



SETEDI

SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

— 26, 27 e 28 de setembro de 2018 —

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Organização:

Jhony Skeika
Silvana Oliveira

Realização:



**Programa de Pós-Graduação em
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Universidade Estadual de Ponta Grossa



SETEDI

SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

— 26, 27 e 28 de setembro de 2018 —

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Organização:

Jhony Skeika
Silvana Oliveira



**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

Organizadores
Jhony Adelio Skeika
Silvana Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEPG, Ponta Grossa – PR., Brasil)

S627 Seminário de Teses e Dissertações - SETEDI (2, 2018 : Ponta Grossa, PR)
Cadernos de resumos expandidos do Seminário de Teses e Dissertações –
SETEDI de 26 a 28 de setembro de 2018 [Publicação eletrônica]/ Jhony Adelio
Skeika; Silvana Oliveira (Org.); Universidade Estadual de Ponta Grossa –
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Ponta Grossa:
UEPG/PPGEL, 2018.
221p.; E-book PDF

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

1. Estudos linguísticos. 2. Estudos literários. 3. Estudos da Linguagem. I.
Skeika, Jhony Adelio (Org.). II. Oliveira, Silvana (Org.). III. Universidade
Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem. IV. T.

CDD: 400

APRESENTAÇÃO

O **SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES** do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG, em sua segunda edição, tem como objetivo propiciar um espaço de discussão para as produções em andamento dos discentes e docentes do PPGEL, assim como áreas afins, promovendo a divulgação e debate entre seus pares e toda a comunidade universitária interessada. Nosso entendimento é de que a partilha de conhecimentos de profissionais convidado(a)s com os nosso(a)s aluno(a)s é uma oportunidade de forte impacto positivo na formação acadêmica destes.

O evento reúne, de um lado, professore(a)s comprometido(a)s com a pesquisa acadêmica; de outro, discentes que estão vivendo uma experiência determinante em suas carreiras: a redação e a submissão de um texto dissertativo a uma banca avaliadora.

CORPO EDITORIAL

LINHA SUBJETIVIDADE, TEXTO E ENSINO

Andréa Correa Paraíso Müller
Daniel de Oliveira Gomes
Evanir Pavloski
Keli Cristina Pacheco
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Rosana Apolonia Harmuch
Silvana Oliveira
Jhony Adelio Skeika (PNPD)

LINHA “PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO”

Aparecida de Jesus Ferreira
Clóris Porto Torquato
Djane Antonucci Correa
Elaine Ferreira do Vale Borges
Fábio Augusto Steyer
Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Marly Catarina Soares
Miguel Sanches Neto
Rosângela Schardong
Sebastião Lourenço dos Santos
Valeska Gracioso Carlos

SUMÁRIO

VOZES FEMININAS NA POESIA AFRO-BRASILEIRA

Alessandra Martich Freitas
Orientação: Lígia Paula Couto..... 9

DA POESIA AO ROMANCE: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE FEMININA E A METALINGUAGEM EM ADÉLIA PRADO, UMA DESCONSTRUÇÃO?

Aline Gisele Roskosz Bittencourt
Orientação: Silvana Oliveira 16

EXPERIÊNCIA DO EXÍLIO: ANÁLISE DAS CARTAS DE CLARICE LISPECTOR NA PRODUÇÃO DA OBRA A CIDADE SITIADA

Ana Claudia Pereira Andruchiw
Orientação: Silvana Oliveira 20

TEORIAS DE ASL EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E LIVRO DIDÁTICO

Ana Gabriela Ferreira Barbosa
Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges 26

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA “PARANÁ FALA IDIOMAS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Beatrice Elaine dos Santos
Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira 31

O POETA ROMÂNTICO NA PROSA DO SÉCULO XIX

Bianca Meira Lopes
Orientação: Rosana Apolonia Harmuch 36

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESINO

Claudia Maria Andrade Skrzypietz Castro
Orientação Letícia Fraga 42

SCIENTIA INTUITIVA: VISIBILIDADE E INFÂMIA NO ARQUIVO POLICIAL

Eduardo Reis de Mello
Orientação: Daniel de Oliveira Gomes 48

LEVANTAMENTO LINGUISTICO DA LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA/PR

Elisangela Wilchak Queiroz
Orientação: Letícia Fraga 54

| | |
|---|-----|
| HUMOR E RELEVÂNCIA: A INFLUÊNCIA DO RACIOCÍNIO PRAGMÁTICO NA PROPENSÃO AO RISO | |
| Ericiane Marilisa de Ramos | |
| Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos..... | 61 |
| LIBRAS E ACESSO: BILINGUISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO | |
| Evelin Seluchiniak Nunes | |
| Orientação: Leticia Fraga..... | 67 |
| SÓ HÁ LABIRINTOS: (DES)LEITURAS DA FICÇÃO DE JOSÉ REZENDE JR. | |
| Felipe Teodoro da Silva | |
| Orientação: Silvana Oliveira..... | 75 |
| A INFLUÊNCIA DA VESTIMENTA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM MACHADO DE ASSIS | |
| Francieli Lubina Kraiczek | |
| Orientação: Marly Catarina Soares..... | 80 |
| A ANTROPOFAGIA DA ANTROPOFAGIA | |
| Isabel Cristina Bichinski | |
| Orientação: Miguel Sanches Neto..... | 86 |
| CONCEPÇÃO DE LITERATURA NO VESTIBULAR DA UEPG | |
| Iugoslávia Jales Dutra | |
| Orientação: Rosana Apolonia Harmuch..... | 91 |
| IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADE E TRAJETÓRIAS PESSOAIS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DO INTERIOR PARANAENSE | |
| Ivete Oczust Nitek | |
| Orientação: Clóris Porto Torquato..... | 98 |
| OS PILOTOS DE EXUPÉRY: SOBREVENDO AS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA | |
| Janeffer Desselman | |
| Orientação: Andréa Correa Paraíso Muller..... | 104 |
| AS RELAÇÕES DE RAÇA, GÊNERO E ENSINO NO LIVRO “PRECIOSA” | |
| Jéssica de Fátima Levandowski | |
| Orientação: Marly Catarina Soares..... | 108 |
| A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO | |
| Jessica Martins de Arauj | |
| Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira..... | 113 |
| “A DÚVIDA E O MEDO COMO MOTIVADORES, GUIAS E IMPULSIONADORES DA NARRATIVA EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS” | |
| João Israel Ribeiro | |
| Orientação: Silvana Oliveira..... | 119 |

| | |
|--|-----|
| POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OLHAR CRÍTICO PARA O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS | |
| Joelma de Souza Rocha | |
| Orientação: Leticia Fraga..... | 124 |
| HISTÓRIAS NA HISTÓRIA - CONTRIBUIÇÕES DE FREI VICENTE DO SALVADOR PARA A LITERATURA BRASILEIRA | |
| José Luís Schamne | |
| Orientação: Fábio Augusto Steyer..... | 129 |
| LITERATURA AUDIOVISUAL: UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO DE LITERATURA | |
| Juliana Ristow Weisz | |
| Orientação: Fábio Augusto Steyer..... | 135 |
| GATILHO: LITERATURA - UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE ESTUPRO EM TEXTOS LITERÁRIOS A PARTIR DE PALOMA VIDAL (2012) E SHEYLA SMANIOTO (2015) | |
| Karine Mathias Döll | |
| Orientação: Keli Cristina Pacheco..... | 142 |
| A CONSTRUÇÃO (POSITIVA) DA IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS A PARTIR DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E DA LITERATURA INFANTIL | |
| Keila de Oliveira | |
| Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira..... | 148 |
| PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE ALGUMAS UNIDADES GRAMATICAS E CULTURAIS PARA MATERIAL DE APOIO NOS NÍVEIS B2 E C1 PARA PROFESSORES E ESTUDANTES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NA COLÔMBIA | |
| Laura Cardona Zapata | |
| Orientação: Valeska Gracioso Carlos..... | 154 |
| MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA DISCUSSÃO VOLTADA ÀS RASURAS | |
| Leticia do Nascimento Schavarem | |
| Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh..... | 159 |
| FERNANDO PESSOA E FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO: AS PAISAGENS DO PASSADO | |
| Leticia de Oliveira Galvão | |
| Orientação: Daniel de Oliveira Gomes..... | 165 |
| COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA EM <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> | |
| Leticia dos Santos Caminha | |
| Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos..... | 171 |
| DAS LÍNGUAS QUE ESTUDAMOS EM WITMARSUM | |
| Mariano Jeferson Teixeira | |
| Orientação: Valeska Gracioso Carlos..... | 177 |

A PALAVRA POÉTICA COMO INTERVENÇÃO HETEROTÓPICA EM MARCELO ARIEL

Ramon Guillermo Mendes
Orientação: Keli Cristina Pacheco 182

PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Tatiane Maria Horst Cardoso
Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos..... 188

PRESEÇA DAS MULHERES NEGRAS EM PONTA GROSSA: HISTÓRIAS DE VIDA

Vanessa Aparecida Oliveira
Orientação: Rosangela Schardong..... 193

ATITUDES E CRENÇAS EM JOGO NO PROCESSO FORMATIVO IDENTITÁRIO DOS FUTUROS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: A QUESTÃO DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Victor Ricardo R. Masgo
Orientação: Valeska Gracioso Carlos..... 198

A POSSIBILIDADE DO MOVIMENTO EM O LUSTRE E A MAÇÃ NO ESCURO, DE CLARICE LISPECTOR – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

William Fernandes de Oliveira
Orientação: Keli Cristina Pacheco 204

MARCAS DE AUTORIA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Willian Mainardes Waiga
Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh..... 209

"DAVID LEU, COMO SABEM LER OS POETAS" - HISTÓRIA DA LEITURA EM ILUSÕES PERDIDAS

Yane Scavinski
Orientação: Andréa Correa Paraíso Müller..... 215

DOIS IRMÃOS: A LITERATURA E OS QUADRINHOS – UMA HISTÓRIA, DUAS VISÕES

Francienne Aparecida Fontoura do Valle
Orientação: Evanir Pavloski221

VOZES FEMININAS NA POESIA AFRO-BRASILEIRA

Alessandra Martich Freitas
Orientação: Lígia Paula Couto

A pesquisa pretende vislumbrar as representações de afro descendência em produções poéticas de autoras negras brasileiras no sentido de que estas produções fazem parte da memória dessas mulheres e são suas escrevivências, que representam sua identidade, sua história, sua luta diária contra o patriarcalismo e outros sistemas opressores. Diante disso, opto por entender que esse processo de escrita é uma opção descolonial. A opção descolonial é a desobediência epistêmica. O primeiro teórico que discorre sobre a desobediência epistêmica é Aníbal Quijano (1992) que defere a necessidade de se desprender das vinculações da racionalidade/modernidade com a colonialidade. Quijano defende que

en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (QUIJANO, 1992, p. 447 apud MIGNOLO, 2008, p. 288).

Sem esse desprendimento com a colonialidade de poder, se entende que um desencadeamento epistêmico não é possível, como Walter Mignolo pondera em seu texto *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. Mignolo também é um importante estudioso sobre o tema, e afirma que sem esse desencadeamento ainda estaríamos nas mãos de teorias eurocentradas e enraizadas “nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases” (MIGNOLO, 2008, p. 288).

O processo que conduz e dá o nome ao desencadeamento, denomina-se giro-descolonial. O giro-descolonial de acordo com o autor se constitui em

várias/diferentes formas semióticas paralelas e complementares aos movimentos sociais que estão nas margens das estruturas políticas e econômicas. Mignolo (2006) dá o nome de ‘desprendimiento’ ao que promove o pensamento descolonial, pois ele aumenta a confiança de que outros mundos (melhor que as condições atuais) são possíveis.

Para entender no que consiste o giro descolonial, Mignolo (2006, p. 13) aclara algumas terminologias sobre o colonialismo formado após a segunda guerra mundial. O autor pontua que o colonialismo não se define somente por casos particulares, mas principalmente, pela lógica colonial que opera em três diferentes níveis: O primeiro é a colonialidade do poder, que é político e econômico; o segundo é a colonialidade do saber que é, epistêmico, filosófico e a relação das línguas com o conhecimento (como já citado anteriormente); o terceiro e último é a colonialidade do ser, que diz respeito à subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros e etc.

Ainda de acordo com Mignolo (2006), o giro descolonial consiste em se desapegar dessas categorias de pensamento que naturalizam a colonialidade do saber, do ser e que justificam essas ideias como progresso, modernidade e gestão democrática nível colonial/imperial. A esfera de conhecimento e subjetividade são os únicos terrenos atuais que esse desprendimento atua, principalmente em torno das identidades, sejam sexuais, genéricas, étnicas, religiosas e etc.

Mignolo (2008) salienta que esse desvinculamento epistêmico é substituir a geopolítica de Estado de conhecimento da história imperial do ocidente pela geopolítica de Estado de pessoas “línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc. que foram racializados (ou seja, sua óbvia humanidade negada)” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Assim, o autor entende que a opção descolonial também é aprender a desaprender, sair da bolha imperial que, segundo ele, é baseada nas línguas grega e latina e de outras seis outras, para outras opções como o árabe, mandarim, aymara e etc.

O pensamento descolonial, portanto, significa abraçar o que está fora da bolha e também o fazer descolonial. O pensamento descolonial não é fundamentado no grego ou latim, mas como no caso da América do Sul, no quéchua, no aymara, nos nahuatl, nas línguas dos povos africanos escravizados que reemergiram no pensamento e no próprio fazer descolonial como o

Camdomblé, Santería, Capoeira e etc. Resumindo, o pensamento descolonial sempre viveu nas memórias e nos corpos de indígenas e afrodescendentes.

As opções descoloniais estão mostrando um futuro e um caminho que não pode ser construído a partir das ruínas e memórias dos imperialistas e de todos os seus aliados.

Diante disso, estudar, curricularizar, ler, entender, divulgar, o saber das mulheres negras por meio de sua escrevivência é o ‘desprendimiento’ definido por Mignolo (2006), que tira a voz da colonialidade do saber europeu e reconstrói a voz descolonial das mulheres negras brasileiras que produzem poesias desde muito tempo atrás. A produção destas mulheres é sair das produções e da bolha imperial e encontrar a literatura que sempre esteve à margem e que não era considerada um avanço no sentido neo-liberal e capitalista.

A opção descolonial que proponho no trabalho também quer desvincular-se da colonialidade do ser, que sempre foi imposta pela cultura do colonizador e que vem definindo, ao longo de séculos, categorias de quem somos e de como podemos viver a partir do jogo de regras que eles estabeleceram durante o período em que esses colonizadores estiveram no comando. Assim, o objetivo é destacar e, conseqüentemente, valorizar a literatura proposta por mulheres que rompem com a colonialidade do saber, combatendo ideias que prejudiquem, que impeçam, que agridam (física e mental), a vida das pessoas que, como Mignolo (2008, p. 296) descreve, “foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada”. Ao não ir ao encontro de políticas neo-liberais e capitalistas que sempre exploraram essas pessoas, ao reescrever a história delas, já estamos pensando descolonialmente.

Pensando anteriormente a esse processo descolonial, sabe-se, segundo Miriam Alves (2010), desde o período colonial os trabalhos afro-brasileiros se faziam presente em quase todos os campos artísticos, porém não obtendo sempre o devido reconhecimento. Na literatura, houve vários impedimentos à circulação, incluindo a própria materialização da produção escrita dos autores, quando não era inédita circulava restritamente em pequenas edições, suportes alternativos ou era perdida em prateleiras e arquivos. Também se deve ao que Alves (2010) denomina de “apagamento deliberado de traços de etnicidade africana” (ALVES, 2010, p. 41) devido à miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória do Brasil.

A literatura afro-brasileira enfrenta polêmicas conceituais que, para Duarte (2011), ainda é “um conceito em construção processo de devir. Além de segmento ou linguagem é componente de amplo encadeamento discursivo. [...] Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagem, mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado como afrodescendente” (DUARTE, 2011, s/p). Ao realizar esse tipo de definição, como literatura afrodescendente, retira-se da palavra negro a sua conotação negativa e ressignifica o que ela constituía no período colonial, ou seja, qualifica a literatura afro brasileira como opção descolonial. Ainda afirmando o caráter da literatura afro brasileira em geral, não especificamente a literatura produzida pelas mulheres, a literatura afro-brasileira tem como característica principal a escrevivência. Conceito defendido por Conceição Evaristo (2007), uma das mais importantes autoras brasileiras. A expressão escrevivência se baseia em “soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito, pela perspectiva de quem nunca pode dizer” (EVARISTO, 2007, p. 48).

A literatura afro-brasileira para Miriam Alves (2010) tem relação com o conceito apresentado por Conceição Evaristo, pois a escrevivência catalisa as histórias e transforma em ficcional e poético a grafia de emoções dessas experiências. Perpetuando assim no ato de escrever o resgate do passado e o atual registro do presente da trajetória de um segmento da população que foi relegado ao esquecimento ou ao segundo plano da história literária.

Agora, ao pensar na participação das mulheres negras na literatura afro-brasileira, é necessário lembrar e refletir sobre as condições de exploração e violência vivenciadas por mais de três séculos, que ainda estão presentes na contemporaneidade, e como isso afetou a produção das mulheres em sua postura intelectual e em sua representação na literatura, que é o nosso enfoque principal. É necessário lembrar principalmente na relação que as mulheres negras tiveram com o feminismo tradicional.

Inicialmente, nas décadas de 1960 e 1970, o que originalmente pretendia-se ser uma única bandeira contra o patriarcalismo e outros perjúrios que as mulheres sofriam em sociedade, na prática só se partiam de ações focadas nas vivências de mulheres brancas e de classe média, excluindo as mulheres negras e suas demandas como o preconceito, discriminações e também as desigualdades entre

classes sociais. Dessa maneira, a militância negra teve que se distinguir dessas bandeiras do movimento feminista brasileiro, pois para a militância feminina negra seriam outros obstáculos a serem superados em oposição aos conceitos que muitas mulheres brancas contemplavam como, o mito da fragilidade feminina e a participação no mercado de trabalho.

O movimento feminista negro tem uma posição diferente em relação ao feminismo branco no que diz respeito a:

Não se tratar de exercer somente uma postura de oposição de gênero para superar os limites atribuídos pela estrutura social à mulher em geral e à mulher, mulher negra; tem-se, também, de ultrapassar os limites de racialização que delimita a sociedade brasileira que impõem as afro-brasileiras duplas barreiras a serem vencidas sem, no entanto, deixarem de atentar para as disparidades que a inserção social a partir do gênero confere a elas. (ALVES, 2010, p. 65).

Diante disso, os textos que as mulheres afro-brasileiras escrevem são relevantes, a partir deles várias das vivências que não estão presentes nas definições dominantes imperialistas e coloniais podem ser vistas e entendidas, assim sendo um ato de desobediência a essas epistemologias tradicionais. As autoras partem de outro olhar e estão contra “as amarras da linguagem, as mordanças ideológicas e as imposições históricas” (ALVES, 2010, p. 67), mostrando o rosto do Brasil negro feminino que é diferente do que se padronizou, desconstruindo e assumindo uma identidade descolonial, humanizando e imprimindo um corpo, rosto e cabelo próprios.

Para Fernanda Figueiredo, escrever, de acordo com estas mulheres é:

‘ultrapassar’ uma percepção única da vida; é construir mundos e neles apreender, discutir, apontar, enfim, serem agentes imprescindíveis à vida. As vozes-mulheres negras são, portanto, as vozes, agora audíveis, não somente a própria voz, mas as vozes ancestrais silenciadas por séculos de exclusão. As mulheres negras se posicionam e constituem uma resistência contra os preconceitos. Suas tessituras literárias vão rompendo com as barreiras, qual agulhas nas mãos tecelãs, ora com pontos apertados da crítica, ora com pontos finos, mas firmes da poesia. Elas soltam as mãos e os olhares em seus teares, formando, aos poucos, nova roupagem para a literatura brasileira: a literatura afro-brasileira de autoria feminina. O papel das escritoras é escrever e inscrever a memória do povo negro pelo olhar de dentro; um olhar que recusa as omissões que a sociedade brasileira, sob a égide do mito da democracia social e racial, impôs e ainda impõe à população afro-brasileira. (FIGUEIREDO, 2009, p. 105).

Foi a partir das décadas de 1960 e 1970 que as escritoras e mulheres negras, engajadas e preocupadas com as questões do feminismo e discriminação

racial realizaram debates dentro e fora do Movimento Negro Unificado, movendo questões sobre o papel das afrodescendentes no contexto brasileiro e dando visibilidade às inquietações que até então estavam relegadas ao silêncio homogeneizante colonial. Dessas discussões, surgem produções de textos teóricos e ficcionais que põem em pauta questões raciais e de gênero para a sociedade como um todo.

Miriam Alves (2010) discorre que a literatura afrofeminina brasileira passa a ter visibilidade em termos coletivos a partir da década de 1970 com a publicação da coletânea *Cadernos Negros*, que iniciou contando com a participação de Célia Aparecida Pereira e Ângela Lopes Galvão.

A partir das publicações de poesias nos *Cadernos Negros* de mulheres, pensando em seu início nos anos de 1970, pretende-se analisar a trajetória das poetisas e poesias de lá até as publicações de poetisas no Facebook nos atuais dias. Isso à luz do entendimento de que essas produções fazem parte de uma opção descolonial, conceito proposto por Mignolo (2006) e (2008) e da real importância que existe ao estudar e desnudar a importância da escrevivência e da escrita de autoria feminina negra para a literatura como um todo.

Até este momento, constatei que na escrita, na voz das mulheres que escrevem literatura afro-brasileira (das teóricas, poetisas, contistas escritoras e etc.), ecoa uma opção descolonizante que combate as visões eurocentradas.

Referências

ALVES, Miriam. **BrasilAfro autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea**. Belo Horizonte, Nandyala, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Vol. 4: História, teoria, polêmica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/>> Acesso em: 10 ago. de 2018.

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Marcos Alexandre (Org). Belo Horizonte, Mazza, 2007.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em

Letras/ Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, 2009. (Dissertação de Mestrado)

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 12 mai. de 2018.

_____. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, Catherine.; LINERA, A. García.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 9-21.

**DA POESIA AO ROMANCE: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE
FEMININA E A METALINGUAGEM EM ADÉLIA PRADO, UMA
DESCONSTRUÇÃO?**

Aline Gisele Roskosz Bittencourt
Orientação: Silvana Oliveira

A presente pesquisa visa relacionar o funcionamento da linguagem de Adélia Prado nos poemas *Com licença poética*, *Casamento*, *Antes do nome*, *O que a musa eterna canta*, *Explicação de poesia sem ninguém pedir* (2017) e o romance *Quero minha mãe* (2005) com a ideia de desrostificação e a busca pelo corpo sem órgãos de Deleuze e Guattari (1996); bem como aproximar com os postulados da Desconstrução de Jacques Derrida.

Adélia Prado levou quarenta anos para publicar *Bagagem* (1976), uma obra nascida da busca e da entrega à literatura. Mostrou-se uma poeta dotada de autocrítica e aberta à críticas. Essa estreia tardia trouxe um raro equilíbrio entre leveza e maturidade, despudor e humildade, respeito e provocação. Nas palavras do autor ela traz consigo até uma declaração de princípios: “Não sou matrona, mãe de Gracos, Cornélia, / sou é mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.” (MASSI, p.495, posfácio). Como a maioria dos autores modernos, Adélia Prado parte da observação do cotidiano, caseiro e provinciano, e do próprio processo criativo para compor a partir de seus 40 anos de idade, desde então a escritora conquistou rapidamente a atenção do público brasileiro.

Intelectuais influentes somaram-se para o favorecimento de sua consolidação no universo literário nacional, como logo na primeira nota, cuja assinatura foi de Carlos Drummond de Andrade, em coluna do Jornal do Brasil em 09 de outubro de 1975, em que o reconhecido poeta enaltecia as qualidades líricas, religiosas e existenciais dos versos do inaugural livro, *Bagagem*, antes mesmo de sua publicação:

Adélia já viu a poesia, ou Deus, flertando com ela, (...) Adélia é fogo: fogo de Deus em Divinópolis. Como é que posso demonstrar Adélia se ela ainda está inédita: aquilo de vender livro à porta da livraria é pura imaginação e só uns poucos do país literário sabem da existência desta grande poeta-mulher à beira da linha?” (ANDRADE, p.481, posfácio, 2017)

A palavra escolhida para o primeiro livro parece prever os deslocamentos que a escritora interiorana passará a fazer a partir de então. Embora nunca tenha se mudado de Divinópolis (MG), Adélia passará a partir com frequência da cidade natal para divulgar sua obra. Vários pesquisadores, embalados pelos escritos de Drummond, passam a enfatizar o viés filosófico-religioso da obra da autora, tal como Haqira Osakabe em “A ronda do Anti-Cristo”, Hugo Almeida em “A mulher da mão divina” e também Vânia Cristina Alexandrino Bernardo com “Lendo bíblias em Adélia Prado”, (Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro). Destaque-se ainda O coração disparado, 1978, que desde então não faltaram vozes para a escolher como a poetisa da vida corriqueira, assim como Affonso Romano de Sant’Anna o fez e o faz propagando sua obra, conforme em prefácio à primeira edição do segundo livro. (Gomes, 2012, p.12)

Sabe-se ainda que muitos críticos estabelecem uma equivalência entre vida real e a obra, pois Adélia, estava, definitivamente, enunciando em primeira pessoa. “(...) é a primeira poetisa brasileira que tem marido e filhos, que cuida da casa, que tira poeira, traz legumes da horta e tem alucinações eróticas” (Sant’Anna, 1988, p. 8-13); Pedro Paulo de Sena Madureira também se manifestou nesse sentido ao dizer que “a poesia que Adélia escreve é o que ela é. Não há essa divisão entre a mulher e a obra. São as duas a mesma coisa” (2005, p. 69). Outros estudiosos buscaram, ainda, criticar a representação da mulher em seus livros, equivocando-se a respeito da tênue linha entre o feminino o feminismo, uma vez que esse tema torna-se grande polêmica na década de 1970, ao se discutir o papel secundário atribuído à mulher na sociedade e a busca por um lugar mais atuante.

Importante falar também de outra obra da autora: Quero minha mãe, pois se trata de um romance contemporâneo que foi publicado em 2005; nesse romance o mesmo lirismo e voz feminina seguem semelhantes aos encontrados em suas poesias. Adélia Prado é reconhecida por seus poemas em que a vida cotidiana vem sendo o eixo articulador do seu universo poético. Desde seu livro *Bagagem* (1976) até *Misere* (2013) ela trata de ambientes domésticos em suas obras. Ao analisar o

romance, *Quero minha mãe* (2005), é possível comprovar que ela traz à tona com profunda reflexão, por meio de um duplo papel de personagem e narrador um dos temas literários mais complexos: a própria existência. Utilizando uma linguagem forte, bela e poética a autora ganha ainda mais espaço entre os mais aclamados autores de língua portuguesa. (MOREIRA, 2000).

A autora evidencia, ainda, em suas obras a imagem do feminino desde seu poema inaugural *Com licença poética* ao afirmar: “*Inauguro linhagens, fundo reinos/ Mulher é desdobrável. Eu sou.*” (PRADO, 2017) até o já citado romance, *Quero minha mãe* (2005): “*Tornei-me um pouco melhor, dona de uma nova dispensação quanto ao meu próprio sexo...*”, onde se percebe essa ênfase do feminino, porém não necessariamente feminista, portanto a questão de gênero permeia o universo literário de Adélia.

Com o recorrente uso da metalinguagem ela traz à tona a expressão do belo e do poético, de modo que a autora ganha não qualquer espaço, mas sim o seu espaço em que traz como destaque sua composição de linguagem peculiar. Todavia, é certo que procedimento (metalinguístico), já é utilizado há algum tempo, porém nos escritos de Adélia ele se tornou um importante componente de criação da linguagem poética adeliana, somando-se a esse procedimento, tem-se o subelemento do feminino que cria um feminino e faz desses recursos exercícios não só de reflexão como de experimentação que vem ganhando a atenção, atualmente, no que tange sobre o fazer literário, poético da autora.

Nesse sentido a partir dessas experimentações na linguagem e pela linguagem onde por meio de uma voz feminina que traz novidade em seus poemas ao unir duas esferas que em um primeiro momento são tão opostos (religião /erótico), mas que a diferenciam e ao se fundirem tornam essa voz feminina quase um devir do feminino, em que as complexidades situam-se nas relações que se estabelecem entre o sagrado e o profano, entre a mulher que se sente bem com os afazeres domésticos, mas que não se objetifica, mas traz aquela que se coloca como sujeito ativo. Assim sendo, tais experimentos na escrita da autora aproximam-se da ideia de desfazimento do rosto, passando por uma leitura na proposta derridiana de desconstrucionismo tem-se em Adélia algo novo, algo que veio a alocar no universo literário.

Por tudo isso, questiona-se: Se ao fazer tais aproximações de algo que não se define claramente, ao manusear tais experimentações, não se tem o desfazimento do rosto da linguagem feminina, isto é a desrostificação do literário masculino? E ao se desfazer o rosto não se desfaz também o corpo? Pode-se tomar tais experimentações como a busca de um corpo sem órgãos nesse fazer literário? Instaura-se uma desterritorialização do “outro feminino” ou ainda, segue-se pela proposta derridiana de desconstrucionismo? Para tais reflexões utilizaremos em especial as postulações de Deleuze e Guattari (1996) sobre *Rostidade e Como criar para si um corpo sem órgãos*, relacionando-as com os poemas *Com licença poética*, *Casamento*, *Antes do nome*, *O que a musa eterna canta* e *Explicação de poesia sem ninguém pedir* (2017) e o romance *Quero minha mãe* (2005) de Adélia Prado. Postulados sobre a desconstrução de Derrida.

Referências

- DAMAZO, F. A. F. T. **A metapoesia em João Cabral de Melo Neto e em Paulo Henriques Britto**. Disponível em:
<http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455988926.pdf> acesso em: 21 jan. 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada Literatura. Uma entrevista com Jaques Derrida**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- MOREIRA, U. **Adélia Prado: uma poética da casa**. In: Revista UniLetras. Vol. 22, no. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2000. p. 81-103.
- PRADO, A. **Quero minha mãe**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- _____. **Poesia reunida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.
- SOERENSEN, C. **A profusão temática em Mikhail Bakhtin: Dialogismo, polifonia e carvanavalização**. 2009. Disponível em:
<<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3299/2605>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- TAVARES, C. F. **Metalinguagem: Palavra consagrada na poesia de Adélia Prado**. Disponível em:
<www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/view/49/63>. Acesso em: 21 jan. 2018.

EXPERIÊNCIA DO EXÍLIO: ANÁLISE DAS CARTAS DE CLARICE LISPECTOR NA PRODUÇÃO DA OBRA A CIDADE SITIADA

Ana Claudia Pereira Andruchiw
Orientação: Silvana Oliveira

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise entre as correspondências mantidas por Clarice Lispector e suas irmãs e o contexto de produção da obra *A Cidade Sitiada* (1949). A pesquisa se deterá no relato das missivas compiladas pela biógrafa Tereza Montero no livro *Minhas Queridas* (2007), se dedicando especificamente nos anos em que a escritora viveu em Berna na Suíça, entre 1946 a 1949, período de escrita da obra supracitada. O principal objetivo desse trabalho consiste em investigar como a experiência do exílio da escritora se revela nas correspondências mantidas com suas irmãs e como se desvela na produção da obra. Além disso, tem como objetivos específicos: analisar, na escrita das missivas, como se estrutura a construção da linguagem literária; relacionar a análise das cartas com o processo de escrita e criação da obra e pesquisar o posicionamento do escritor dentro do espaço literário - seu processo de subjetivação e/ou de dessubjetivação na ficção.

Desse modo, a natureza deste trabalho configura-se como bibliográfica e ancora-se na análise descritiva. Utilizando-se dos construtos teóricos de autores como Edward Said, Jean Luc Nancy, Maurice Blanchot, Michael Foucault e Deleuze e Guatarri; além de bibliografias complementares que se aproximem ao objeto de estudo. Cabe ressaltar que a investigação não pretende se deter necessariamente ao fazer literário da obra, mas na circunstância exílica que permeia o espaço literário desta produção, partindo disso, o estudo pretende tecer relações da linguagem com o processo de subjetividade e de identidade – elementos que

permeiam a obra e sua produção – e se expandem para o momento que se dá o posicionamento do escritor dentro do espaço literário.

Por ora, o desenvolvimento da pesquisa têm revelado, no conteúdo das cartas, um indivíduo acentuadamente angustiado por sofrimentos advindos da condição exílica; um sujeito seriamente abalado pelos sentimentos de “desenraizamento” e “desadaptação”. As entrelinhas das correspondências sugerem uma constante busca em compensar a perda desorientadora que a vivência no exílio acarreta; o que Said considera como “fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o seu eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada” (2003, p.46).

Do mesmo modo, a pesquisa tem demonstrado que além dos constantes lamentos de inadaptação e auto-segregação, também é predominante no discurso das missivas o sentimento de debilidade e apatia para escrever. Em Berna os sintomas do exílio afetaram diversamente o andamento de sua terceira obra; em comparação aos seus outros trabalhos, *A Cidade Sitiada*, de maneira geral, foi considerada pela crítica como um trabalho que diverge do conjunto de obras da escritora: “A Cidade Sitiada é um dos mais estranhos romances de Clarice Lispector” (SÁ, 1979, p33). Alguns estudos apontam a ausência de características peculiares da escrita clariceana; Claudia Nina ao estudar a tríade dos romances escritos durante o exílio de Lispector, ressalta essas distinções narrativas:

A "distorção" sintática tantas vezes citada com relação aos escritos da autora é realmente marca sutil de todos os seus textos. Contudo, nas narrativas do silêncio, a linguagem assumiu um papel distinto. Nesses escritos, a linguagem não é fundamentalmente o instrumento estético de uma busca ontológica das personagens, como o é para Joana em *Perto do coração selvagem*. (NINA, 2003, p. 61)

Em consonância com Nina (2003), esse estudo também constata essas distinções no romance de Berna, considerando-o o ápice da tríade dessas “narrativas do silêncio”; nele se evidencia a ausência das distorções sintáticas, dos processos epifânicos, dos fluxos de consciência e dos desdobramentos existencialistas. Nesse sentido, de alguma forma, essa suposta “anti-produção” criadora, presumivelmente, poderia atrelar uma impressão desqualificadora da obra em questão. A ausência deste “padrão” clariceano sinaliza, segundo Nina (2003), que há a evidência de um vazio, de um silêncio envolvendo a narrativa: “A cidade

sitiada é um exercício constante da prática da leitura do silêncio: o fracasso da comunicação” (2003, p 91). De qualquer modo, foi o livro que teve menor apreciação pública, o menos vendido, menos traduzido e menos estudado da escritora. A partir da própria autora a respeito da sua produção, anos mais tarde ao lembrar as circunstâncias da escrita, Clarice admite o quanto foi exigida nessa produção e sinaliza que o livro merece maiores oportunidades: “Foi o que me deu mais trabalho, levei três anos e fiz mais de vinte cópias [...] no entanto, relendo-o, as pessoas passam a gostar dele; minha gratidão a este livro é enorme [...]” (GOTLIB, 1995 p. 233).

O campo investigativo da escrita do livro, nesse sentido, ilustra o cenário da batalha entre a autora e a obra, revelando a luta pelo ato criador e o esgotamento pelo poder da fala. Esse sofrimento do fazer literário na análise epistolar aponta a possibilidade de tentativa do domínio de sua autoria na obra e impotência ao tentar vencê-la: “Meu trabalho não tem aparecido. Acho que ele consiste na maior parte do tempo em me vencer. Em vencer meu cansaço e minha impotência [...]”. (LISPECTOR, 2007, p. 60). Em relação a esse sentimento de exaustão, motivo de repetidas queixas para as irmãs, é possível associar ao pensamento de Blanchot (1987 p. 48) que considera que a obra “mantém-no à margem, está fechado o círculo em que ele não tem mais acesso a si mesmo, [...]” As forças do escritor não lhe faltam, não se trata de um momento de esterilidade ou fadiga, ou então a fadiga nada mais é do que a forma assumida por essa exclusão.

Ainda sob este aspecto, Blanchot elucida sobre os riscos que corre o autor ao tentar se defender das exigências da obra e conservar o “eu” que fala: “Se se perder, a obra também se perde, mas se permanecer [...] ele mesmo, a obra é *sua* obra, exprime-o, seus dons, mas não a exigência extrema da obra, a arte como origem” (BLANCHOT, 1987, p. 48). Assim, isso pode denotar que, rendida às exigências da obra e “excluída” dela, Clarice parece vivenciar o conflito do paradoxo entre prisão e liberdade, em uma “imobilidade fria da qual não se pode desviar-se, mas junto à qual não pode permanecer” (BLANCHOT, 1987, p.48). Os desabafos de Clarice revelam esse conflito: “não sei o que fazer com o livro [...] está podre nas minhas mãos, e cada vez mais me afastarei dele. Embora esteja tão ligada a ele, que sou incapaz de começar outra coisa” (LISPECTOR, 2007 p. 88). Presumivelmente, nesse processo de exclusão da obra é como se a autora

pudesse ter perdido a posse de sua autoria, por isso a impotência e errância no fazer literário: “Minha impressão é a de que eu trabalho no vazio, e para não cair eu me agarro num pensamento e para não cair desse novo pensamento eu me agarro em outro.” (LISPECTOR, 2007, p. 61). Pressupõe-se que esse “trabalhar no vazio” pode estar atrelado ao que Blanchot considera como aproximação a uma zona de atração, uma experiência em que o escritor se vê impelido a adentrar em um espaço vazio, onde a “fala é essencialmente errante, estando sempre fora de si mesma”, repercutindo em “silêncio que é o lado de fora de toda fala” a linguagem sem ouvir, que “não é silenciosa porque o silêncio fala nela” (BLANCHOT, 1987, p. 45).

Isto posto, após depreender e evidenciar indícios que resinifiquem a singularidade deste inusitado silêncio, como também a luta e defesa pelo ato criador na produção da obra, essa pesquisa também pretende compreender esse silêncio como traço qualificante da obra, sobretudo, como uma possibilidade de potência. É nesse ponto que essa pesquisa entende o silêncio na narrativa de *A Cidade Sitiada* como um desvio de linguagem na escrita clariceana, onde as “subjetividades despersonalizadas, são vozes silenciosas ecoando no vazio à sua volta e confrontada com seu próprio vazio [...]” (NINA, 2003, p. 61). O rompimento com o “padrão clariceano” pode estar evidenciando uma linha de fuga criadora a “perfurar buracos” em sua própria linguagem de criação, um devir outro da escrita de Clarice; para isso essa pesquisa pretende ancorar-se nos aportes de Deleuze e Guatarri para ressignificar o indizível nos interstícios da linguagem silenciosa de Berna.

Nessa mesma perspectiva, da linguagem muda que não comunica, na “fala da fala” que parece indicar o exterior onde se apaga o sujeito que fala, é possível também pensar nesse incessante “movimento no qual desaparece aquele que fala” (FOUCAULT, ano, p. 223); e nesse obstinado trânsito em busca da subjetividade a qual nunca se encontra. Nesse passo, além dos construtos de Foucault (2006), a pesquisa contará com os de Nancy, que postula o exílio como movimento de saída de si mesmo, “movimiento siempre empezado y que quizá no debe terminar nunca” (1996, p.5). A partir destas considerações, busca-se pensar o exílio de Lispector – de forma não dialética – como a condição mesma da existência, e reciprocamente, a existência como a constituição mesma do exílio. Mais do que afligida pelos efeitos

do exílio territorial, a leitura das cartas revela essa busca interminável e sempre em trânsito pela subjetividade de Clarice: que nunca cessa e nunca se soluciona. Essa instância estável em constante movimento permite também a essa pesquisa arriscar o entendimento que esta busca de subjetividade seja o elemento diferencial que distingue a obra clariceana no palco da literatura - o aspecto existencialista. Nesse ponto, ainda é possível que esse trabalho avance na possibilidade de perscrutar nas árduas relações entre a condição exílica e a nulidade ontológica do romance de Berna, um fator incubador, que desencadeou a potencialidade do cunho existencialista, marco que destacou a escritora na literatura brasileira.

Eu ia ao cinema todas as tardes, pouco importava o filme. E lembro-me de que às vezes, a saída do cinema, via que já começara a nevar. Naquela hora do crepúsculo, sozinha na cidade medieval, sob os flocos ainda fracos de neve – nessa hora eu me sentia pior do que uma mendiga porque nem ao menos eu sabia o que pedir. (LISPECTOR apud GOTLIB, 1995, p. 233)

Portanto, a investigação epistolar atrelada à produção da obra *A Cidade Sitiada* pretende, ao longo do processo de estudos, pormenorizar a complexidade que emana da analítica da referida obra, bem como analisar a estrutura da 'linguagem do silêncio', comparando-a com o todo do conjunto de obras da escritora; evidenciando, de tal maneira as cartas como peças fundamentais no processo de escrita, não somente por ilustrarem a contexto de exílio, mas como parte integrante da máquina de escritura. A partir destas considerações, ainda delimita-se o seguinte problema de pesquisa: Qual é o estatuto da experiência do exílio em Clarice Lispector no processo de produção da obra *A cidade sitiada*? A experiência de exílio desembocou em um exercício de trânsito e constante movimento de busca de subjetivação da escritora na produção desta obra?

Referências

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Rocco, 1987.

DELEUZE & GUATTARI, Félix. **Kafka - por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: **Ditos e escritos**. v.3. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GOTLIB, Nádía Battella. **Clarice – Uma vida que se conta**. Ed. Ática: São Paulo, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A cidade sitiada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1998.

_____. **Minhas Queridas**. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

NINA, Claudia. **A palavra usurpada: exílio e nomadismo na obra de Clarice Lispector**. Coleção Memória das Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NANCY, Jean-Luc. La existencia exilada. In: **Archipiélago**. Madrid: Arco. n. 26-27, inverno 1996.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

SAID, Edward. W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

**TEORIAS DE ASL EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE
ENSINO, APRENDIZAGEM E LIVRO DIDÁTICO**

Ana Gabriela Ferreira Barbosa
Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges

Na perspectiva da teoria da complexidade (TC), “os sistemas complexos são compostos de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 342). Por isso, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna (LM) e/ou adicional (LA)¹, como um fenômeno/sistema adaptativo complexo (SAC), envolve diversos aspectos e elementos da vida daquele em processo de desenvolvimento de uma LM/LA.

Dessa forma, é imprescindível entender que o desenvolvimento/aquisição² de segunda língua (ASL), como um SAC, não é um processo que se manifesta linearmente, dentro de um princípio de efeito e causa, mas que emerge no entrelaçamento de seus vários agentes em rotas não previsíveis, não lineares. Como um SAC, a ASL possui em sua constituição diversas hipóteses e/ou teorias de ASL que, como agentes desse processo, emergem na manifestação de outros SACs a ela aninhados, como os sistemas de aprendizagem, ensino e livro didático (LD) em ação.

¹ Nesse trabalho não fazemos distinção entre os termos segunda língua, língua adicional ou língua estrangeira.

² Na perspectiva da TC usa-se desenvolvimento ao invés de aquisição de língua, pois Larsen-Freeman (2011) afirma que a metáfora do desenvolvimento é mais apropriada à da aquisição porque “sistemas abertos nunca são totalmente adquiridos” (p.54). Dessa forma, ao longo desse trabalho os termos desenvolvimento e aquisição serão usados como sinônimos, devido ao uso já fortalecido do termo aquisição na Linguística Aplicada.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), há cerca de quarenta hipóteses, modelos e/ou teorias de ASL (TASL) agrupadas em três grandes grupos: ambientalistas, nativistas e interacionistas. Paiva (2014) explicita (entre essas teorias) oito principais no contexto de ensino e ASL, sendo elas: behaviorista, conexionista e aculturação ou afiliação [ambientalistas]; *input* ou da compreensão e gramática universal [nativistas]; interação, *output* ou lingualização e sociocultural [interacionistas]. Nesse contexto, Paiva (2012, 2014) salienta que nenhuma TASL sozinha dá conta do processo de ensino e de aprendizagem e que todas, em maior ou menor grau, podem emergir nas ações do professor em sala de aula e nos processos de aprendizagem dos alunos.

Dentro desse panorama, a coleção de LDs *Alive High* (MENEZES *et al*, 2016) – que compõem três livros, do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (EM) – explicita, em sua fundamentação teórico-metodológica (no Manual do Professor, ao final de cada LD) que, com base nas orientações dos documentos norteadores do EM no Brasil, os objetivos da coleção abrangem as oito TASL (citadas acima) no processo de ensino e ASL.

A coleção está embasada na visão de linguagem e de ASL entendidas como um SAC ou, respectivamente, como: 1) um sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e políticos-culturais (PAIVA, 2014), ou seja, não “como um conjunto de estruturas linguísticas estáticas, mas um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança” (MENEZES *et al*, 2016, p. 204), visando ações comunicativas multimodais num trabalho com diversos gêneros textuais orais e escritos; 2) um sistema que “admite competências inatas e também a criação de hábitos automáticos, reconhece a importância da afiliação à cultura da outra língua e as construções de identidades, assim como o papel fundamental do *input*, da interação e do *output*, das conexões neurais e das mediações sociais”, devendo “(...) ser entendida como um sistema não-linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos” (BORGES e PAIVA, 2011, P. 344-5). Ainda no Manual do Professor, Menezes *et al* (2016) afirmam que a base teórica da coleção (fundamentada nos princípios da TC) não descarta outras teorias que conceituam a linguagem e explicam a ASL (mesmo as mais tradicionalistas e/ou as tidas como

incompatíveis entre si), mas as engloba em uma visão de conhecimento como rede e/ou rizoma, uma vez que cada teoria poderá explicitar um aspecto importante desses sistemas.

Dessa forma, essa pesquisa foi idealizada com o intuito de analisar (e refletir sobre) o fenômeno da ASL a partir do diagnóstico e da compreensão de como as principais TASL (em destaque neste projeto) emergem e/ou revelam-se implícita e/ou explicitamente na inter-relação de três (sub)sistemas aninhados na sala de aula em ação, a saber: (1) a coleção de LDs *Alive High* (MENEZES *et al*, 2016), composta por três livros didáticos do 1º, 2º e 3º ano do EM; (2) o ensino de língua inglesa de três professoras do EM do 1º, 2º e 3º, respectivamente, do Instituto de Educação Professor César Prieto Martinez (IE) da cidade de Ponta Grossa/PR (escola que adotou a referida coleção em 2018); (3) a aprendizagem de língua inglesa dos alunos das três turmas do EM das três professoras em questão.

A metodologia desta pesquisa está fundamentada no paradigma etnográfico e interpretativista de natureza qualitativa. Segundo Larsen-Freeman (2011), o paradigma etnográfico “oferece um método viável para descrições dinâmicas” (p. 63); e, a pesquisa interpretativista, como afirma Bortoni-Ricardo (2008), surge porque “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (p. 32), não havendo, todavia, um compromisso com a interpretação das ações sociais e as impressões subjetivas do pesquisador. No que tange a pesquisa de natureza qualitativa na sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza a importância do “desvelamento do que está dentro ‘da caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (p. 49).

No que diz respeito à duração e às etapas da pesquisa, temos o que segue. A pesquisa iniciou em 2018 e terá a duração de dois anos (2018-2019). Durante o primeiro semestre de 2018 o projeto passou por reestruturações com aprofundamento de leituras e reflexões; em agosto foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa, na Plataforma Brasil, tendo sido aprovado no início de setembro.

Ainda no primeiro semestre de 2018, foi feito um primeiro contato com o IE (direção e coordenação pedagógica) e com as professoras de língua inglesa do EM da escola. Na sequência, foi efetuado um levantamento de dados informal e preliminar com as três professoras do IE que já haviam concordado em participar

da pesquisa. Esse levantamento ocorreu durante um minicurso sobre as TASL (ofertado na Universidade de Ponta Grossa) em que as professoras participaram e responderam (bem como todos os participantes) a um questionário simples sobre a ASL e suas teorias. No questionário, as três professoras sinalizaram apenas quatro das oito TASL que – a coleção de LDs *Alive High* apresenta em sua fundamentação teórico-metodológica – como responsáveis pelo processo de ASL, um dado importante para o início das reflexões desta pesquisa.

Entre março e agosto de 2018 foi feito um levantamento bibliográfico nos bancos de dados das principais universidades (USP, UNICAMP, UNESP, UFMG e UEPG) e nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT referente às palavras-chaves da pesquisa: TASL, teoria da complexidade, ensino de línguas e LD, onde foi possível encontrar, alguns pesquisadores (KOZDEN, 2005; ELLIS, 2009; LARSENFREEMAN, 2017; OPITZ, 2017; BORGES, GABRE e PUHL, 2018) que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste segundo semestre, está em andamento uma análise dos três LDs da coleção em questão, para fazer um levantamento das TASL que aparecem implícita e/ou explicitamente em cada unidade dos LDs – uma vez que, se a coleção foi formulada pensando nos parâmetros das oito principais TASL (já citadas), é importante saber quais atividades foram baseadas em quais TASL para, a partir desses dados, compreender a emergência das TASL na inter-relação dos sistemas de ensino e de aprendizagem no uso da coleção. Ainda, a pesquisa caminha com o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, leituras e produção de resenhas da literatura.

Nos meses de setembro e outubro está previsto a coleta dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de professores e alunos do IE que vão participar da pesquisa, dando início, na sequência, à escolha e à organização dos procedimentos de coleta de dados (entrevistas, questionários, diário de pesquisa, análise de documentos, etc) nas salas de aulas e das visitas à escola em campo de pesquisa.

Para o ano de 2019, o prognóstico para o primeiro semestre é a realização/continuação da coleta de dados em campo de pesquisa, o início da organização (da análise) e reflexões (análise) dos dados dos e do arranjo do texto

da qualificação da dissertação, culminando nos ajustes do texto final para a defesa no segundo semestre.

Referências

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

BORGES, E. F. V.; GABRE, B. S.; PUHL, J. *Abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas no estágio curricular supervisionado em língua inglesa*. In: FREITAS Jr., M. A. (org.) **Práticas pedagógicas exitosas na UEPG**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2018.

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

ELLIS, R. **Second Language Acquisition and teacher education**. In **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge University Press, 2009, 325 pages.

KOZDEN, M. **A framework for teaching a foreign language class based on the principles of chaos/complexity theory**. School for International Training, Vermont, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M.H; **An introduction to second language research**. London, New York, Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. *A complexity theory approach to second language development/ acquisition*. In: ATKINSON, D. (Ed.) **Alternative approaches to second language acquisition**. London: Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. *Complexity theory: the lessons continue*. In: **Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman**. L.Ortega and Z.H.Han (eds) John Benjamins, 2017.

MENEZES *et al.* **“Alive High: inglês, Língua Estrangeira Moderna”**. São Paulo: Edições SM, 2016, obra em 3 volumes.

OPITZ, C. *Language destabilization and (re)learning from complexity theory perspective*. In: **Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman**. L.Ortega and Z.H.Han (eds) John Benjamins, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende outra língua. In: **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**, 2012, p. 8-23.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA NO PROGRAMA “PARANÁ FALA IDIOMAS” SOBRE O
USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Beatrice Elaine dos Santos

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

Esta pesquisa é motivada a partir de situações pessoais ocasionadas diante da língua inglesa (LI) em que eu, como professora desta língua e não nativa da mesma, acredito que seja importante a valorização da identidade de cada falante pertencente a um mundo globalizado no qual a LI é a protagonista no processo de negociação de fala entre povos de diferentes línguas maternas. Neste contexto, o uso do Inglês como Língua Franca (ILF) tem se destacado em muitas pesquisas dentro da linguística aplicada como fora dela, atualmente outras áreas de estudos também estão adotando este uso da LI, haja vista que pesquisas acadêmicas são difundidas neste idioma.

Estudos contemporâneos mostram que a LI não pode ser pertencente apenas aos países de prestígio, como por exemplo os Estados Unidos da América (EUA) e Reino Unido (RU), a maioria de falantes desta língua não são nativos e é necessário refletir sobre a forma com que os falantes não nativos (FNN) fazem o uso da LI, uma vez que a comunicação seja possibilitada e não haja a necessidade de “imitação” de um falante nativo (FN). O programa “Paraná fala Idiomas” promove a internacionalização da língua inglesa no âmbito acadêmico, oferecendo cursos voltados a escrita acadêmica e preparação para testes e intercâmbio para alunos vinculados à sete universidades do estado do Paraná, onde a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) faz parte e esta pesquisa se restringe a participantes desta instituição.

Neste sentido, objetiva-se neste trabalho: 1) Entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala idiomas (PFI) oferecida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), sobre suas respectivas intenções do uso da língua estrangeira; 2) Analisar as visões dos alunos no que tange conhecimento do inglês como língua franca e se é mencionado em sala de aula diferentes contextos em que falantes não nativos utilizam a língua inglesa ; 3) Investigar os usos de língua inglesa dos professores que ministram as aulas e entender a perspectiva dos mesmos no que se refere ao Inglês como Língua Franca; Neste trabalho farei uma reflexão do referencial teórico acerca dos conceitos de Inglês com Língua Franca, assim como.

A pesquisa se fundamentará em estudos de autores como: Siqueira (2015); Altbach(2013); Bordini e Gimenez (2014); Seidhofer (2004; 2011); Rajagopalan (2011); Kumaravadivelu (2012); Cogo; Pitzl (2014); Jenkins (2014); dentre outros. A metodologia a ser utilizada nesta apresentação se baseará em pesquisa bibliográfica, a metodologia que será utilizada na pesquisa será de campo realizada através de observações, entrevistas e questionários e a geração de dados de cunho interpretativista onde será possível analisar a visão dos alunos e professores do programa e assim possamos obter os resultados da pesquisa.

De acordo com Seidhofer (2011, p.7), o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para o qual ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”, ou seja, você não precisa ser um falante nativo desta língua para poder se comunicar e tendo em vista a dimensão em que o uso desta língua tem se propagado mundialmente, os FNs não são o foco do ILF, haja vista que a maioria das interações desta língua no mundo inteiro são feitas por FNNs, estes que provêm de culturas diferentes, desta forma estende-se para um olhar multilíngue e não apenas monolíngue limitado aos países de prestígio. No entanto, este uso da língua não pode ser visto como “deficiente”, mas “diferente”, “diverso” (SIQUEIRA, 2011; JENKINS, 2009; 2014).

Como todas as línguas são vivas e se modificam ao longo dos anos, a LI não seria diferente, Jenkins (2014, p.15) aponta que “as línguas se desenvolvem à medida que seus falantes a remodelam das mais diversas e criativas maneiras”,

desta maneira, o ensino da língua necessita de um olhar sobre a necessidade e especificidade de cada aluno no que diz respeito ao uso da língua. Siqueira (2011), ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados.

Sobre esse ponto de vista, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que “promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas” (SIQUEIRA, 2011, p. 105). Sabemos portanto, que o ILF é uma negociação de fala, como explica Mendes (2012, p. 361), sob a ótica da interculturalidade, o professor terá como um dos seus desafios, entre muitos, “incentivar aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais”, reconhecemos então que os professores precisam disseminar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos sobre a língua, possibilitando uma visão diferente dos alunos enquanto o uso da língua inglesa, já que estes alunos não tem a percepção do uso do ILF e talvez seja por isso que até hoje acredita-se que seja necessário falar igualmente ao FN.

O Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) está sendo realizado com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), tendo como objetivo central apoiar e incentivar o processo de internacionalização das instituições do ensino superior deste estado, em outras palavras, “[...] lançar sementes que futuramente poderão revolucionar o sistema educacional, colocando os estudantes brasileiros em contato com um meio de alta competitividade e empreendedorismo” (SCIENCE WITHOUT BORDERS, 2011).

Assim, este programa realizado pelo estado do Paraná, visa aprimorar as competências da comunicação tanto de alunos quanto de professores acerca de questões científicas e acadêmicas em língua estrangeira, desta forma, os cursos de graduação e pós-graduação deste estado podem alcançar um nível equivalente ao das universidades nacionais e internacionais. Segundo Altbach (2013) “a globalização afeta diretamente o ensino superior, o que traz à tona a dimensão da internacionalização, atrelada a essas tendências” , assim, faz-se necessário a

expansão de novos conhecimentos que são aprimorados através de um outro idioma, já que pesquisas, publicações e estudos são feitos majoritariamente em uma outra língua, especialmente em inglês.

Percebe-se que este programa é essencial e muito importante a respeito da capacitação de língua estrangeira para aqueles que pretendem fazer pesquisas científicas e por isso precisam do conhecimento de um segundo idioma que, na maioria das vezes é exigido a língua inglesa, já que é a língua mais utilizada mundialmente. Além disso, prepara alunos e funcionários para testes de proficiência e também qualificação para atividade de intercâmbio promovendo a internacionalização destes alunos.

Desta forma, são ofertados cursos que viabilizam a utilização da língua inglesa em contexto real, a exemplo do inglês acadêmico e inglês para fins específicos. Esses e outros cursos previstos contribuirão para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional. Também oferecem a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural. Espera-se, com isso, fomentar parcerias com países falantes de língua inglesa, a fim de promover ações conjuntas em prol da qualificação, do fortalecimento e da expansão do PFI, principalmente pelas parcerias firmadas com o Governo Canadense por meio da Languages Canada e Smart English.

Este programa favorece o expandimento de conhecimentos em línguas e, desta forma, possibilita a inserção de acadêmicos, professores e agentes universitários à oportunidades de pesquisa e trabalho em um contexto internacional, assim como abrir horizontes para possibilidades de atividades de intercâmbio promovendo a internacionalização e preparação para teste de proficiência para os participantes do projeto. Desta forma, através dos resultados da pesquisa, poderemos refletir sobre o desafio que professores de língua inglesa têm em orientar seus alunos sobre a forma como o uso do inglês tem se propagado na atualidade que hoje precisa ser desvinculada do FN e quais implicações as reflexões e pensamentos críticos a respeito da língua podem ser feitos, assim como os resultados e consequências pela perspectivas de ensino/aprendizagem da

língua no que diz respeito a satisfação e expectativas do aluno de línguas estrangeiras.

Referências

ALTBACH, P.G. **The international Imperative on Higher Education**. Rotterdam, Sense Publishers, 2013, p. 24.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University: the politics of academic English language policy**. Abingdon, England: Routledge, 2014.

_____. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

SCIENCE WITHOUT BORDERS: The Brazilian scientific mobility program at CNPQ/ MCT. June, 2011. Disponível em: <http://www.access4.eu/_media/2011_science_without_borders.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2018.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, S. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca: qual é o nosso inglês? In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.333-354.

O POETA ROMÂNTICO NA PROSA DO SÉCULO XIX

Bianca Meira Lopes

Orientação: Rosana Apolonia Harmuch

O século XIX foi marcado por personalidades importantíssimas no âmbito da literatura, não só quanto à brasileira, mas também à europeia. Gustave Flaubert, Eça de Queirós, Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco e Machado de Assis são exemplos de escritores da época muito estudados até hoje. Elencamos aqui esse período pelo fato de que o tema trabalhado neste estudo teve grande dimensão no oitocentos. Além do mais, os contos que analisamos são de um escritor desse momento.

Tratamos da ficcionalização da literatura dentro dela própria, especificamente ao que diz respeito à figuração de personagens poetas românticos. Concentramo-nos em dois textos do Bruxo do Cosme Velho: *Aurora sem dia* (1870) e *Vênus! Divina Vênus!* (1893). Os protagonistas destes contos, Luís Tinoco e Ricardo, são versejadores ou mesmo, falsos poetas. Eles representam perfeitamente o tipo de personagem que caiu no gosto de criação dos romancistas, principalmente os realistas, que claro, tinham uma pretensão com o uso dessa figuração, pois, através dela, discutiam assuntos relacionados à literatura. Com isso, o objetivo desta pesquisa é analisar a funcionalidade das personagens poetas românticos dentro das duas narrativas de Machado de Assis, considerando o contexto literário em que elas foram escritas e o projeto literário de seu autor. Para isso, teremos que compreender os protagonistas dos contos não apenas como poetas da ficção, mas também como a representação da própria literatura.

Os principais textos que subsidiam o trabalho são: *A formação da leitura no Brasil* (2003), de Marisa Lojolo e Regina Zilberman, que contribui para pensarmos

na formação do leitorado brasileiro e nas estratégias dos escritores para fazer com que suas obras chegassem ao público; *O que é um autor?* (2001), de Michel Foucault, que ao apresentar-nos a ideia da função-autor faz-nos pensar na concepção de autoria das personagens poetas dos contos machadianos; *Eça de Queirós e a Literatura como Ficção* (1999), de Carlos Reis, que nos apresenta o contexto literário da figuração de personagens escritores e ***Os leitores de Machado de Assis: O romance machadiano e o público de literatura no século 19*** (2001), de Hélio de Seixas Guimarães, que mostra os principais objetivos do projeto literário do Bruxo do Cosme Velho.

Em relação à atmosfera literária em que foram escritos os contos que analisamos em nosso trabalho, Carlos Reis afirma ter havido no século XIX o “reforço dos factores de afirmação institucional da literatura.” (REIS, 1999, p. 19). Isso significa que escritores esforçavam-se para levar suas obras ao público, fosse pelas revistas, jornais, universidades. O importante era que os textos fossem divulgados para que mais pessoas conhecessem o que estava sendo produzido. Também se passou a afirmar cada vez mais a produção literária como uma atividade complexa, ideia muito defendida por Machado de Assis em sua crítica, que assim como outros autores, preocupava-se com a divulgação de uma literatura nova. Através de vários espaços de discurso, os escritores mostravam o que estava sendo realizado por eles.

Reis destaca que o contexto literário era “o da crise de uma instituição chamada **poeta romântico.**” (REIS, 1999, p. 24, destaque no original), e deste modo, a poesia extremamente sensível, melosa, derramada, estava em decadência. Além disso, os escritores tentavam provar que a prosa era melhor que a poesia. Para isso citavam outras obras literárias em seus romances, falavam de literatos e figuravam poetas românticos, para a partir destes, discutir a literatura, tentando mostrar que a fase romântica estava em degradação.

Essa crítica à instituição citada por Reis (1999) é muito clara em *Aurora sem dia*. O leitor presencia a queda de um poeta romântico cheio de si, que depois de não fazer carreira na literatura, tenta a política, ramo em que também não obtém sucesso. Por fim, termina como lavrador, sem exercer nenhuma atividade pública em que pudesse apresentar seus discursos. Em todo o conto, Tinoco é ridicularizado pelo narrador e por outras personagens que notam sua falta de

talento para a arte poética. Apesar de ninguém gostar de seus versos e de não receber nenhum incentivo, “possuía a convicção de que estava fadado para grandes destinos, e foi esse durante muito tempo, o maior obstáculo de sua existência.” (MACHADO, 2011, p. 102). Ele acha seus poemas maravilhosos, no entanto, são apenas repletos de tolices. Compara a lua à sua musa e faz outras associações demasiadamente idealistas. O grande mal do protagonista é sua ideia de composição literária, que se resume apenas em inspiração, pois ele não consegue aproximar esta de uma atividade reflexiva.

No tempo em que o dr. Lemos o conheceu começava a arder-lhe a chama poética. Não se sabe como começou aquilo. Naturalmente os louros alheios entraram a tirar-lhe o sono. O certo é que um dia de manhã acordou Luís Tinoco escritor e poeta; a inspiração, flor abotoada ainda na véspera, amanheceu pomposa e viçosa. O rapaz atirou-se ao papel com ardor e perseverança, e entre as seis horas e as nove, quando o foram chamar para almoçar, tinha produzido um soneto, cujo principal defeito era ter cinco versos com sílabas de mais e outros cinco com sílabas de menos. Tinoco levou a produção ao *Correio Mercantil*, que a publicou entre os *pedidos*. (MACHADO, 2011, p. 102-103).

A inspiração bastava para que Luís Tinoco fizesse versos, como se uma musa soprasse o soneto em seu ouvido. Neste caso, a produção literária não é vista por ele como uma atividade profissional, pois não há trabalho, reflexão e estudo para escrever. Para a personagem, o poeta se resumiria em um ser superior, dotado do dom de compor. Também não se dedicava à forma, pois desconhecia as regras formais da época e nem sequer lia literatura, “Lera casualmente alguns dos salmos do padre Caldas, e achou-os soporíferos; falava mais benevolmente da ‘Morte de Lindóia’, nome que ele dava ao poema de J. Basílio da Gama, de que só conhecia quatro versos.” (MACHADO, 2001, p. 106).

A ideia de Luís Tinoco sobre literatura é totalmente contrária à de seu criador. *Aurora sem dia* é um conto de Machado de Assis que representa muito bem seu projeto literário em relação à formação de uma nova literatura e de um leitorado para ela. Hélio de Seixas Guimarães, em sua tese *Os leitores de Machado de Assis: O romance machadiano e o público de literatura no século XIX*, aborda o que o literato buscava com sua obra.

Sua tarefa consiste, portanto, não só em apontar e demolir os anacronismos, mas também atrair um público capaz de compreender e fruir a “literatura moderna” que pretende constituir. Por isso, a tensão entre

o gosto vigente e este projeto modernizador permeia os dois primeiros livros, nos quais personagens formadas pela poesia de Lord Byron e educadas com a leitura do *Werther* são sistematicamente ridicularizadas pelos narradores, que também desafiam a expectativa dos seus interlocutores, apontando sempre para a *necessidade não apenas de um novo tipo de literatura, mas de um novo tipo de leitor*. (GUIMARÃES, 2001, p. 87. Destaque no original).

Essa ridicularização de personagens leitoras de um romantismo melancólico, idealizado, de que diz Guimarães (2001), pôde fazer com que o público da época começasse a refletir sobre suas leituras, e o resultado esperado com isso era a mudança do gosto literário do leitor. A mesma estratégia pode ser vista em *Aurora sem dia* através da inferiorização de Luís Tinoco, que tem como referência escritores românticos e escreve péssimos versos. A narrativa guia o leitor a concluir que o tipo de poesia escrita pelo protagonista é ultrapassado, clichê e que naquele momento vivia-se a crise do poeta-romântico, como nos disse Reis (1999). Com isso, também percebemos a afirmação da literatura por parte de Machado, já que compreendia a literatura como uma atividade complexa e o trabalho do escritor como qualquer outro trabalho, que mesmo tendo inspiração, necessita de esforço e estudo.

Além da crítica de Machado à composição poética romântica, há ainda em *Aurora sem dia* a ridicularização das maneiras de se portar da personagem, sua personalidade e aspectos físicos. Luís Tinoco quer ser e parecer poeta.

O dr. Lemos encontrou-o algumas vezes na rua. Andava com o ar inspirado de todos os poetas novéis que se supõem apóstolos e mártires. Cabeça alta, olhos vagos, cabelos grandes e caídos; algumas vezes abotoava o paletó e punha a mão ao peito por ter visto assim um retrato de Guizot; outras vezes andava com as mãos para trás. (MACHADO, 2001, p. 107).

O protagonista se pauta na imitação, adotando maneiras que considera ser de um legítimo poeta. Em todas as suas recitações ou discursos ele usa a teatralidade, fazendo de qualquer fala um *show*.

Luís Tinoco via-se já troando na Assembléia Provincial, entre os aplausos de uns, as imprecções de outros, a inveja de quase todos, e lendo em toda a imprensa da província os mais calorosos aplausos à sua nova e original eloquência. Vinte exórdios fez o jovem deputado para o primeiro discurso, cujo assunto seria naturalmente digno de grandes rasgos e nervosos períodos. Ele já estudava mentalmente os gestos, a atitude,

todo o exterior da figura que ia honrar a sala dos representantes da província. (MACHADO, 2001, p. 119-120).

Luís Tinoco queria brilhar, fazer sucesso, ser conhecido publicamente. Foi justamente por sua ilusão de que tinha um grande talento, que acabou não sendo poeta nem político. Assim como ele, Ricardo de Vênus! Divina Vênus!, que tanto compunha versos, termina o conto afastado das letras, vivendo modestamente. As duas narrativas têm grande relação com o projeto literário de Machado de Assis, justamente pelo fato de os protagonistas poetas românticos não terem obtido sucesso na carreira literária. Ricardo tem a mesma ideia de composição que o outro, além de também arriscar em uma postura romântica: “— O poeta adivinha. A inspiração não serve só para compor versos, mas também para ler na alma dos outros.” (ASSIS, 1997, p. 167).

Apesar de ser citado lendo poemas de “Casimiro de Abreu, outro de Soares de Passos, um de Lamartine”. (ASSIS, 1997, p. 168), Ricardo também não era um estudioso de seu campo de trabalho. Ele compunha através de uma musa e assim, não era necessária dedicação. Seus versos eram completamente melosos e só falavam de amor. Com eles, a personagem tenta conquistar um amor. Bastava apaixonar-se ou sofrer para escrever.

O fato é que os dois poetas não têm distanciamento crítico do que compõem. Também não têm parâmetros para guiar a escrita de seus versos. Como não são entendedores e leitores da literatura, não têm em que respaldar seus poemas. Vinte e três anos dividem os dois contos, no entanto, a crítica literária contida em ambos aborda a mesma questão: a decadência da instituição chamada por Reis (1999) de poeta romântico. As narrativas mostram que aquele romantismo açucarado que Luís Tinoco e Ricardo eram adeptos já pertencia ao passado e que a literatura crítica e mais próxima da sociedade era a atual.

Referências

ASSIS, Machado de. Vênus! Divina Vênus! In: _____. **Escritos Avulsos III**. São Paulo: Globo, 1997, p. 163-176.

_____. **Aurora sem dia**. In: _____. **Histórias da meia-noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 102-124. (Ed. especial).

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em: <<http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1772/FOUCAULT,%20Michel.%20O%20que%20%E9%20o%20autor.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

REIS, Carlos. Eça de Queirós e a Literatura como Ficção. In: **Estudos Queirosianos: Ensaios sobre Eça de Queirós e a sua obra**. Lisboa: Presença, 1999. p. 17-30.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis O romance machadiano e o público de literatura no século 19**. 2001. 422 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269923>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESINO

Claudia Maria Andrade Skrzypietz Castro
Orientação Letícia Fraga

Através da percepção de que a literatura portuguesa tornou-se crucial para um novo (re) pensar sobre a história do país durante a ditadura salazarista que se enraizou no século XX, a pesquisa aqui apresentada busca observar de que forma o mito (como narrativa oral e escrita) se faz complemento importante para a continuidade histórica dos acontecimentos de maior glória da nação lusitana, acontecimentos tais que se mantêm resguardados na cultura popular e nos textos dos grandes autores portugueses.

Nesse sentido, notamos que a constante presença dos mitos lusitanos na construção histórica e literária de Portugal traz consigo reflexos na memória e na concepção de realidade do povo até o momento presente. Sob as vestes da glorificação dos feitos portugueses, a alma saudosa que os persegue permanece em evolução dentro da literatura.

Revivendo a tal ponto esta saudosidade, escritores buscaram por vezes defini-la, mas a abstração do sentimento que conduz o famoso amor português tornou-se tão mitificado que seu enigma talvez nunca seja desvendado. No campo dos intelectuais, o romântico Almeida Garret transfigura a sensação e a transforma em poema, caracterizando-o através do olhar de um grande escritor do passado: Camões,

Saudade! Gosto amargo de infelizes,
Delicioso pungir de acerbo espinho,
Que me estás repassando o íntimo peito
Com dor que os seios de alma dilacera,
- Mas dor que tem prazeres – Saudade!

(GARRETT, 1946, p. 1)

Como Garrett, em exílio, apresenta em seu poema, este sentimento saudoso tem como suas características mais importantes: o amor pela pátria e sofrimento de não tê-la, a partir desta perspectiva, a memória da terra natal e do próprio autor Camões, transformado em mito, é o auge da vontade de escrever promulgada pelo poeta.

E é através desta mitificação do sentimento saudoso que, séculos depois, nos deparamos também com Fernando Pessoa. Segundo o pesquisador Eduardo Lourenço é Pessoa que “encarrega-se de reconduzir a Saudade ao seu tempo” (1999, p. 63), representando-a de maneira a não apenas engrandecê-la, mas sim refletir sobre ela, notando a sua emanada construção em uma das suas obras mais importantes: *Mensagem*.

Como vimos, a saudade produz tanto exaltação quanto sofrimento, sensações que versam entre a obra pessoana *Mensagem* que dispôs de maior apreço nacionalista quando fora publicada em 1934, onde a beleza do passado português se sobleva através da chamada “hora”, momento aguardado pelo autor em que seu país sairá do abismo cultural em que se encontra para novamente reascender como um grande império.

Pessoa, com todo o seu conhecimento e criticismo deixou, além de *Mensagem*, textos que difundem suas ideias relacionadas à situação sociopolítica portuguesa. De maneira curiosa, observamos um escritor normalmente visto como a favor do autoritário Salazar, debatendo sobre a incapacidade do regime em melhorar o país, entretanto, os escritos que continham estas informações foram mantidos em segredo durante sua vida, o que resultou em certa crença dentre o público leitor de Pessoa de que ele seria a favor do regime ditatorial que se instituiria em seu país porém, o autor “nunca escreveu, pública ou privadamente, uma palavra de elogio ao fascismo, perante o qual se manteve sempre muito crítico, desdenhoso e até sarcástico. Também nunca publicou uma palavra em defesa do Estado Novo” (BARRETO, 2013, p. 101).

Suas produções em revistas de renome como *Presença* e *Orpheu*, lhe deram o título de grande poeta, título que muito fora rechaçado pela população devido à publicação de *Mensagem* e seu engrandecimento pelo decadente partido salazarista.

É neste contexto que a obra ficou inicialmente explícita na história. Em meio a irritabilidade do povo e a censura das produções literárias, Pessoa na realidade hasteou as velas do passado e refletiu sobre a trajetória de Portugal, vendo as glórias e reinventando a literatura de seu próprio século. A saudade do que passou tornou-se alicerce para as inquietações com o presente.

Envolta pelo espaço sociopolítico que também Pessoa um dia estava, surge a poetisa Fiamma Hasse Pais Brandão, uma artista singular dentro do meio poético e teatral. Nome importante do chamado Poesia 61, movimento que buscou reformular a percepção do que é poesia, experimentando-a através da escrita e das temáticas que provinham cada vez mais variadas, vemos suas produções como uma eterna forma de experimentar a língua e a estrutura poética.

Do conjunto de obras de Fiamma, uma em especial parece tornar-se complemento para a simbólica *Mensagem*, de Fernando Pessoa, a qual fora chamada de *Barcas Novas*, obra de Brandão que contrasta o apego histórico lusitano com os fatos que decorriam na década de 60 em Portugal.

Publicada em 1967 e, imediatamente, censurada pelo regime ditatorial comandado por António Salazar, os oito primeiros poemas intrínsecos em *Barcas Novas* refletem sobre o passado e retratam, sem devaneios, as angústias da autora com o meio em que vive. Enquanto Pessoa, em *Mensagem*, parte em busca do passado para repensar o próprio presente, desejando que Portugal ascenda sobre as cinzas da história, o livro de Fiamma retorna ao passado em busca de respostas para a realidade em que vive. Realidade tal, que discute a beleza das narrativas portuguesa e apresentando-as sob novas lentes, as lentes da tristeza e da morte.

Dentre tantos temas tomados pela escrita poética de Brandão e Pessoa tomemos agora, como exemplo, a (re) construção do mito sebastianista que desde os primórdios de Portugal tornou-se símbolo de esperança e de força lusitana. Segundo o pesquisador português João Lúcio de Azevedo, a permanência de D. Sebastião na memória desse povo “é fenómeno que, excluída a raça hebraica, não tem igual na história.” (1947, p. 7), nesse caso, pode-se afirmar que enquanto os hebraicos tem como messias a figura de Jesus, Portugal tem como sinónimo da crença à sua própria grandiosidade, a figura de *El Rey Sebastião*.

Tornando sua lembrança também parte da Saudade, termo já mencionado, a história mesclou-se ao mito e, sem desvencilharem-se fizeram com que o

sebastianismo fosse trazido até Pessoa e Brandão, autores que o atualizaram e repensaram sua necessidade no presente. No caso de Fernando Pessoa, conhecido como o grande poeta plural, a necessidade de um retorno do rei é visto na parte da obra *Mensagem* e, dentre as metáforas pessoanas notamos que o retorno de Sebastião é a própria percepção dos desejos do autor: “Quando é o rei?/ Quando é a hora?” (PESSOA, 2017, p. 9), quando Portugal voltará a ter a grandiosidade do passado e se reerguerá novamente, saindo do nevoeiro? Parece ser esta a pergunta que paira sobre toda a *Mensagem*.

Sentimento de angústia que se reflete também em Fiama Hasse Pais Brandão. Em sua obra *Barcas Novas*, o leitor vai de encontro com temáticas que parecem diferir entre si, em cada novo tópico a autora reflete sobre assuntos que não são exclusivamente voltados ao espaço ditatorial, mas que se relacionam através da percepção da poetisa sobre as experiências humanas. Portanto, podemos afirmar que os poemas desse livro são como camadas que não devem passar despercebidas pelo leitor.

No âmbito histórico, primeira parte da obra, a cultura portuguesa é colocada em evidência. Sob um sentimento de desesperança, Brandão relembra o passado sem envaidecê-lo e, entre as barcas descobridoras de terras vemos a morte e a guerra. Por consequência, a “hora” tão desejada por Pessoa, em *Mensagem*, não é notadamente válida para a autora, já que a ascensão do passado, tão aclamada, fora banhada de sangue, nesse sentido, *Barcas Novas* também retrata o passado para que o leitor português possa refletir sobre seu presente.

Dentre as oito narrativas poéticas trazidas pela poetisa na primeira parte da obra, nos deparamos também com o tão aclamado Sebastião, o qual “Não voltou da guerra / Com os mortos dela” (BRANDÃO, 2006, p. 33). A lembrança do possível salvador da nação feita por Brandão torna-se tão política quanto o restante de sua obra, *El Rey* é o símbolo maior de sua afronta a ditadura salazarista que tanto buscava o firmamento do nacionalismo como característica fundamental do regime.

Não digo aqui que a autora não é nacionalista e patriota, pois é exatamente por ser que ela renega a situação política de Portugal durante o século XX onde “o cerceamento da liberdade de expressão é, sem dúvida, o mais grave. Mas crime de comparável ignomínia é a mistificação entre literatura e realidade – melhor, entre literatura e fascismo” (SILVEIRA, 1986, p. 48), portanto, com os poemas de *Barcas*

Novas e, inclusive com “Sebastião Rei”, a poetisa resiste à exaltação do governo através do meio literário.

A “hora” de Pessoa e as barcas da morte de Brandão ressurgem nesse período para mostrar que Portugal é maior do que um século de censuras. Ele é a história que se perpetua e que é vista sob novas lentes, as quais rompem com a tradição de enaltecer o passado, para que os leitores possam refletir sobre o próprio presente português. Dessa forma, apesar de ter certa semelhança, os dois poetas divergem em aspectos importantes de autores que sobrelevam a saudade portuguesa como, por exemplo, Camões. Enquanto a epopeia camoniana *Os Lusíadas* abrilhanta as glórias para que elas sejam eternamente revistas, Fernando Pessoa e Fiama Brandão buscam atualizá-las ao seu tempo, não negando sua importância, mas apresentando sua decadência.

Por fim, notamos que a memória histórica que é trazida através da literatura pode ser observada a partir de diversos ângulos. Autores de séculos passados, como Bandarra, Camões e Garrett sobrelevaram o amor por seu país por meio da Literatura, amor tal que permaneceu enraizado no pensamento português através da Saudade, sentimento que auxiliou na perpetuação das glórias portuguesas no meio literário.

Neste espaço de saudades nos deparamos com Brandão e Pessoa, autores que revigoraram as lendas do passado, observando-as como forma de reflexão sobre a situação que estavam vivendo durante seus períodos de produção literária. Em *Mensagem*, o nacionalismo se mescla aos símbolos pessoais e em *Barcas Novas* renega-se a beleza da própria história.

Por fim, espera-se que o leitor tenha compreendido o quanto o meio literário pode guardar lembranças, sensações e tristezas, fazendo com que os anseios dos poetas sejam vistos através de seus próprios olhos. Olhos como os de Brandão e Pessoa que resistem aos anos de chumbo da ditadura salazarista, em Portugal, utilizando-se de sua maior arma: a poesia.

Referências

AZEVEDO, João Lúcio de. **A Evolução do Sebastianismo**. 2ª Ed. Corrigida e simplificada. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1947.

BARRETO, José. **O fascismo e o salazarismo vistos por Fernando Pessoa**. Coimbra: Estudos Italianos em Portugal, 2013.

_____. **Obra breve**: poesia reunida. 1ª Ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

GARRETT, Almeida. **Viagens na minha terra**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1946.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**: Obra poética I. Org., Intr. e notas de Jane Tutikian. Porto Alegre: L & PM, 2017.

SILVEIRA, Jorge Fernandes. **Portugal: Maio da poesia 61**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

SCIENTIA INTUITIVA: VISIBILIDADE E INFÂMIA NO ARQUIVO POLICIAL

Eduardo Reis de Mello

Orientação: Daniel de Oliveira Gomes

As condições de visibilidade são determinantes na diagramação das forças em uma formação histórica. Não se pode ver a mesma coisa a partir de diferentes pontos de vista. Há uma assimetria no visível distribuindo partes desiguais do que se dá a ver e o que permanece oculto. A dominação de um grupo sobre os outros depende, em grande medida, da capacidade de ver o que para os demais é invisível.

A distribuição das visibilidades varia conforme critérios mais ou menos codificados de produzir e fazer circular o saber. Nas últimas décadas do século XIX houve uma alteração fundamental na economia política da verdade. Poderíamos chamar de “virada indicial” a fase que marcou uma nova forma de separar o visível do invisível distinguindo também os grupos dos que podem ver daqueles que apenas são vistos. Essa mudança veio acompanhada por uma composição dos saberes que colocava o indício como um elemento semiótico no centro dos dispositivos de produção e circulação das verdades.

Na medicina, o olhar treinado do médico tornou-se um instrumento privilegiado para consignar os sintomas e dar-lhes unidade através de um “golpe de vista”. Na psicanálise, através da atenção flutuante, Freud propunha uma comunicação entre o inconsciente do analista e o do paciente a fim de detectar em traços à primeira vista irrelevantes e não intencionais, a chave para desvendar a mente humana. Na ficção literária, Sherlock Holmes era capaz de ver em detalhes ínfimos como mangas de camisa ou formatos de orelha, elementos que dava

coerência a todos os eventos em conjunto e que eram invisíveis a todos os demais. A unidade hermenêutica se dava através da percepção do invisível.

A polícia enquanto aparelho de Estado surge e se desenvolve no século XIX sob os mesmos preceitos fundamentais dos demais saberes indiciários. O uso corriqueiro do termo “tirocínio” entre os corpos policiais evidencia a presença, ainda hoje, da importância que a intuição e o intuitivo, enquanto mecanismos cognitivos, adquirem na conformação dos dispositivos responsáveis pela aplicação da racionalidade indiciária no âmbito estatal.

Desenvolve-se um espaço para o saber intuitivo pautado no empirismo e no “faro” policial (perceba-se como a metáfora remete à contiguidade física do índice ao mesmo tempo em que à intuição). A verdade não reside nas elucubrações dos denunciantes, ou nas falas das testemunhas, mas no que não se dá a ver imediatamente, ou no que apenas um olhar competente e especializado poderia apreender em um golpe de vista.

Foucault nos fala de uma passagem da figura do jurista-notável para a do cientista-perito enquanto intelectual de nosso tempo. Essa ideia expressa também uma alteração nos saberes que dá lugar ao que o historiador Carlo Ginzburg havia chamado de paradigma indiciário. Saberes antiquíssimos, já presentes entre os caçadores pré-históricos e adivinhos mesopotâmicos, tornam-se úteis ferramentas no seio de uma época ainda marcada pelo cientificismo positivista. Seu racionalismo era posto à prova pelas necessidades de alcançar resultados práticos mais ágeis e relevantes, mesmo que à custa de certo rigor metodológico. Ou se chegavam a conclusões pouco relevantes e bem fundamentadas em uma epistemologia galileana, ou se deixava “profanar” o pensamento científico de então com algo que até o momento havia permanecido fora de jogo: a intuição.

A polícia e a fotografia surgem como dispositivos da racionalidade indiciária do século XIX. Sendo contemporâneos, desenvolvem-se paralelamente, dando lugar a entrecruzamentos que marcaram a forma como se passa a ver e a fazer ver. A fotografia servia aos propósitos de vigilância de uma governamentalidade que se estendia sobre corpos individuais, mas também sobre as populações. Toda uma iconografia do Outro se materializa sobre loucos, criminosos, pervertidos, estrangeiros etc. Ao mesmo tempo, técnicas estatísticas normalizam o homem médio e seus desvios. O conceito de indivíduo perigoso altera-se de forma que o

mal passa a ser algo sempre presente ainda que invisível, exigindo-se o olhar especializado do perito psiquiatra para que fosse apreendido.

A fotografia, sob o pretexto de registrar os indícios (nos locais de crime e nas fotografias de criminosos, por exemplo) era ela mesma um signo indicial a designar e atestar àquilo que representava. Com isso instaura-se uma forma assimétrica de visibilidades, colocando-se o Outro sob o esquadramento dos novos especialistas: médicos, psicólogos, psicanalistas, antropólogos, historiadores e mesmo policiais. O Arquivo entendido como o visível e o enunciável em determinada formação histórica é metaforizado, mas também constituído pelos arquivos físicos das delegacias de polícia, manicômios e hospitais com seus álbuns fotográficos. Um Eu e um Outro são construídos à medida que um dentro e um fora se estabelecem em uma iconografia da anormalidade.

A função de designação do índice fotográfico e dos fragmentos escritos de arquivos aponta para o ato de sua produção. A fotografia traz em si um antes e um depois, uma transformação ocorrida e um traço deixado. Pressupõe uma narrativa irremediavelmente pontuada pelo signo da ficção. O ser do arquivo é marcado duplamente pela contiguidade com um real inalcançável e com a ficcionalidade dos mundos possíveis. O homem infame é um virtual (real, ainda que não atual). O arquivo da infâmia não nos permite acesso às existências mínimas de seus referentes por mais que nos remetam à realidade de suas capturas. Se o referente é irrecuperável, o gesto que o captura deixa um espaço vago pelo qual o espectador toca o real.

O índice contamina a imagem fotográfica de realidade, sendo ela verossímil ou não. O *punctum*, descrito por Roland Barthes em *A Câmara Clara* é a potência indiciária cujo efeito, de forma muito mais contundente do que a mera verossimilhança, é o de um apontamento para o “isso foi”. Não que se aponte o real perdido, mas à realidade de sua captura, à realidade de todas as capturas semelhantes e à impossibilidade de reproduzir o passado.

Com a virada indicial do século XIX, o “invisível”, o involuntário, o intuitivo recebem um valor de veracidade destacado nos discursos científicos e burocráticos, de forma que se coloca o especialista, dotado de habilidades perceptivas especiais em condições de enunciar o real e produzir arquivamentos

como faziam os *arcontes*¹: o médico, o policial, o psicanalista, o fotógrafo são capazes de consignar e arquivar subjetividades ao mesmo tempo em que ocultam a si mesmos. Os dispositivos que fazem ver o referente em suas minúcias escondem seus operadores sob uma pretensa neutralidade atribuída à ciência e à burocracia estatal.

Há que notar a ambiguidade dos usos da intuição enquanto método cognitivo. Por um lado funcionam como *imaginatio* (no sentido atribuído por Espinosa em sua *Ética*), tornando-nos aprisionados a superstições, culpas e preconceitos, deixando-nos à mercê dos olhares peritos. A intuição neste caso seria um aquém da razão. Entretanto, enquanto *Scientia Intuitiva* pode ser também o que há de mais potente na mente do homem, a única possibilidade de alcançar alguma liberdade através da instauração de arquivamentos, da criação de mundos possíveis.

A razão e a “verdade” nos policiam. O que resta é arquivar a própria vida, consignar conjuntos semióticos insurgentes. É preciso profanar o lugar de poder daqueles que ocupam o centro do panóptico e produzir novas visibilidades, novos arquivamentos do real, produzir mundos. É preciso profanar a intuição, restituí-la ao uso comum, instituí-la na ciência (sobretudo para formular melhores hipóteses), generalizar o domínio das artes e instituir uma estética da existência liberta de obscurantismos. Produzir novos campos de visibilidade carnavalizadas, saber usar as potências do falso como em um filme de Buñuel, apontar pistas de crimes imaginários, ainda que muito reais como em Miguel Rio Branco, sorrir para os pelotões de fuzilamento e fuzilar as máquinas que nos apontam como fizeram as mulheres argelinas fotografadas por Marc Garanger e os yanomami de Cláudia Andujar. É preciso resistir como as tatuagens dos couros arrancados dos prisioneiros poloneses e das peles encarceradas de Rosângela Rennó para que a infâmia da qual não escaparemos guarde o gesto pelo qual nos chocamos com o mundo.

¹ Aos cidadãos que detinham e assim denotavam o poder político reconhecia-se o direito de fazer ou de representar a lei. [...] nesse *lugar* que era a casa deles (casa particular, casa de família ou casa funcional) que se depositavam então os documentos oficiais. Os arcontes foram seus primeiros guardiões. Não eram responsáveis apenas pela segurança física do depósito e do suporte. Cabiam-lhes também o direito e a competência hermenêuticos. Tinham o poder de interpretar os arquivos. (DERRIDA, 1995, p. 12-13).

Trataremos a questão do saber indiciário e a forma como ele se desdobra em efeitos de poder similares compatíveis com o mecanismo do panóptico. Quem vê não é visto. Esses efeitos contribuem para os aparelhos disciplinares, mas também às normalizações biopolíticas sobre uma população arquivada. É nesse contexto que se falará da lógica da fotografia de identidade de Bertillon e se chegará à série “Marcados”, de Cláudia Andujar, passando pelas fotografias de identificação que impõe o império Francês às mulheres argelinas fotografadas por Marc Garanger.

O indício será abordado ainda em relação às lógicas que produz e às visibilidades a que dá lugar. A racionalidade policial (mesmo em um sentido amplo que a permite estender à outras disciplinas), será amplamente dependente do índice enquanto marcador que designa e atesta, produzindo um efeito de real e abrindo espaço para a intuição. Aqui analisaremos as obras “Seja Marginal Seja Herói” de Hélio Oiticica, bem como sua bólide sobre o bandido Cara de Cavalo.

Por fim as relações entre indício e intuição serão vistas em maior profundidade, aproveitando-nos de textos fundamentais para a fotografia e a arte contemporânea, como A Câmara Clara, de Barthes, Notes on the Index, de Rosalind Krauss, e O Ato fotográfico, de Phillippe Dubois, que trarão a ideia do índice como um signo vazio. Finalmente, com base nesta última característica, se irá analisar a fotografia *Fingerout* de Miguel Rio Branco, e por fim seu curta-metragem “*Nada levarei quando morrer aqueles que mim deve cobrarei no inferno*”.

A metodologia trata de intercalar a análise dos mecanismos de poder e a assimetria de visibilidade impostas pelas racionalidades indiciárias policiais com as operações artísticas que às subvertem desde o ponto de vista da fotografia brasileira contemporânea da segunda metade do século XX. O *corpus* é significativo, pois representa uma ruptura com os usos documentais da fotografia brasileira das décadas anteriores, libertando-a em suas possibilidades expressivas enquanto criadora de mundos possíveis.

Assim, pretende-se que o operador indicial, tão caro à crítica fotográfica da segunda metade do século XX, ofereça sua potência analítica para ajudar a entender assimetrias na circulação de poder desde o final do século XIX. Da mesma forma, busca-se mostrar como as estratégias encontradas pela fotografia contemporânea podem transcender o espaço do museu e apresentar-se como

práticas de combate a uma lógica que policia as subjetividades e consigna o mundo segundo a racionalidade dominante. A intuição enquanto potência que domina, deve ser profanada, restituída ao uso comum. Com o domínio da intuição surgem novas possibilidades de arquivar a si mesmo, de subjetivar-se.

Referencias

- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Revista Serrote, v. 13, p. 99-133, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 119, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **El archivo arde**. Das Archiv brennt, Berlin, Kadmos, p. 7-32, 2007.
- GINZBURG, Carlo et al. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas, sinais**, p. 143-179, 1989.
- FINN, Jonathan Mathew. **Capturing the criminal image: From mug shot to surveillance society**. U of Minnesota Press, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**, trad. Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. LOYOLA, Edições. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A vida dos homens infames**. In: O que é um autor, v. 3, p. 97-128, 2003.
- KRAUSS, Rosalind. **Notes on the index: Part 1. The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths**, v. 196, p. 209, 1985.
- SEBEOK, Thomas A.; UMIKER-SEBEOK, Jean. **Você conhece meu método"**: Uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. eco U, Sebeok A. O signo de três. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- TAGG, John; LERA, Antonio Fernández. **El peso de la representación: ensayos sobre fotografías e historias**. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.

LEVANTAMENTO LINGUISTICO DA LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA/PR

Elisangela Wilchak Queiroz
Orientação: Letícia Fraga

Resumo: Este artigo se refere a uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo fazer um levantamento da língua indígena Kaingang na Terra Indígena de Mangueirinha/PR, por meio de metodologias que sejam adequadas a pesquisas com indígenas, como a perspectiva descolonial (AMARAL, 2015). Esta perspectiva nos leva a considerar a questão da ética na pesquisa tal como apontada por Silva e Grubbs (2006). A pesquisa sociolinguística (TARALLO, 1989; 2002; SILVA, 2004) será utilizada para servir de referência de comparação entre uma metodologia tradicional, eurocêntrica e hegemônica e uma contra-hegemônica, como a de co-labor, tal como descrita por Leyva e Speed (2008) que visa trabalhar em conjunto desde que essa metodologia esteja de acordo com as especificidades do grupo. Dentre o conjunto de objetos de análise, citamos o desenvolvimento de um questionário sobre língua indígena Kaingang realizado com professores indígenas da Terra Indígena de Mangueirinha/PR, questionário este que, depois de pronto, foi aplicado a grupos familiares, totalizando 6 famílias. Até o presente momento, como resultados podemos apontar que os participantes afirmaram que esta forma de pesquisa é mais respeitosa, pois ela se adéqua as suas especificidades. Sendo assim, para este artigo concluímos que é necessário que os pesquisadores observem as especificidades de cada grupo e considerem a possibilidade de utilizar uma metodologia que leve em consideração todo o contexto.

Palavras-chave: Pesquisa "com" comunidades indígenas. Pesquisa co-labor. Levantamento de língua indígena.

Introdução

Para este artigo, nos propomos descrever e discutir alguns pontos importantes relacionados a uma pesquisa de Mestrado que está em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UEPG. Quando decidimos dar início a esta pesquisa, poderíamos ter elaborado instrumentos de levantamento de dados tradicionais, baseados no que o pesquisador considera pertinente e aplicá-los na comunidade. No entanto, estaríamos perdendo uma grande oportunidade de aprender mais com os indígenas, além de esta ser considerada pelos indígenas uma forma nada

respeitosa de se fazer pesquisa dentro da comunidade. Há um grande histórico de não respeito a pesquisas em contexto indígena, segundo Silva e Grubtiski (2006).

Há inúmeros casos de pesquisadores que coletaram seus dados e nunca mais voltaram às reservas para apresentar e discutir os resultados das investigações; publicaram trabalhos sem que os próprios grupos soubessem ou autorizassem; apropriaram-se de conhecimentos da cultura e desapropriaram seus próprios donos desse conhecimento. (SILVA; GRUBTIS, 2006, p. 2).

Foi pensando nesta questão que iniciamos a nossa pesquisa trazendo uma proposta, digamos, diferente da convencional. Propusemos criar instrumentos de coleta de dados sobre língua indígena juntamente com a comunidade indígena, pois ninguém melhor do que eles para saber sobre a realidade dentro da Terra Indígena e as questões referente à língua também. Sendo assim, esta pesquisa possui como objetivo geral: realizar um levantamento linguístico da língua Kaingang na comunidade indígena de Mangueirinha/PR. A partir disso, temos como objetivos específicos: a) a criação de instrumentos de coleta de dados sobre língua indígena junto a professores indígenas da comunidade indígena de Mangueirinha/PR. b) a aplicação destes instrumentos na comunidade para que possamos realizar o levantamento dos dados.

Metodologicamente, para darmos início à pesquisa fomos até a comunidade indígena para mostrar a proposta de pesquisa. Se esta fosse aceita pelos professores, daríamos início à elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos foram construídos juntamente com três professores indígenas. Eles contêm perguntas criadas pelos professores, que trazem questões sobre língua que eles acham pertinente, baseados no seu dia-dia dentro da comunidade como indígenas e como professores. Depois de prontos, voltamos à Terra Indígena para mostrá-los e aplicá-los na comunidade. Conversando com os professores sobre a aplicação dos instrumentos, chegamos à conclusão de que seria melhor aplicarmos a grupos familiares. Os participantes nos explicaram que, dentro da Terra Indígena de Mangueirinha, os Kaingang se dividem em três aldeias: a Sede, Água Santa e Paiol Queimado. Definimos levantar dados junto a duas famílias de cada aldeia, totalizando 6 famílias. A professora Glória disponibilizou duas de suas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio dentro da escola da comunidade para aplicarmos um questionário.

Para fazermos a análise desses dados, vamos nos basear em metodologias tradicionais, como a da pesquisa sociolinguística, qualitativa e quantitativa (TARALLO, 2002), além da pesquisa sociolinguística voltada ao tratamento da variação (SILVA, 2004). Essas metodologias servirão de parâmetro para estabelecermos diferença em relação a metodologias que visam ao trabalho "com" comunidades indígenas, tratadas a partir de Amaral (2015), que traz a questão da proposta de pesquisa decolonial, e também de Leyva e Speed (2008), que tratam do trabalho coletivo. Para discutir a ética na pesquisa com comunidades indígenas, nos basearemos em Silva e Grubtis (2006) e para discutir o trabalho colaborativo, nos apoiaremos em Fernandes (2015, p. 331), que diz que "a realização dos trabalhos de campo são ressignificadas, reelaboradas e redefinidas a partir das percepções de cada povo".

As pesquisas tradicionais de sociolinguística existem há muito tempo. O primeiro a sistematizar o modo de se coletar os dados foi Labov (TARALLO, 1989). Esses métodos de pesquisa persistem até hoje. Eles estabelecem desde o modo de abordagem à definição dos grupos de pesquisa, da forma como os dados devem ser coletados, as variáveis que serão consideradas e se a análise será quantitativa ou qualitativa. Ou seja, na forma tradicional de pesquisa, o pesquisador vai ao campo de pesquisa tendo definido: a) seu objeto de pesquisa, b) seus instrumentos de coleta de dados, c) o perfil dos informantes, d) a quantidade de informantes, e) a divisão dos informantes em grupos. Não há espaço, dentro desta metodologia, para se considerar o que o outro pode contribuir para a pesquisa, além de ser praticamente obrigatório seguir o roteiro já imposto pelo pesquisador. Tarallo (2002, p. 18) chega a afirmar que "A teoria e o método de análise forçosamente deverão ter sido elaborados antes mesmo que o objeto tenha sido descrito".

Já o trabalho "com" comunidades indígenas possui uma outra abordagem, que visa a um trabalho em conjunto. Por isso, a forma de se abordar o grupo com o qual se pretende realizar pesquisas é diferente. Uma vez que tudo esteja esclarecido, percebe-se um grande interesse dos indígenas em participar de pesquisas, principalmente sobre língua ou educação, pois há uma ideia em comum dentro da comunidade, de que a língua indígena está se perdendo – pois muitos já não falam a língua indígena principalmente os jovens –, além da escassez de recursos materiais dentro das escolas indígenas.

Por outro lado, se formos levar em consideração a metodologia tradicional sobre coleta de dados, Silva (2004 p. 117) afirma que:

Qualquer que seja a decisão tomada é necessário penetrar-se na comunidade para observar como esta usa a língua. Essa penetração é sempre uma arbitrariedade, um ato de violência, que tem regras diplomáticas que não podem ser infringidas sob pena de mudar-se a qualidade e/ou a quantidade da fala obtida.

Diferente do que afirma Silva (2004), para os indígenas, caso o pesquisador se disponha a fazer um trabalho junto com a comunidade e leve em consideração o conhecimento que eles têm, aceitando o que eles podem contribuir para a pesquisa o pesquisador estará tratando a comunidade com respeito e tem autorização para entrar na comunidade. Por isso, quando decidimos realizar esta pesquisa pensamos o tempo todo no trabalho em conjunto com a comunidade.

O trabalho de co-labor, descrito por Leyva e Speed (2008 p. 66), significa "trabalhar com outra ou outras pessoas na realização de uma obra". Não era a nossa intenção ir até a Terra Indígena para aplicarmos um questionário já pronto, pois por mais que estudemos sobre os indígenas não somos indígenas para saber como é viver dentro de uma aldeia indígena. Há fatores que contribuem para que a situação linguística do local seja aquela. Para mantermos a ética na pesquisa, precisávamos realizar este trabalho em conjunto. Além disso, para os indígenas, é importante que eles sejam reconhecidos e que recebam os créditos pela participação da pesquisa; assim, se isso é importante para eles, não há por que fazermos diferente. Enfim, Silva (2004 p. 117) afirma que "não se pode considerar um método melhor do que o outro e a decisão dependerá da necessidade".

Fomos até a Terra Indígena com uma ideia do que iríamos fazer, mas estávamos cientes de que seríamos surpreendidos. As perguntas dos instrumentos de coleta de dados foram sendo elaboradas à medida que íamos discutindo sobre os pontos mais importantes sobre língua que os professores achavam pertinente.

Os resultados até o momento estão relacionados a esta nova abordagem metodológica que utilizamos, que nos propiciou aprender muito com os indígenas. O objetivo geral desta pesquisa é fazer um levantamento linguístico, no entanto desde a criação dos instrumentos fomos sendo surpreendidos, de uma forma boa, o que comprova que esta metodologia realmente é mais eficiente e respeitosa para com os indígenas, pelo fato de levar em consideração as especificidades do grupo.

Este exercício de fazer pesquisa de forma descolonizada é muito importante. Não podemos aceitar que os conhecimentos europeus sejam responsáveis por toda a forma de se pensar e fazer, pois somos capazes de criar a nossa própria racionalização, baseada na nossa realidade (AMARAL, 2015).

Na própria criação dos instrumentos já pudemos levantar alguns dados, relativos à questão da língua materna para os indígenas, que são muito importantes. Para eles, língua materna é a língua indígena, independentemente se a aprendeu primeiro ou não (NASCIMENTO, 2014). Comprovamos isso nas discussões que fizemos, pois cada vez que os professores faziam referência à língua indígena se referiam a ela como “língua materna”. Isso pode ser observado nas perguntas a seguir:

- 1) *Qual a importância da língua materna para você?*
- 2) *Em que situações você usa a língua materna?*
- 3) *Você acha importante que a língua materna seja ensinada na escola?*
- 4) *O que você acha que poderia ser feito para resgatar a língua materna na comunidade?*

Se tivéssemos levado um questionário pronto, provavelmente teríamos perdido esses dados. É o que acontece também na pergunta 5):

- 5) *Você acha importante que os professores indígenas também falem na língua materna entre eles na escola, como por exemplo, cumprimentos e algumas frases do dia a dia?*

Neste caso, trata-se de uma questão que somente os professores ali conhecem, pois está relacionada ao dia a dia deles dentro da escola, e mostra o quanto é importante para eles que os professores não indígenas mostrem respeito pela sua cultura, afinal a escola está dentro da comunidade indígena e são os professores não indígenas que devem se adequar a ela, não o contrário.

Além disso, eles demonstraram uma grande preocupação com a metodologia de estudo utilizada dentro da sala de aula na escola da comunidade, razão pela qual propuseram a seguinte pergunta:

- 6) *De que maneira deveria ser ensinada a língua materna?*

O ensino de língua Kaingang sempre foi oral, passado dos mais velhos para os mais novos. A escrita é algo muito recente dentro da cultura Kaingang. Hoje a língua Kaingang é ensinada na escola indígena e por mais que existam diretrizes

específicas as aulas acabam sendo da mesma forma que nas escolas não indígenas. Os professores muito preocupados com isso decidiram que esta seria uma questão importante de se averiguar. Mesmo que não possam mudar a metodologia de toda a escola, eles podem fazer algumas mudanças em suas próprias aulas de Kaingang.

Concluimos até o presente momento que é muito importante nos basearmos em princípios éticos na pesquisa com comunidades indígenas que considerem as especificidades dessas comunidades. Os indígenas já estão cansados de pesquisadores que não têm respeito pela sua cultura, pois muitas vezes levam questionários formulados em um padrão que não condiz com a realidade deles hoje. Vão até a comunidade para coletar dados e nunca mais aparecem para dar satisfação do que fizeram com eles. Tendo tudo isso em vista, até o momento estamos realizando uma pesquisa que difere da grande maioria em questões de metodologia, pois utilizamos a pesquisa de co-labor. Nosso objetivo é desenvolver um trabalho com a comunidade, que conta com a participação de três professores indígenas da Terra Indígena de Mangueirinha/PR na elaboração de instrumentos de coleta de dados sobre língua indígena. Não é fácil romper com anos de tradição de metodologia de pesquisa, no entanto os dados que já levantamos mostram que de fato essa metodologia traz a voz do participante.

Referências

AMARAL, do P. P. J. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro. 2015.

Diccionario de la Lengua Española. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=9j7x3u4>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

FERNANDES, R. F. **POVOS INDÍGENAS E ANTROPOLOGIA: NOVOS PARADIGMAS E DEMANDAS POLÍTICAS**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 322-354, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/53317/34379>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LEYVA, X.; BURGUETE, A.; SPEED, S. **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2008.

NASCIMENTO, M. A. **Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico**. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6441>>. Acesso em: 30 mar. 2018

SILVA, da C. P. M.; GRUBTIS, S. Relações Éticas em Pesquisas com Populações Indígenas. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, p. 46-57, 2006.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Pontes, 1989.

HUMOR E RELEVÂNCIA: A INFLUÊNCIA DO RACIOCÍNIO PRAGMÁTICO NA PROPENSÃO AO RISO

Ericiane Marilisa de Ramos

Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos

Diante dos estudos da linguagem, de maneira geral, sabemos que existe uma evolução constante nos seus mais variados aspectos, tanto no que diz respeito à pesquisa quanto a uma evolução diretamente atrelada àquele indivíduo que se utiliza da linguagem como meio de interação. Dentre as inúmeras representações da linguagem humana, nosso estudo promove uma reflexão crítica acerca daquela que parece ser indomável, intangível, cambiante e muitas vezes, polemista: a linguagem do humor.

Dizemos que é uma linguagem porque além de ser uma consequência da interação humana, há no humor, apesar de sua aparente trivialidade, propriedades extremamente curiosas, importantes e reveladoras acerca da sociedade e do modo com que as pessoas representam o mundo, tanto a respeito de suas relações pessoais quanto às suas relações externas.

O humor não se restringe ao único objetivo de resultar no riso mais ou menos espontâneo ou mais ou menos intenso, considerando-se que há muito tempo esse é um meio que pode ser utilizado para ressaltar, confrontar, ridicularizar ideologias, crenças, modos de vida, preferências, etc. Em outras palavras, a temática humor/riso restaura questões que vão muito além do divertimento.

Nesse impasse, nos interessa explanar a que questões se remete o leitor quando se vê incapaz de rir de um fato, ou seja, o que está por trás do “não rir” e também do “rir”. Acreditamos que o fato de uma pessoa rir ou não de determinado conteúdo de humor vai muito além desse conteúdo ser ou não engraçado, pois

depende predominantemente do raciocínio cognitivo inferencial a ser realizado pelo leitor/ouvinte.

Santos (2014) salienta que especificamente com relação à linguística cognitiva, o conceito de humor relaciona-se intrinsecamente ao de processamento cognitivo da linguagem. Nesse sentido, para sustentar nossa afirmação, utilizamos uma importante teoria da comunicação de Sperber e Wilson, intitulada Teoria da Relevância (2001) que nos permite explicar, através da pragmática cognitiva, quais são os aspectos do raciocínio inferencial do indivíduo que podem levá-lo ao riso ou ao desconforto diante dos conteúdos humorísticos.

Além disso, elencamos importantes Teorias do humor tais como a Teoria da Incongruência, Teoria do Script Semântico e a Teoria do humor verbal afim de explicar e explicitar quais os aspectos se sobressaem nos estudos do humor. Nas palavras de Santos (2014), o conceito de humor é originário do *cômico*, definição vinda do campo da estética filosófica e que caracteriza “a faculdade de fazer rir ou de divertir” (p. 28).

Ermida, citada por Santos (*op cit*), explica que na tradição humanística o humor se relaciona a um valor comportamental desviado de normas e padrões sociais – uma excepcionalidade que provoca o riso. Isso nos ressalta que há, no humor (por parte do grupo que não se sente negativamente atingido por ele) uma certa permissividade para tratar de assuntos politicamente incorretos como um combustível para o riso, ainda que o fato de ser um conteúdo de humor não tenha, necessariamente, o riso como um acarretamento.

Santos (2009) aduz que o humor tem caráter interdisciplinar e que até mesmo dentro do seu próprio eixo, não se restringe a uma única fronteira ou limite. O autor traz como exemplo dessa questão, o quadro produzido por Attardo (1994), que simplificou o esquema proposto por SchmidtHidding’s (1963), referindo-se as várias manifestações presentes no universo do humor:



Fonte: SANTOS, 2009, p. 121

Neste esquema, podemos notar as várias facetas que podem estar ligadas ao conteúdo de humor, o que significa que seria pouco produtivo limitá-lo apenas a única finalidade de fazer rir. Por isso mesmo, “na linguística cognitiva, o conceito de humor está relacionado ao de linguagem, o que de certa forma mantém fortes ligações com o conceito de cultura, na antropologia” (SANTOS, 2009, p. 122).

Bergson (2004) salienta que não existe humor individual. Tal como as expressões, frases ou palavras, há nas entrelinhas do humor um vasto conteúdo de sentidos e significados com os quais o indivíduo se depara no momento da interpretação humorística.

São questões que vão desde os tipos de humor como exemplificado no esquema, quanto às preferências, costumes, crenças e pontos relacionados a fatores emocionais que se transformam em uma espécie de rede de informações a serem acessadas pelo indivíduo no momento da interpretação, podendo levá-lo ao riso ou ao oposto dele.

Tanto na interpretação das elocuições quanto na interpretação do humor

[...] existe mais do que uma simples identificação da suposição explicitamente expressa nela: está nela crucialmente envolvida a resolução das consequências do acrescentamento dessa suposição a um conjunto de suposições que foram já elas próprias processadas. Por outras palavras, existe nela a possibilidade de ver os efeitos contextuais relativos a essa suposição dentro de um contexto determinado, pelo menos em parte, por actos anteriores de compreensão. (SPERBER; WILSON, 2001, p 189)

Toda interpretação está condicionada às informações prévias que o indivíduo armazena em sua memória enciclopédica a partir de suas experiências de mundo. Essas informações têm influência direta no resultado da interpretação, principalmente quando há combinação de suposições novas com as suposições mais antigas. Sperber e Wilson explicitam que, cognitivamente, em cada ponto do discurso o processamento de informações é diferente, podendo ser inédito e até mesmo único.

Santos (2014) evidencia que, de acordo com a Teoria da Relevância, ao interpretar um enunciado, o indivíduo é capaz de exercer uma avaliação psicológica da relevância da informação. De acordo com Sperber e Wilson (2001), para que uma informação valha a pena a ser processada pelo locutor, é preciso que haja um certo benefício com relação aos efeitos cognitivos¹ e esforços de processamento.

De acordo com os autores, quanto maior o efeito e menor o esforço, maior é a relevância, e quanto maior o esforço e menor o efeito, menor será a relevância. Em outras palavras, se o enunciado demanda demasiado esforço para poucos resultados, o indivíduo julgará que aquela informação não vale a pena ser processada.

Podemos considerar que durante a interpretação humorística os efeitos contextuais são bastante expressivos, pois existem informações novas e velhas, bem como a combinação e a contradição de suposições, ocasionando uma resposta positiva (riso) negativa (desconforto) ou neutra. No entanto, no caso do humor, a interpretação extrapola as questões de *inputs* e respostas, já que existe ainda uma forte influência das emoções presentes nesse processo.

Santos (2017) trabalha com a ideia de que existem dois tipos de relevância, uma seria o que o autor denomina como relevância informativa (R.I.) de efeito cognitivo e racional (maior esforço/menor efeito e vice-versa, como descrito na TR), e outra a relevância afetiva (R.A.), que trabalha de acordo com nossos sentimentos (guiado pelas emoções). Nesse sentido, tal qual as questões racionais estão elencadas na memória enciclopédica, como explica o autor, as emoções fazem parte da memória afetiva.

¹ Também chamados de efeitos contextuais, que se caracterizam como uma perturbação ou resposta ao enunciado, ocorrida no ambiente cognitivo. Quando uma informação velha entra em contato com uma informação nova, o resultado é justamente a perturbação no ambiente cognitivo.

Teoricamente a RA é uma instância psico-cognitiva que atua na interpretação de enunciados conversacionais e tem como meta a valoração gradual do potencial afetivo da representação mental desse enunciado, maximizando-o para mais ou para menos, positiva ou negativamente. Esse potencial é modulado em graus de afetividade e corresponde ao efeito derivado do custo de processamento de uma, ou mais, variável afetiva ativada no ato da interpretação. (SANTOS, 2017, p. 6)

Se alinharmos as ideias de Santos com o que estamos propondo neste estudo, podemos afirmar que o riso e o não riso estão pautados, no trato das informações comunicadas pelo enunciado, do conteúdo extraído com base em suposições de sentido e significados e, a partir da relevância afetiva (em uma variante positiva, negativa ou neutra). Vale lembrar que, considerando que os desdobramentos do humor não se reduzem ao despertar do riso, o contato com esse tipo de conteúdo pode ocasionar diversos outros tipos de reações emotivas, como a raiva ou a tristeza, por exemplo.

Na maioria das vezes, o critério mais aceito para descrever o humor é que para ser risível, o conteúdo humorístico não pode chocar-se com as crenças, opiniões, ou cultura do indivíduo. Mesmo assim, esse embate não garante uma unanimidade: se, por exemplo, a proposta humorística seja uma piada que ridicularize uma categoria de pessoas e o indivíduo que se indique como parte dessa categoria rir, supomos que isso aconteça porque ele se distancia do critério que seleciona os conteúdos risíveis.

Concluimos, nesse sentido, que o combustível para o riso não parte de um único ponto, já que a interpretação do indivíduo, que leva em conta suas crenças e atitudes perante o mundo se mostra bem mais determinante para que o indivíduo possa ou não chegar ao riso. Em outras palavras, deixamos a ideia de que a disposição para rir é uma simples questão de gosto, para comprovar que esta é uma questão própria do raciocínio pragmático-cognitivo.

Referências

BERGSON, H. **O riso**. São Paulo: Martins Fontes, 1901/2004.

LINS, Maria da Penha Pereira, CARMELINO, Ana Cristina. (Orgs.) **A Linguagem do Humor** Diferentes Olhares Teóricos. Vitória, ES: UFES, 2009.

RAUEN, Fabio José, SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. (Orgs.) **Linguagem em discurso: Teoria da Relevância**. Tubarão, SC: Unisul, 2005.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A Relevância Afetiva e a (complexidade da) interpretação humana.** In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM LINGUAGEM, 2017, Ponta Grossa. Anais. Ponta Grossa: Uepg, 2017.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância.** Acervo Digital, 2009. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23417/Tese%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SANTOS, Sebastião Lourenço. **O Enigma da Piada** Convergências Teóricas e Emergência Pragmática. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevância: Comunicação e Cognição.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LIBRAS E ACESSO: BILINGUISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO

Evelin Seluchiniak Nunes
Orientação: Letícia Fraga

Esta pesquisa discute as políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda no campo da educação e o desconhecimento da sociedade com relação às barreiras linguísticas, analisando alguns “discursos” (STURMER, 2016, p 573) presentes nas leis que dão garantia ao acesso ao ensino a partir da língua de sinais e práticas que se dizem inclusivas e/ou bilíngues. Nesta encruzilhada entre o multiculturalismo, política linguística e anormalidade, a escola é o ponto de partida para a criança surda ter acesso à língua de sinais, visto que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes (FERNANDES, 2014, p. 58).

Para Witches (2018, p. 112), pelo fato de a maioria dos usuários das línguas de sinais não a herdarem no contexto familiar, isto determina a forma como as políticas vigentes em nosso País se organizam. Com efeito, como a língua de sinais é desconhecida por grande parte da sociedade, o resultado disso é o preconceito com relação ao ensino desta língua. Em linhas gerais, na escola regular a língua de sinais, muitas vezes tem um papel secundário, servindo de apoio à aprendizagem da língua portuguesa a partir de “práticas bimodais” (GÓES, 2012, p. 63).

Analisando os diferentes discursos presentes nas leis e suas práticas efetivas, tanto na escola regular como na bilíngue, busca-se confrontar o que está na lei atual com as práticas das políticas linguísticas que encontramos dentro destes espaços. No caso do aluno surdo, objetiva-se verificar a acessibilidade aos conteúdos a partir da língua de sinais e discutir a possibilidade de a Libras ser parte do currículo como língua de instrução, de forma a garantir o direito que está dentro

da lei. Assim, se fez necessário uma investigação partindo das leis que influenciam a Educação Básica, mais precisamente abrangendo a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental a fim de conhecer quais garantias e direitos os alunos surdos do município de Ponta Grossa teriam, tanto na escola comum como na bilíngue.

O fato de termos uma escola bilíngue para surdos facilitaria a observação do ensino na modalidade bilíngue. Nesse sentido, definimos como objeto de análise a Lei Municipal nº 12.213 de 23 de junho de 2015, chamada também de Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024 e o PPP da Escola Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas. Na lei existem algumas considerações tanto sobre a educação bilíngue (Libras e Português), educação inclusiva, AEE e EJA. A partir dessa experiência fundamentada em uma pesquisa de base bibliográfica oportunizou-se indagações para a construção de novas pesquisas e não respostas prontas, mas, sim, novas indagações, pois a “subalternidade” (Spivak, 2010) da Libras vai além dos espaços escolares e acadêmicos.

A política linguística da Libras no Brasil e das línguas de sinais¹ no mundo sempre teve seu desenvolvimento atrelado à educação de surdos. A história da educação de surdos foi marcada pela imposição do oralismo (STROBEL, 2009) bem como o uso de diversas metodologias, mas houve momentos em que a língua de sinais teve repercussão e aceitação por parte de estudiosos e pesquisadores. Esse apogeu se deu no século XVII, com o abade francês Charles Michel de L’Épée (1712-1789), que se dedicou à instrução de surdos, mesmo que com finalidade de formar mão de obra e não formar pessoas capazes de escolhas políticas, conscientes de seus direitos.

No Brasil, o marco inicial de que se tem registro foi a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criado pela Lei nº 939, no dia 26 de setembro, data em que hoje é comemorado o Dia Nacional do Surdo.

¹ A Libras é a língua de sinais oficializada no Brasil a partir da Lei nº 10.436/2002. Mas existem mundialmente outras línguas de sinais. A brasileira se originou a partir da Língua de Sinais Francesa e a língua de sinais utilizada pelos surdos no Brasil. No Brasil, França e Estados Unidos, o desenvolvimento da língua de sinais sempre esteve atrelado à educação, pois como muitos surdos provinham de famílias ouvintes, é na escola de surdos que ocorria o primeiro contato linguístico com a língua de sinais e comunidade surda.

Eduardo Huert, professor surdo francês, foi contratado por D. Pedro II para ministrar aulas no instituto. Naquela época, era uma mistura da língua de sinais francesa e dos sinais usados pelos surdos das diversas regiões do país, como também, segundo Albres (2005) a Língua Portuguesa ter influenciado na construção lexical através de adaptações por serem línguas em contato.

No Brasil, o marco inicial de que se tem registro foi a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criado pela Lei nº 939, no dia 26 de setembro, data em que hoje é comemorado o Dia Nacional do Surdo. Eduardo Huert, professor surdo francês, foi contratado por D. Pedro II para ministrar aulas no instituto. Naquela época, era uma mistura da língua de sinais francesa e dos sinais usados pelos surdos das diversas regiões do país, como também, segundo Albres (2005), a Língua Portuguesa ter influenciado na construção lexical através de adaptações por serem línguas em contato. Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, os surdos são proibidos de usar as línguas de sinais e o ensino oralista se torna obrigatório.

Nesse congresso, os surdos foram silenciados pelos ouvintes, por serem a maioria e pelo argumento de que “deveriam aprender a falar”. A surdez passou a ser vista sob a perspectiva clínica na sociedade: as escolas se tornam centros de reabilitação auditiva e da fala. Hoje ainda existe reflexo desse “olhar clínico” por parte da sociedade em relação à surdez, por exemplo, quando usamos a definição de “PCD”, “Surdo-mudo”, “deficiente auditivo”, estamos usando uma terminologia clínica e não cultural. Após o fracasso do método oralista, surge o método da Comunicação Total (CT). Nesse método, se propõe a alternância de técnicas e recursos variados, ou seja, o bimodalismo, em que o Português e a Libras são ensinados simultaneamente.

A política orientada pelo MEC, presente no documento da CONAE 2010, tenta passar uma imagem de que a escola bilíngue para surdos é “segregacionista”, que “não existe” cultura surda (CAMPELLO *et al*, 2014). Que existe apenas a “cultura brasileira”. O que podemos perceber é que os saberes estatísticos sobre a alfabetização dos surdos munem o Estado na elaboração de estratégias de governo linguístico desta parcela da população (WITCHES, 2018), ou seja,

uma forma de controle e nacionalização a partir do objetivo principal, que é o ensino do português na modalidade escrita.

Acrescento ainda que, na formação linguística, o sujeito não se constitui somente da linguagem, mas também de identidade cultural. Essa identidade não é homogênea, mas fragmentada, apresentando um comportamento de estrangeiridade, visto que o surdo se torna um estrangeiro em seu próprio país de origem. Para Hall (2002, p.13) é fantasioso imaginar uma identidade plenamente unificada, completa e homogênea em qualquer sujeito (surdo ou ouvinte).

Ao discutir o modelo de educação bilíngue para surdos, direcionados a partir das leis atuais, considera-se pertinente partir de uma concepção de língua(gem) que veja a língua de sinais como construção social (histórica e cultural). Para que possamos compreender melhor a dificuldade da inclusão da Libras dentro do espaço escolar, devemos considerar, conforme Sturmer (2015), o que a lei apresenta e o que a escola faz, mas também analisando os saberes construídos nos discursos (STURMER, 2015) das leis e suas práticas efetivas.

Esses discursos estão presentes não somente nas práticas, mas provêm também a partir do Currículo escolar. Ele é a base filosófica que norteia parte do trabalho pedagógico sendo também um espaço de relações de poder. Outro aspecto a ser discutido são as práticas pedagógicas e metodologias chamadas inclusivas ou bimodais, em que se situa a língua de sinais dentro das escolas onde ocorre a inclusão de surdos. Góes (2012) e Luz (2013) destacam o papel periférico ocupado pela língua de sinais, o despreparo dos professores, o desconhecimento da língua de sinais e da cultura surda pela comunidade escolar, a falta de políticas linguísticas adequadas. Sobre as leis e a educação de surdos, as práticas linguísticas, sabemos que não existem apenas no papel, mas que são regulamentadas e avaliadas periodicamente por Grupos de Trabalho (GT) em algumas universidades públicas.

A importância da existência destes grupos está na forma como eles se constituem: pesquisa de práticas, construção de trabalhos coletivos com avaliação constante e discussões além de muitos originarem em eventos abertos ao público que trabalha na educação de surdos. Semelhantemente às línguas estrangeiras e indígenas, é preciso dar destaque e espaço próprio para pesquisas que agreguem

valor à língua de sinais como língua e cultura da comunidade surda. Para o trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.

Os dados foram coletados entre agosto de 2017 a abril de 2018. Devo acrescentar a minha transferência de local de trabalho, que anteriormente era em uma escola regular e posteriormente passou a ser como professora auxiliar e agora professora regente na Escola Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas. Para Triviños (1987, p. 23), o método dialético considera a prática social, ou seja, o fenômeno sendo parte da realidade social e atuando sobre ela. Priorizou-se, em segundo plano, a observação das práticas tanto pedagógicas como linguísticas nos espaços pesquisados com o intuito de fomentar a pesquisa bibliográfica e documental.

Sendo assim, a educação de surdos no município de Ponta Grossa é apoiada nas duas perspectivas: escola bilíngue e inclusão. Na análise da lei municipal, se encontra tanto referência à escola bilíngue como à escola comum, não havendo preferência ou obrigatoriedade por uma ou outra. Ainda se percebe a escola de surdos como “gueto” e não como um espaço de práticas bilíngues efetivas. Percebe-se que se destacam a escola regular comum e o Atendimento Educacional Especializado, pois se deixa claro o acompanhamento do aluno por um professor auxiliar. Observe-se a **Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE): Educação Infantil**

1.10 Ampliar o acesso à educação infantil e garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (grifo meu).

Na sequência, observe-se a **Meta 4 do PNE: Inclusão**

4.8 **Garantir a oferta de educação bilíngue: Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente** (grifo meu).

4.14 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de professores/as do atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/as e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues** (grifo meu).

Os grifos indicam que existem propostas e que são contempladas na lei municipal, sendo a mais importante, a afirmação da continuidade da política bilíngue começando desde a educação infantil. É importante considerar que só o que está em grifo se refere de forma universal aos alunos surdos, já que na Meta 4.14 encontramos referência para outros alunos com necessidades especiais inclusos. A Meta 1, referindo a Educação Infantil, apenas coloca que se deve “assegurar” a educação bilíngue para as crianças surdas, sem especificar se o ambiente seria o da escola bilíngue ou da escola inclusiva. Apenas se acrescentou a transversalidade da educação especial.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas, no município de Ponta Grossa, foi feita a análise dos aspectos referentes ao ensino de Libras e Português. Nela temos a Estimulação Essencial de 0 a 3 anos, Educação Infantil e o 1º Ciclo do Ensino Fundamental. O trabalho deve ser baseado na Pedagogia Visual, no contexto sociolinguístico e mediação intercultural entre surdos e ouvintes. A escola bilíngue para surdos deve fornecer condições para que a criança tenha acesso à língua de sinais e à aprendizagem da língua portuguesa, assim o bilinguismo se dá através de uma política linguística que contempla a política de identidade cultural, ou seja, um espaço de convivência entre surdos (crianças e adultos) e ouvintes com formação continuada em língua de sinais.

Os conteúdos das diferentes disciplinas são ensinados a partir da Libras e, no caso da língua portuguesa, as leituras de diferentes materiais é imprescindível, primeiro se faz a leitura de imagens na língua de sinais e só depois na língua portuguesa, como L2. Conclui-se que a educação bilíngue para os surdos, deve ser repensada seguindo alguns questionamentos, considerando em primeiro lugar a comunidade surda e o papel tanto do professor surdo e do professor ouvinte. Assim,

para que ocorra a educação bilíngue de surdos com o ensino da Libras como L1 e disciplina como componente curricular, é preciso de uma política voltada para esse processo, que trabalhe em conjunto com a sociedade as vantagens de se ter mais de uma língua. O surdo pode sim sinalizar suas dificuldades, as barreiras que encontram diariamente, pois somente cada surdo pode descrever minuciosamente o que é ser surdo, somente cada sujeito surdo em sua individualidade e heterogeneidade tem esse direito.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. **Lei do PNE 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ALBRES, N. A. **A história da Língua Brasileira de Sinais de Campo Grande – MS**. Ed. Arara Azul Ltda. 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, Patrícia L. Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 2, p. 71-92, 2014.

CONAE - **CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Brasília, DF: CONAE, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS GENY DE JESUS SOUZA RIBAS. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. **Políticas linguísticas para comunidades surdas do texto da lei às práticas pedagógicas**. Cadernos do CNLF, série X, n. 6 (ano e local) disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUZ, R. D.. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

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

STÜRMER, I. E. **Educação Bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. **Políticas educacionais e linguísticas para surdos**: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37^a Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2017.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção de *Surdus Mundi* no século XX. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio Sinos- Programa de Pós-Graduação em educação, RS, 2018.

SÓ HÁ LABIRINTOS: (DES)LEITURAS DA FICÇÃO DE JOSÉ REZENDE JR.

Felipe Teodoro da Silva
Orientação: Silvana Oliveira

O objetivo da dissertação é inserir a produção ficcional do autor José Rezende Jr. dentro dos estudos literários e da crítica literária; assim como, a partir do seu trabalho, produzir reflexões para o campo da pesquisa de teoria da literatura e material poético-crítico baseado em uma perspectiva de entender que a Literatura e os estudos relacionados podem ser realizados em uma zona de vizinhança, de forma a que a própria linguagem poética possa produzir um discurso crítico de avaliação e experimentação da produção em foco. Para que tal trabalho fosse possível, foi necessário delimitar um determinado referencial teórico, não só em relação à literatura e à crítica literária, mas também em relação a própria escrita. Partimos de uma base Deleuziana que concebe a escrita como um caso de devir.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível. Esses devires encadeiam-se uns aos outros segundo uma linhagem particular. (DELEUZE, 1997, p.11).

Esse movimento, caso de devir, está presente no processo de escrita dessa dissertação, no sentido de colocar em choque determinados padrões, para assim produzir linhas de fugas, novos agenciamentos, desestabilizando determinadas estruturas. Ao agir e caminhar em direção a essas zonas de vizinhança, o próprio papel de pesquisador se encontra com outras linhas: linhas de vida. Sendo assim, a escrita desse trabalho é um conjunto de encontros, onde a própria pesquisa é infectada por um devir-escritor que contorna todos os demais afetos daquele que

escreve, “devir não e atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” (DELEUZE, 1997, p11).

Partindo de leituras da obra do escritor contemporâneo José Rezende Jr., busco nessa dissertação produzir material crítico de sua produção com o intuito não só de revelar a importância de sua ficção no que diz respeito o campo de estudos literários e academia, mas assim como retribuir o efeito de sua obra em minha própria existência. Levando em consideração a literatura como um remédio para o mundo.

O mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que a escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (haveria aqui a mesma ambiguidade que no atletismo), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provem do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis. (p.14).

Essas visões e audições contempladas pelo escritor são reveladas em sua obra e isso tem um efeito durante a leitura avassalador, José Rezende Jr. produz esse empreendimento de saúde em seus textos e é a partir dessa ideia de uma literatura da vida produzida para a vida, que esse trabalho é sustentado.

Em uma entrevista concedida ao site Lupa, o autor conta para a jornalista Thaís Antonio sobre sua escrita “Eu costumo dizer que eu escrevo sobre dois grandes temas: a vida e a morte. Então, nesse sentido eu acho que é uma projeção, sabe? Porque eu acredito em outro amor, mais tranquilo. Os meus personagens sofrem muito com a solidão. Eles sofrem muito com o amor também. Enfim... E morrem, eles morrem muito os meus personagens”. A relação entre vida e morte, fazendo uso de personagens que parecem deslocados não só da vida, mas também da morte, Rezende Jr. produz fissuras, que revelam novas possibilidades de existência.

José Rezende Jr. é Jornalista e escritor. Vive em Brasília desde 1987, onde trabalhou como repórter especial do Jornal do Brasil, IstoÉ, O Globo e Correio Braziliense. Atualmente atua na revista/projeto social Traços. Ganhou o prêmio Jabuti, em 2010, com o seu segundo livro de contos *Eu perguntei para o velho se ele queria morrer (e outras estórias de amor)*. Além deste, tem outros quatro livros publicados sendo eles: *A mulher-gorila & outros Demônios* (2005), *Estórias*

mínimas (2010), *Fábula Urbana* (2014) e *Os Vivos e os Mortos* (2016). O material utilizada para essa pesquisa, consiste nos três livros de contos produzidos por Rezende Jr., mais a obra *Estórias Mínimas*, antologia de micro-contos. O livro *Fábula Urbana*, não faz parte do conjunto de obras estudadas, pois é um livro infantil ilustrado, a partir de um conto de Rezende Jr.

A dissertação é estruturada da seguinte forma: Uma introdução e justificativa do trabalho, de forma a contextualizar a pesquisa e o seu método de escrita, assim como referencial teórico e explicação da escolha do autor estudado. Depois, uma primeira parte intitulada *Ensaios Críticos*, composta de cinco capítulos, tratando da ficção de José Rezende Jr. A concepção de crítica literária abordada nessa parte, dialoga com o movimento crítico realizado pelo professor, ensaísta, crítico e poeta, Alberto Pucheu, que defende o uso de uma crítica literária experimental e poética.

Os capítulos são os seguintes: *José Rezende Jr: Literatura da vida pra vida* (ensaio que busca abordar a ficção de José Rezende Jr. como um todo, tratando sua produção como uma produção rizomática, levantando aspectos importantes que forma sua escrita); *A respiração das Coisas* (ensaio-texto crítico, sobre o conto *Quase Nada*, do livro *Eu perguntei pro velho se ele queria morrer & outras histórias de amor*, que trata da ideia de espaço e composição de mundo, no texto de Rezende Jr.); terceiro capítulo: *Entre o Eu e o Outro* (ensaio crítico sobre o conto *A Triste Orla do Aqueronte*, do livro *A Mulher-Gorila & outros Demônios*, tratando sobre a alteridade e identidade); quarto capítulo: *Espelho, espelho meu* (ensaio sobre o conto *Alice Através do Espelho*, do livro *Os Vivos e os Mortos*, sobre a relação Literatura e Experiência; e por fim o último capítulo da primeira parte que ainda não foi escrito, intitulado *Vozes Exiladas*, onde pretendo abordar a questão do deslocamento dos personagens em relação ao mundo e a própria existência.

A segunda parte da dissertação assume outra proposta, intitulada *Filhos Monstruosos*, é composta por outros 5 capítulos, sendo eles o primeiro *Literatura & Criação*, onde justifico a necessidade de uma escrita criativa nos estudos literários, assim como uma explicação sobre o movimento de criar literatura/ficção a partir da leitura de ficção e como essa ação é também uma espécie de trabalho crítico, assim como contextualizo os demais quatro textos que compõe essa parte do trabalho. Os textos que seguem, são quatro contos escritos a partir de contos de José Rezende Jr., não apenas como um trabalho de releitura, mas segundo o

pensamento de Deleuze, criando novas linhas de fuga, criando a partir de determinado texto, um outro texto, uma anomalia, que é não só uma resposta a experiência do texto anterior, mas também um novo afeto, uma nova obra. Por fim a dissertação é concluída com considerações finais sobre literatura, criação e crítica literária.

O primeiro capítulo de cada uma das partes da dissertação ainda está em processo de desenvolvimento, pois carece, ainda, de outros autores para reforçar o referencial teórico das discussões e justificar com mais prioridade minhas escolhas e movimentos dentro do texto. Por esse motivo as referências abaixo ainda não estão completas.

Referências

Alves, Ida Ferreira; FEITOSA, Marcia Manir Miguel. **Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

Bakhtin, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Bataille, Georges. **O Erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

Candido, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. 24 (9): 803-809, set, 1972.

Collot, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Organização da tradução: Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

Deleuze, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

Deleuze, G e Guattari, F. **Mil Platôs** Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil Platôs** Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Ingold, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. São Paulo: Vozes, 2015.

_____. **Lines: A Brief History**. London: Routledge, 2007.

_____. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London/ New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2002.

Moises, Leyla Perrone. Literaturas artes, saberes. In: **O ensino da Literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

Paz, Octavio. **Os signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Pucheu, Alberto. **Pelo colorido, para além do cinzento**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

_____. **O amante da literatura**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2010.

Rezende JR.. **A Mulher-Gorila & Outros demônios**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2005.

_____. **Eu perguntei pro velho se ele queria morrer & Outras histórias de amor**. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2010.

_____. **Os Vivos e os Mortos**. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2016.

Todorov, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difei, 2009.

A INFLUÊNCIA DA VESTIMENTA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM MACHADO DE ASSIS

Francieli Lubina Kraiczek

Orientação: Marly Catarina Soares

A literatura vem sendo estudada há muito tempo e em diferentes prismas, sendo que a cada nova pesquisa descobre-se mais particularidades e afinidades com diferentes áreas do conhecimento. Nesta interdisciplinaridade entre a literatura e os mais variados campos do saber, surge a relação entre a literatura e a moda. Na literatura, a moda sempre forneceu subsídios relevantes para a construção dos personagens, caracterizando a identificação social, cultural e individual dos mesmos. Mais que contornar um personagem, suas roupas representam um desenho mais sólido de sua composição para o imaginário do leitor, dizem sobre quem é aquela pessoa de palavras.

O que o sujeito veste em determinada situação fala muito de seu estado de espírito, sobre sua identidade, visto que “o jogo em que a moda se configura tem como característica exteriorizar nossos sentimentos contraditórios” (SALOMON, 2010, p. 26). Desta forma, entende-se que ao escolher determinada roupa, o indivíduo estará, intencionalmente ou não, expressando determinados aspectos de sua personalidade, expondo sua essência, seus valores. Igualmente estará fazendo um autor ao descrever as vestes de seus personagens, tentando representá-los de maneira que transmita ao leitor uma imagem mais próxima do real, visto que “a personagem de um romance é sempre uma configuração esquemática, tanto no sentido físico como psíquico, embora *formaliter* seja projetada como um indivíduo “real”, totalmente determinado” (CANDIDO, 2002, p. 33).

O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resulta de leituras e estudos no campo da literatura, aliados a relação da autora deste estudo com a moda, a qual pratica, de maneira informal, a arte de vestir e de registrar modelos da vestimenta feminina através da costura. Acreditamos que a vestimenta influencia na personalidade dos sujeitos, sendo que o ditado popular “o indivíduo é o que ele veste” faz sentido quando remetemos a questão identitária à moda. Após leituras e estudos em ambas as áreas (literatura e moda) começaram a surgir apontamentos acerca da influência da vestimenta no processo de construção da identidade de um personagem numa obra ficcional. Desta forma, buscamos investigar a relação entre a literatura e a vestimenta, principalmente no que diz respeito ao processo de criação do personagem e da construção de sua identidade: de que maneira a vestimenta pode influenciar este personagem no decorrer da narrativa? Como o autor usa a vestimenta para moldar seu personagem?

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo compreender, por um lado, a importância (ou não) da vestimenta para a construção de personagens e, por outro, identificar e traçar, a partir do discurso literário, a construção da identidade de três personagens femininas de Machado de Assis, mais precisamente Capitú, de *Dom Casmurro*, Virgília, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e Guiomar, de *A mão e a luva*. Outro intuito dessa pesquisa é abordar a questão de gênero na literatura a partir de um novo viés, no caso a moda, visto que ela, como é sabido, até hoje é um elemento que diz quem é quem na sociedade, podendo ser muitas vezes causador de exclusão social, entre outros malefícios. Ou seja, a moda, merece olhares outros, inclusive dentro da literatura.

No decorrer da pesquisa percebemos que a vestimenta pode ser vista como um fator de construção da identidade do sujeito. E, assim como na sociedade, acredita-se que também podemos encontrar exemplos na literatura de que a roupa pode ser um instrumento de (trans)formação do personagem. Ou seja, a vestimenta pode contribuir na construção literária, dando forma aos personagens, não só na caracterização física dos mesmos, mas também moldando sua identidade na narrativa e facilitando a interpretação e compreensão do leitor diante da obra como um todo. De acordo com Barthes

o vestuário concerne a toda pessoa humana, a todo corpo humano, a todas as relações entre o homem e o seu corpo, assim como as relações

do corpo com a sociedade; isso explica porque grandes escritores tantas vezes se preocuparam com o traje em suas obras. Encontramos belíssimas páginas sobre esse assunto em Balzac, Baudelaire, Edgar A. Poe, Michelet, Proust; estes pressentiam que o vestuário é um elemento que, de algum modo, compromete todo o corpo (BARTHES, 2005, p. 362).

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico e seleção de obras que embasaram teoricamente o *corpus* do trabalho. Desta forma, a pesquisa teve como embasamento teorias relacionadas ao estudo da moda, principalmente no que diz respeito à moda do século XIX, momento em que se passam as narrativas a serem analisadas. Procuramos mesclar a escrita com teorias sobre identidade assim como sobre os estudos de gênero, visando a condução da pesquisa até o objetivo proposto.

A princípio a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Tirando as medidas”, foram feitas algumas considerações sobre a moda, bem como a definição de alguns conceitos como indumentária, vestimenta, traje que se farão presentes no decorrer da escrita. Além disso, a partir de Roland Barthes e de Sandra Ramalho e Oliveira, falamos da roupa como linguagem, no sentido da construção de significação através do discurso transmitido pelo que vestimos, ou seja, cada traje, cada combinação, pode ser considerado um texto, um discurso ao qual chamamos de “linguagem” da moda. É através desta “linguagem” da moda, como já mencionamos, que uma pessoa, ou um personagem, consegue exprimir sentimentos, seu estado de espírito, revelar seu caráter, tentar esconder o que sente ou até mesmo mostrar quem realmente é.

Ainda no primeiro capítulo foi abordada a estreita relação entre a moda e a literatura, em que foram trazidos vários exemplos de como a vestimenta é uma ferramenta auxiliar na construção de uma narrativa, assim como o inverso, ou seja, a literatura também faz parte do mundo das passarelas, servindo de inspiração na criação de coleções, como no caso do estilista brasileiro Ronaldo Fraga. Para fechar esta primeira parte da pesquisa trazemos a análise de algumas obras de Machado de Assis para demonstrar como o autor costumava “vestir” seus personagens, ou ainda mais que vestir, qual a importância que dava à vestimenta na sua escrita.

O segundo capítulo da dissertação, intitulado “Alinhavando os diálogos” tem início pela relação entre a moda e a identidade, no sentido de que a moda está diretamente relacionada com questões identitárias sendo que a vestimenta pode

ser um poderoso instrumento para a criação de estilos que expressem a identidade do sujeito que as vestem. Em seguida, como o objeto de pesquisa deste trabalho são três romances do escritor Machado de Assis – *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *A mão e a luva* – e como esses fazem parte do século XIX, fizemos uma breve, mas necessária, explanação sobre a moda que circulava no Brasil deste período.

Um dos pontos de interesse em explorar a moda brasileira desta época é que as obras, além de se passarem no oitocentos, se passam também em terras brasileiras, ou melhor, em terras cariocas, estado que no momento era a capital do país e que recebia muita influência do exterior, principalmente da Europa, em vários quesitos, inclusive nos trajes, principalmente depois da vinda da Família Real. Visitamos a *toilette* oitocentista procurando separar a vestimenta feminina da masculina com o intuito de demonstrar que é a partir deste período que a roupa passa a ser uma forte ferramenta de distinção social e sexual. A partir desta premissa tratamos das relações de gênero e moda no patriarcado, enfatizando que muito mais que a diferença entre os babados femininos e a simplicidade do “uniforme” masculino do século XIX, o traje da mulher e do homem acaba se distanciando também no que diz respeito à linguagem simbólica que estas vestimentas transmitiam na sociedade oitocentista, pois enquanto que ao sexo feminino estavam destinados os cuidados com a casa, filhos e aparência, ao masculino destinava-se uma rotina externa, voltada aos negócios, trabalho e prestígio intelectual.

Concluimos o segundo capítulo retratando a submissão e opressão feminina no século XIX. Porém, aqui não falamos apenas da submissão e opressão social que a mulher sofria, mas o seu enclausuramento pela moda feminina da época. De acordo com Ximenes,

As mulheres estavam em dupla prisão: ficavam trancadas em um espaço privado e, também, em suas roupas, verdadeiras embalagens de tortura, cujo exemplo mais significativo é a roupa interna, composta por espartilhos e saiotos. O diálogo da mulher se fazia pelas roupas e pelo código da sociedade patriarcal: ela precisa ser tola impotente e bela e, assim, se tornar o objeto máximo de consumo. Percebe-se a figura da mulher vestida tanto como sujeito quanto como objeto. (XIMENES, 2011, p. 46).

O terceiro e último capítulo da dissertação, intitulado “Costurando a pesquisa”, ainda está em processo de escrita. Neste analisaremos as três personagens machadianas – Capitu, Virgília e Guiomar – visando as possíveis relações entre a personalidade das personagens e a maneira de se vestir das mesmas, procurando averiguar se suas vestimentas tiveram um papel importante na construção de suas identidades.

A análise da personagem Capitu, de Dom Casmurro, já foi iniciada e a discussão é empreendida pela reflexão feita por Salomom (2010) de que da roupa emanam dois poderes: o poder de denúncia e o poder de expressão. Desta forma, a análise se baseou em duas fases distintas da vida de Capitu, sendo a primeira a “Capitu solteira”, compreendida como um sujeito passivo diante da moda, tanto que nesta fase a roupa tinha apenas o poder de denúncia social sobre a personagem, denunciando sua classe social. A segunda fase de Capitu remete ao seu casamento, e percebemos como é nítida a relação da vestimenta com suas atitudes. A “Capitu casada”, ao contrário da primeira fase, parece ser um sujeito ativo diante do que vestia, ou seja, agora emana sobre ela o poder de expressão que a moda possui. Nesta fase Capitu já não conta somente com sua personalidade manipuladora para conseguir seus objetivos, mas usa também a roupa a seu favor.

No decorrer da escrita do primeiro e do segundo capítulo procuramos aliar a teoria sobre moda, identidade e gênero com a análise de alguns contos e romances de Machado de Assis que trazem questões pertinentes à temática da pesquisa. Porém, é no último capítulo que nos aprofundamos e dedicamos a análise somente às três personagens machadianas já citadas.

Com esta pesquisa esperamos demonstrar que a vestimenta não se refere somente à distinção de classes sociais, proteção ou vaidade. A roupa está diretamente relacionada à construção e expressão da individualidade, é parte do sujeito e não algo externo à sua identidade.

Referências

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CANDIDO, Antonio (et al). **A personagem de ficção**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. Cristiana Coimbra (trad.). 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem e modas de mulher**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

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

LAVIER, James. **A roupa e a moda**: uma história concisa. (trad.) Glória Maria de Mello Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. MACHADO, Maria Lucia (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. **Moda também é texto**. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

SALOMON, Geanneti Tavares. **Moda e ironia em Dom Casmurro**. São Paulo: Alameda, 2010.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas**: a moda no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STALLYBRASS, P. **O casaco de Marx**: roupas, memória e dor. Tomaz Tadeu da Silva (trad.) 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STEIN, Ingrid. **Figuras femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX**. 2 ed. São Paulo: Estação das Letras e cores, 2011.

A ANTROPOFAGIA DA ANTROPOFAGIA

Isabel Cristina Bichinski

Orientação: Miguel Sanches Neto

Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma relação entre o conceito de antropofagia proposto pelo modernista Oswald de Andrade na década de vinte, com o tropicalismo, a poesia concreta e a poesia marginal dos anos setenta, que retomarão o espírito da antropofagia oswaldiana. Pretende-se resgatar discussões em torno da identidade que a literatura brasileira conquistou na década de vinte com a Semana de Arte Moderna e posteriormente com a revolução antropofágica e para isso será feita uma retomada histórica do período.

Busca-se compreender de que forma esse resgate antropofágico é feito em poetas contemporâneos como Chacal e Cacaso, porém o foco de análise é Paulo Leminski e seu livro bem elaborado à vontade, *Caprichos e Relaxos* (1983). Tomando o conceito de antropofagia oswaldiana como norte, busca-se refletir em que medida a antropofagia aparece dentro da poesia do poeta paranaense e como Leminski se liga aos outros movimentos já citados. Para isso, a pesquisa baseia-se além de Oswald de Andrade, Paulo Leminski e Chacal, autores como João Cezar de Castro Rocha, Leyla Perrone Moisés, Caetano Veloso, Cacaso, Haroldo de Campos, Raul Bopp, Gonzalo Aguilar, Manoel Ricardo de Lima entre outros.

O trabalho ocorrerá por meio de revisões de literatura que contemplem o tropicalismo, a poesia concreta, a poesia marginal e a literatura contemporânea do samurai malandro. É possível relacionar o conceito de Antropofagia oswaldiana com o Tropicalismo, a Poesia Concreta, a Poesia Marginal e Leminski?

Os três primeiros capítulos do trabalho, voltam-se à essa questão, mostram e problematizam como a filosofia oswaldiana foi sendo resgatada através dos temas. Ressalta-se que a antropofagia oswaldiana é uma metáfora da antropofagia

praticada pelos índios: como o guerreiro da tribo capturava, convivia e depois se alimentava da carne de seu inimigo, acreditando que com isso ele assimilaria todas as virtudes do outro, Oswald de Andrade propunha que a literatura brasileira fosse acima de tudo nacional, mas que soubesse aproveitar a cultura do “inimigo” (o outro, a cultura europeia) e que dessa forma trouxesse ideias para uma poesia inovadora que se constituísse do outro, sem ser uma cópia, mas que conseguisse teorizar e praticar uma seleção que nunca perdesse seu viés nacional, viés que fora tão importante para a ruptura do modernismo com a tradição em 1922. Chacal, Cacaso e Paulo Leminski na década de setenta incorporam e resgatam o mestre antropófago, especialmente em seus poemas piada, marca registrada da irreverência e humor de Oswald de Andrade. Chacal em *Uma história a margem* comenta sobre seu primeiro contato com Oswald:

Um dia, Charles me apresentou um livro que mudou meu destino. Creio que estávamos indo para Teresópolis ou voltando de Mangaratiba quando ele tirou um livrinho do bolso e me deu. Era um pequeno exemplar de capa cinza de coleção Nossos Clássicos, da editora Agir, e o poeta era Oswald de Andrade. Sabia quem era Oswald pela peça *O rei da vela*, dirigida por Zé Celso Martinez Corrêa, e pelas muitas citações tropicalistas. Mas quando li o livrinho com excelente introdução de Haroldo de Campos, fiquei três dias abobado, rindo sozinho, besta feito um jubileu. (CHACAL, 2010, p. 22).

Caetano Veloso em *Verdade Tropical* (1997) afirma: Eu já havia escrito "Tropicália" havia pouco tempo quando *O rei da vela* estreou. Assistir a essa peça representou para mim revelação de que havia de fato um movimento acontecendo no Brasil. Um movimento que transcendia o âmbito da música popular. (p.244). E de fato transcendeu. O movimento ao qual Caetano se refere é a antropofagia oswaldiana, que norteou vários os poetas concretos e marginais e ainda embasou muita coisa do Tropicalismo, como ressalta Caetano: "A ideia do canibalismo cultural servia-nos, aos tropicalistas, como uma luva. Estávamos "comendo" os Beatles e Jimi Hendrix" (p.247). E ainda se referindo ao Oswald: "Esse antropófago indigesto, que a cultura brasileira rejeitou por décadas, e que criou a utopia brasileira de superação do messianismo patriarcal por um matriarcado primal e moderno, tornou-se para nós o grande pai" (VELOSO, 2010, p. 257)

Nesse sentido retoma-se a ideia de João Cezar de Castro Rocha da importância e contemporaneidade da antropofagia de Oswald de Andrade.

Haroldo de Campos em *Uma poética da radicalidade* cita que “a radicalidade da poesia oswaldiana se afere, portanto, no campo específico da linguagem [...] sendo a linguagem, como a consciência, um produto social, um produto do homem como ser em relação”. Se a radicalidade em Oswald de Andrade se afere na linguagem, compreender a antropofagia como portadora de uma linguagem diferente é fundamental para compreendermos a sua retomada dentro do campo das linguagens na década de setenta. Campos salienta a importância de Oswald de Andrade para as gerações futuras, afirmando que o conceito oswaldiano da década de vinte é atualíssimo. Em recente entrevista a *El País*, Chico Buarque revive o princípio antropófago quando afirma “A música brasileira não exclui, assimila”.

Com esse panorama, retoma-se Rocha (2011) que propõe a antropofagia como um modelo teórico de apropriação do outro. Levando em conta que a antropofagia possui uma vocação antropológica, ela pode ser uma estratégia fundamental e possível para lidar com o mundo contemporâneo, mundo que possui uma multiplicidade e pluralidade de linguagens, um fluxo imenso de informações e meios de comunicação. A antropofagia nesse sentido funcionaria como uma imaginação teórica capaz de processar dados oriundos de múltiplas circunstâncias e contextos; ou seja, seria uma assimilação crítica e de seleção do outro, daquilo que realmente pode ser assimilável e reaproveitado.

A devoração do outro é a chave do mundo moderno, como ressalta um dos primeiros antropófagos, Arthur Rimbaud “*Je est un autre*”. Essa devoração é compreendida na escrita fronteiriça do mestiço curitibano Paulo Leminski. Em seus *Caprichos e Relaxos* (1983), o paranaense repercute as vanguardas com as quais teve contato e assim como Oswald de Andrade, ele reconhece a riqueza das frases feitas, explora e manipula frases do repertório coloquial, a brevidade, a síntese, os jogos de palavras. Não foi à toa que Leyla Perrone- Moisés definiu Leminski como samurai malandro “samurai em seus caprichos e malandro em seus relaxos” (MOISÉS, 2000, p. 236).

A malandragem de Leminski está presente no próprio título do livro. Ascher (1996) afirma “quem quer falar que nem malandro, tem de ser malandro [...] E Leminski era...” (p. 3) Leminski é samurai em:

nuvens brancas
passam
em brancas nuvens
E é malandro em:
não discuto
com o destino
o que pintar
eu assino
E também samurai-malandro:
a palmeira estremece
palmas para ela
que ela merece

Nesse sentido Moisés (2000) ressalta que “Leminski ganha a aposta do poema, ora por um golpe de lâmina, ora por um jogo de cintura. Tão rápido que nos pega de surpresa, quando menos se espera, o poema já está ali. E então o golpe ou a ginga que o produziu parece tão simples que é quase um desaforo” e que o “internacional e provinciano é brasileiríssimo. Mestiço, antropófago, poeta, sem folclore, Oxalá e o frevo, pajés e xavantes. Parisa, novaiorquiza, moscoviteia, sem tirar o pé do chão.

Ressalta-se que o trabalho está na fase de análise do livro *Caprichos e Relaxos* de Paulo Leminski, preparando-se para a qualificação.

Referências

ANDRADE, Oswald de. **Pau- Brasil**.- 5ª Ed.- São Paulo: Globo: 1991. Apêndice: Uma poética da radicalidade/ Haroldo de Campos.

ANDRADE, Oswald de. **O manifesto antropófago e manifesto da Poesia Pau-Brasil**. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

BOPP, Raul. **Vida e morte da Antropofagia**. 2ªed.-Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**/ 43 ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

BOAVENTURA, Maria Eugênia. **Os dentes do dragão: entrevistas/ Oswald de Andrade**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1990.

CAMPOS, Haroldo de. **Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira.** Boletim bibliográfico - Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, v. 44, jan./ dez.

CHACAL. **Uma história à margem.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil-** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LIMA, Manoel Ricardo de. **Entre percurso e vanguarda: alguma poesia de P. Leminski.** São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

MARTINS, Wilson. **Pontos de Vista** - Crítica Literária. Queiroz: 1991.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Inútil poesia e outros ensaios breves.** (São Paulo: Companhia das Letras, 2000), pp.234-40.

NUNES, Benedito. **Oswald Canibal.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROCHA, João Cezar de Castro Rocha; RUFINELLI, Jorge. (org.). **Antropofagia hoje?** Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, 2011.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CONCEPÇÃO DE LITERATURA NO VESTIBULAR DA UEPG

Iugoslávia Jales Dutra¹

Orientação: Rosana Apolonia Harmuch

Refletindo sobre o ensino de Literatura nos anos finais da Educação Básica, notamos que há muitos alunos interessados nos conteúdos e obras que são solicitados nos vestibulares. Dado que esse é um processo de seleção muito visado, fomos investigar a concepção de literatura encontrada nas questões das provas. A pesquisa se concentrou somente nos exames feitos no ano de 2017. Como a Universidade propõe dois vestibulares anuais, o de Verão e o de Inverno, nos detivemos somente nestas duas provas. Ao todo foram encontradas quatorze questões de literatura. No entanto, mesmo com poucas questões foi possível termos um panorama significativo que mostra o espaço destinado à literatura no vestibular da instituição, assim como nos permite compreender que concepção de literatura sustenta essa forma de avaliação.

O fato de o vestibular ser um ditador de estudos e interesses dos alunos do Ensino Médio faz dele tema central da preparação das aulas de muitos dos docentes. De acordo com Maria da Glória Bordini:

[...] a consequência dessa deturpação, no caso do ensino de literatura, é que este só obtém alguma ênfase quando se torna pré-requisito para atingir o saber científico-tecnológico originalmente visado pela sociedade. Como os concursos vestibulares para ingresso na universidade exigem algum domínio de linguagem e algum conhecimento da tradição literária nacional, as escolas do nível imediatamente inferior tentam habilitar o jovem a vencer as provas – e os alunos as pressionam a cumprirem essa tarefa, desde que não ultrapassem as fronteiras dos programas dos vestibulares (Apud TIUMAN, 2017, p. 34 e 35).

¹_jales@yahoo.com.br

Bordini reitera, portanto, o interesse pragmático de muitos nessa fase dos estudos. Nessa concepção, a literatura interessa apenas na medida em que ajuda no alcance desse objetivo: a aprovação em algum processo seletivo. No entanto, entendemos que o ensino literário está pautado e assegurado por lei, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da educação, no artigo 35, apresenta os objetivos do Ensino Médio e dentre eles está o ensino da Literatura.

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996a)

E o que é determinado, sobretudo, na mistura do segundo e terceiro incisos se destina ao processo de humanização do educando e, como afirma Candido, a literatura é uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento social, intelectual e afetivo. Mas, para que o ensino da Literatura seja garantido, em épocas em que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio trataram a literatura como apenas mais uma linguagem. Compreender os seus diversos conceitos é de extremo interesse para nós, na condição de professores.

Assim, defendemos a necessidade de que se busquem fontes e sejam as mais variadas, para aprofundarmos a discussão sobre o conceito de literatura. A partir dessa premissa, apoio me no teórico Jonathan Culler (1999), ele elencou cinco pontos que marcam um texto literário, esse é um ponto de partida relevante. O mesmo vale para as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, texto de 2006, mas que ainda é o documento oficial em vigência.

Textos que discutem a importância do ensino da Literatura e que estão sendo utilizados na dissertação são *O direito à literatura*, de Antonio Candido; de Paulo Franchetti, a conferência *Ensinar a Literatura para quê* e de Antonie Compagnon *Literatura para quê?* Já para a problematização do conceito de leitores funcionais, utilizei Alberto Manguel e um escritor estudado por Gabriela Cé,

Jéferson de Assunção. Continuando o desenvolvimento do trabalho, empreendo uma reflexão sobre as diferenças entre estudar literatura e estudar História da Literatura, assim como sobre as consequências da indistinção entre essas concepções. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) são retomadas e tomo como apoio textos da professora Rosana Harmuch, William Cereja e Leyla Perrone-Moisés.

Uma das bases da minha pesquisa é a tese de doutorado da professora Gabriela Luft. A autora evidenciou nesse trabalho o processo de desvalorização da literatura nos documentos oficiais da educação e, em especial, em questões do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Para isso, fez uma análise quantitativa e qualitativa das questões desse exame dos anos 1998 a 2013. Seu estudo contribuiu para esclarecer o atual cenário da disciplina e me auxiliou nas análises em andamento. O mesmo pode ser afirmado a respeito da tese da professora Patricia Tiuman, cujo texto comprova através de análises de questões do Enem que mesmo sendo colocados nas provas textos literários apenas com a leitura do trecho é possível identificar qual a resposta correta. Também não foram exigidas interpretações partindo do texto para uma visão ampla. Para comparar, a autora apresenta questões do vestibular da Universidade Estadual de Maringá e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade.

A conclusão da pesquisadora é que para responder corretamente ao que foi solicitado foi necessária a leitura integral das obras e estudos específicos do discurso estético. O fato de a pesquisadora contrapor questões me incentivou a buscar outras provas que pudessem servir de exemplo como provas bem elaboradas e que contemplam o texto literário como objeto de estudo. Selecionei para o estudo três questões do vestibular da Unicamp.

Em relação às análises já empreendidas das questões do vestibular da UEPG, observamos que todas têm o mesmo comando. O candidato deve assinalar as alternativas corretas e elas são introduzidas pela frase “assinale o que for correto”. Há somente duas questões, das quatorze, que apresentam enunciados um pouco mais elaborados, uma traz dois fragmentos da obra de Cristovão Tezza, *O filho eterno* e outra, uma entrevista de Caio Fernando Abreu. No entanto, essas duas questões têm o mesmo objetivo: que os candidatos encontrem as alternativas corretas. Algumas questões abordam somente a obra de um autor, outras reúnem

vários autores. Notamos que o questionamento feito nas alternativas é superficial e não colabora para que os alunos que efetivamente leram as obras se sintam respeitados ou para que os que não o fizeram se sintam arrependidos. É perceptível que com apenas leitura de resumos e poucas informações genéricas a respeito da obra é possível responder corretamente. Portanto, o que se pode concluir até este momento da análise, de dez questões, é que as competências avaliadas foram a de memorização e de interpretação de texto. Se o candidato faz uma leitura minuciosa das questões, tem uma capacidade mesmo que mediana de interpretação e se lembra de dados biográficos, de conhecimentos gerais do enredo da obra, etc, obterá sucesso.

Para exemplificarmos, apresentamos a análise de uma questão. Trata-se do número sete, da prova de Conhecimentos Gerais do Vestibular de Inverno.

07– Especificamente sobre os contos de *O Ovo Apunhalado*, de Caio Fernando Abreu, assinale o que for correto.

01) O narrador do conto "*Uma veste provavelmente azul*" que carecia de "uma longa veste" estava "sem nenhum plano imediato" quando viu dois homenzinhos verdes correndo sobre o tapete.

02) *O Ovo Apunhalado*, inicialmente publicado em meados dos anos 1970, está dividido em três partes, Alfa, Beta e Gama, compreendendo enredos múltiplos e autênticos que suturam estilos. Estes podem beirar tanto a tendência ao psicodelismo quanto as subjetividades do real.

04) Ao leitor de "*Para uma avenca partindo*", é oferecida a sensação de um ouvinte participativo ou um ente participativo do espaço narrativo. Assim notamos frases como: "se eu não te disser agora talvez não diga nunca mais"; "por favor, não me interrompa"; "claro que dou um cigarro para você"; "fecha a revista, por favor, olha, se você não prestar muita atenção você não vai conseguir entender nada" ou "é bom você botar um casaco, está esfriando tanto".

08) Por terem sido produzidos nos anos 1970, os contos de *O Ovo Apunhalado* não seguem exatamente um padrão formal e disciplinado, sendo que alguns possuem epígrafes e outros não. O conto "*Visita*" possui uma epígrafe de "Julio Cortázar: final del juego", enquanto o conto "*Sarau*"

possui uma epígrafe de "Aluísio Azevedo: o Cortiço". Já o conto "*O afogado*" não possui epígrafe alguma.

FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Gabarito (alternativas 01, 02 e 04).

O objetivo da questão é avaliar o conhecimento do candidato sobre o livro de contos *O ovo apunhalado*. A primeira alternativa se refere ao conto *Uma veste provavelmente azul*. Ela espera que o aluno tenha conhecimento do enredo. Na segunda, é explorado o ano de publicação da obra e as divisões do livro, que são a sequência do alfabeto grego, alfa, beta e gama. Há uma expectativa de que o candidato compreenda o que é psicodelismo, movimento artístico citado pelo autor no prefácio do livro. Já a terceira alternativa pede que o aluno reconheça no conto *Para uma avenca partindo* a sensação de um interlocutor interativo, são expostas passagens como “por favor, não me interrompa”; ‘claro que dou um cigarro para você” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2017^a,p.6). Ao relembrarmos o enredo do conto, percebemos que ele inicia com um travessão, dando-nos a impressão de que haverá um diálogo. Contudo, notamos que o narrador do conto está em um ponto de um ônibus e quer conversar com sua companheira sobre o fim da relação. No entanto, no decorrer da narrativa vemos um monólogo, pois o narrador tenta desenvolver explicações sobre o fim do relacionamento ou procura respostas ao que aconteceu entre o amante e sua companheira.

Olha, antes do ônibus partir eu tenho uma porção de coisas pra te dizer, dessas coisas assim que não se dizem costumeiramente, sabe, dessas coisas tão difíceis de serem ditas que geralmente ficam caladas, porque nunca se sabe nem como serão ditas nem como serão ouvidas, compreende? (ABREU, 2001, p. 52)

Não é visto interação por parte da companheira, como afirma a pesquisadora Ana Cardoso.

Se para o narrador, o encontro tem a intenção de discutir as razões do término da relação amorosa, para a ela, ao contrário, o debate não faz sentido algum. Diante disso, não há diálogo: é somente através da voz do narrador que o leitor tem acesso ao narrado. (CARDOSO, 2007, p.212)

O enunciado da questão cita “é oferecida a sensação de um ouvinte participativo” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2017^a, p.6), em seguida há trechos do conto que induzem o leitor a simplesmente confirmar que há uma ilusão de interação entre personagens. Mas, a alternativa desconsidera a totalidade da obra e explora algo superficial do conto, parece-me que a questão é voltada para o leitor iniciante ou até mesmo para aquele que nem completou toda a leitura do conto.

A última alternativa, número oito, inicia com uma afirmação com a qual concordamos, é declarado que a narrativa de Caio não segue padrões convencionais, porque seus textos têm figuras alegóricas, trazem inusitadas discussões e tendem para o psicodelismo. No entanto, a afirmação “Por terem sido produzidos nos anos 1970, os contos de *O Ovo Apunhalado* não seguem exatamente um padrão formal e disciplinado,” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2017^a, p.6) dá a entender que toda produção literária desta época não seria formal e disciplinada. Por mais que essa alternativa seja incorreta, a alternativa deveria esclarecer para o candidato quais modelos os elaboradores do vestibular seguem para exemplificar o que seria uma literatura formal e disciplinada. Ainda a má elaboração da alternativa nos deixa na dúvida se a discussão proposta é simplesmente verificar se o candidato sabe se os contos têm epígrafes ou não. Compreendemos que a epígrafe é um artifício a ser interpretado e seria muito mais rico se elas fossem utilizadas para processos de análises.

Referências

BRASIL. Conhecimentos de literatura. In: **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino Médio**, vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.49-83.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's)**. Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, Ana Maria. **Sonho e transgressão em Caio Fernando Abreu: o entrelugar de cartas e contos**. Tese de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendida em 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp051397.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

HARMUCH, Rosana Apolonia. Às voltas com Pinóquio: leitura literária na formação docente. In: _____.; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs).

Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.145-162.

_____. **A Literatura no processo seletivo seriado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** IN: II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Ponta Grossa - PR. Publicado em anais do evento, 2017. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/ciel/2017/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: A Literatura nos documentos oficiais e no exame nacionais do Ensino Médio (Enem).** Tese de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103887>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento. **A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras.** Tese de doutorado da Universidade Estadual de Maringá. 2017. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/pebtiuman%20-%20do.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

**IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADE E
TRAJETÓRIAS PESSOAIS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DO INTERIOR PARANAENSE**

Ivete Oczust Nitek

Orientação: Clóris Porto Torquato

Ao entrar na universidade fui percebendo que certas algemas que me seguiam se rompiam, inquietando e perturbando meu ser. Eu, mulher, filha de descendentes de imigrantes poloneses, “colona”, “polaca”, pobre, aprendi a língua portuguesa e a do preconceito na escola. Passei a vida acreditando que havia algo de errado comigo, tinha vergonha de mim, do lugar de onde vinha e de onde morava, da minha língua, da minha pronúncia, da minha cor, da minha cultura, da minha identidade, da minha situação econômica, das minhas raízes; enfim, busquei sempre me camuflar e me esconder sobre máscaras que não eram minhas, vivendo uma fantasia e negando a realidade.

Sendo assim, mesmo dentro de um emaranhado de situações adversas, por meio da motivação recebida dos professores, fui/estou rompendo algemas, negociando minhas identidades, me motivando a romper os grilhões que aprisionam tantos outros sujeitos não só na comunidade de onde venho. Algumas dessas negociações vivem também os participantes da minha pesquisa, docentes da rede pública de ensino, descendentes de poloneses em um município no interior do Estado do Paraná.

Tendo em vista este contexto, proponho esta pesquisa a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2004), enfatizando que nos constituímos como sujeitos em interação com outros sujeitos, os quais são, assim como nós, sócio-historicamente construídos. Com este trabalho, acima de tudo, gostaria de ouvir

narrativas alternativas à narrativa oficial e outras perspectivas da história, não somente pela escrita autobiográfica, mas também por meio de imagens. A memória/narrativa oficial constrói uma identidade nacional homogênea. No entanto, reconheço que esta é apenas uma construção discursiva que visa à identidade nacional. As vozes dos participantes desta pesquisa nos permitirão acessar outras narrativas, afinal, falamos de docentes de um município multilíngue do Sul do Paraná e os observaremos em sua singularidade, na interação, buscando compreender suas negociações identitárias, oportunizando que falem por si, em suas próprias biografias, trabalhando dessa forma contra a subalternidade é o silenciamento.

Destaco também a minha inspiração e motivação em Gayatri Spivak (2010) e o seu clássico “Pode o Subalterno Falar”, procurando ouvir as vozes daqueles que foram historicamente silenciados, ouvir sobre as negociações de identidades que vivenciam/vivenciaram os participantes em suas trajetórias. Esses participantes são educadores das comunidades interioranas e descendentes de imigrantes, sujeitos do terceiro mundo, muitos deles/delas além de docentes agricultores ou “colonos” (como muitos aqui preferem se referir aos que moram na zona rural do município) ou então filhos destes, pobres, uns com mais estudo, outros nem tanto, que fogem do ideal imposto pela sociedade e que interagem no seu dia a dia com sujeitos tão ou mais heterogêneos do que eles, motivados pelas forças dos distintos processos de globalização.

Dentre os objetivos desta investigação destaco como geral o de analisar concepções de língua construídas ao longo das trajetórias dos participantes da pesquisa por meio das narrativas autobiográficas. Dentre os específicos, busco investigar o contexto sócio-histórico, cultural e linguístico dos participantes; analisar as trajetórias pessoais dos participantes, relacionando-as com as negociações de identidade; observar como os professores se comportam em relação à língua e a cultura polonesa; e compreender as negociações de identidades pelas narrativas autobiográficas.

Para compreender o contexto mais amplo em que se insere esta pesquisa, cabe enfatizar que o Brasil no final do séc. XIX e início do XX, após a Abolição da Escravatura (pelo menos em teoria) e a Proclamação da República, numa tentativa de branqueamento da população e de povoamento da região sul, procurou

apresentar uma imagem positiva do país no exterior, chamando a atenção de camponeses poloneses que passavam por uma grave crise política, econômica e social, incentivando suas migrações para o Brasil (RENK, 2009), provocando na Polônia uma “Febre Brasileira” (ROCKENBACH, 1996, p.118), responsável por um grande fluxo de poloneses para o Brasil.

É importante lembrar que os imigrantes poloneses trouxeram consigo suas culturas, religião e a língua, as quais com passar do tempo foram se misturando com as peculiaridades do país que lhes acolheu, pois estavam em seus domínios e precisavam se comunicar e se habituar a essa nova realidade e forma de vida.

O município no qual a pesquisa será realizada tem hoje aproximadamente vinte mil habitantes, sendo que a grande maioria destes reside no interior, tendo como principal atividade econômica a agricultura familiar.

Como estamos falando de cultura e tudo que a envolve, observaremos conforme destaca Terry Eagleton (2011) em sua discussão na obra “A ideia de cultura” a transição histórica da palavra “cultura”, a qual é considerada por ele como a mais nobre das atividades humanas atrelada ao Garcia Canclini (2015), com sua obra Culturas Híbridas, que após explicar termos como mestiçagem, sincretismo e criouliização, destaca preferir usar o termo *hibridação*, por considerar que este parece ser mais útil, propondo também a porosidade das *fronteiras* físicas motivadas pelos processos globalizadores que acentuam a interculturalidade que favorece intercâmbios, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos.

Veremos também a perspectiva da interculturalidade sob o olhar de Garcia Canclini (2015), que destaca ser esta a responsável por promover o movimento, a circulação e a troca de experiências entre os distintos grupos socioculturais, reforçando a ideia de cultura como algo inacabado, em deslocamento e em construção constante. Além destes, traremos a ideia de ser necessário um diálogo com o passado para inovar e compreender o presente, não vendo possibilidade de entender um sem conhecer o outro com a perspectiva do “entre lugar” de Bhabha (1998), reconhecendo ainda a importância de conhecer as raízes, as origens de uma pessoa ou de um grupo, pois só quando conhecemos os elementos que a construíram e que continuam a complementá-la, assim é que compreendemos sua maneira de se portar socialmente.

Falarei sobre a concepção de identidade com aporte teórico em Stuart Hall (2011) e Bauman (2004), destacando a importância de conhecê-la para entender o momento em que se vive e para refletirmos sobre ela. Para Hall (2011) as identidades não são inatas, fixas, imóveis e permanentes. Elas são construídas discursivamente, na e pela língua e formadas ao longo do tempo, através de processos inconscientes e, portanto devemos pensá-las como um processo em andamento. Bauman (2004) salienta por sua vez, também o movimento, a construção constante e a mutabilidade das identidades, ressaltando que nada é definitivo, que o “pertencimento” e a “identidade” não possuem a solidez de uma rocha, ao contrário, são dissolúveis, acessíveis, penetráveis como o solo, “Negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2004, p.17).

Falaremos também sobre as negociações identitárias com aporte teórico em Aneta Pavlenko e Adrian Blackledge (2004) enfatizando que estamos falando de docentes que se encontram em uma sociedade multilíngue, nas quais algumas opções de identidade são mais valorizadas que as outras, pensando nas diversas formas que as identidades podem ser negociadas e por quais práticas linguísticas estão sendo atravessados enfatizando que as línguas podem não apenas ser “marcadores de identidade”, mas também locais de resistência, empoderamento, solidariedade ou discriminação.

Falando de língua, trataremos também das ideologias linguísticas com o aporte teórico da Woolard e Schieffelin (1994) as quais destacam serem estas significativas tanto para análises sociais quanto linguísticas, procurando conversar essa teoria com a sua influência na identidade profissional dos professores da escola observada.

Trazemos também uma perspectiva de língua como indissociável da cultura, como prática social, discursiva e que está em constante movimento, modificando-se em cada prática de uso, com a visão de caleidoscópio da Cesar e Cavalcanti, (2007) associada ao dialogismo Bakhtiniano, pensando a língua como uma construção social e que toda palavra comporta duas faces, procedendo de alguém e dirigindo a alguém, constituindo-se, portanto na interação entre indivíduos (BAKTIN/VOLÓSHINOV, 2004).

Esta é uma pesquisa desenvolvida no campo da Linguística Aplicada que busca estudar a língua em uso, aproximando o indivíduo do mundo como ele é

(Moita Lopes, 2006) e, portanto, busco com ela não apenas investigar qualquer problema social, definido teoricamente, mas de tratar de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida. Dessa forma, para enriquecer o *corpus* pesquisa, serão também utilizadas as narrativas autobiográficas, as quais segundo Reichmann (2013) induzem ao desenvolvimento crítico-reflexivo dos entrevistados e conforme afirma Netto (2008, p.87) “Os procedimentos para a realização da coleta de dados são vários e podem variar conforme as circunstâncias ou tipo de investigação” e para este momento as narrativas autobiográficas, intercaladas com imagens cedidas pelos participantes e pela pesquisadora apresentam ser a melhor opção.

Vemos, portanto na escrita de si dos professores da escola municipal do Sul do Paraná uma oportunidade de levantar um *corpus* riquíssimo e fundamental na compreensão de como a língua, a cultura e a identidade vem sendo negociada neste local e nesta região.

A temática das narrativas será “Eu, minha língua, identidade, cultura e profissão” e a geração dessas narrativas será após algumas conversas com os professores de uma escola da rede municipal. Eles serão solicitados a relatarem suas vidas com a escrita, e/ou imagens, desde e até o momento em que acharem pertinente, buscando focar na temática proposta. Os dados gerados serão analisados e confrontados com a teoria encontrada na abordagem bibliográfica: análise dialógica do discurso, a partir do Círculo de Bakhtin, negociação de identidades, a partir de Pavlenko e Blackledge, Hall e Bauman, e ideologias linguísticas, a partir de Woolard e Schiefflin.

Referências

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. São Paulo: Jorge Zahar editor 2004.

BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte MG: UFMG1998

BAKHTIN, Mikhail/ VOLÓSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.; Michel Lahud; Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. 4 ed. 7 reimp. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CAVALCANTI, Marilda C. BORTONI, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**, Campinas SP: Mercado das Letras 2007.

CAVALCANTI, Marilda C, CÉSAR, L. América. **Do singular ao multifacetado: O conceito de língua como caleidoscópio**. Campinas SP: Mercado das Letras 2007.

COX, Maria Inês Pagliarini. PETERSON, Ana Antônia de Assis. **Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções Linguístico-culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia**. Campinas SP: Mercado das Letras 2007. EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Unesp. 2005

HALL, Stuart. **A identidade cultural da Pós-modernidade: lamparina**, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NOSSA HISTÓRIA, NOSSA VIDA. Centenário da Imigração Polonesa em Cruz Machado Paraná: Edição e Produção LK Emoções e Eventos 2011.

PAVLENKO Aneta and BLACKLEDGE Adrian. **Negotiation of Identities in Multilingual Contexts**. Multilingual matters LTD. Clevedon. Buffalo. Toronto. Sydney. 2004.

RENK, Elita Valquiria. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná 2009.

ROCKEMBACK, Irene Fryder. **Dados Históricos e Memoriais de Cruz Machado**. 1996. MARCONI, Marina de Andrade Marconi, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

WOOLARD. Kathryn A. and SCHIEFFELIN. Bambi B. **Language Ideology**. Annu. Rev. Anthropol. 1994. 23:55-82.

OS PILOTOS DE EXUPÉRY: SOBREVENDO AS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA

Janeffer Desselman

Orientação: Andréa Correa Paraíso Muller

A presente pesquisa é uma continuação de outras pesquisas já realizadas na graduação e também na especialização, que tem como objetivo aprofundar as discussões acadêmicas em torno da obra de Antoine de Saint-Exupéry. Este trabalho visa compreender a trajetória dos narradores de *Piloto de guerra* (1941) e *O pequeno príncipe* (1943), ambas obras de Antoine de Saint-Exupéry.

A metodologia usada para essa pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. Buscamos, primeiramente, observar a fortuna crítica do autor e a relação de trabalhos desenvolvidos até o momento. Saint-Exupéry ainda é um dos autores mais conhecidos no mundo todo, devido ao sucesso de *O pequeno príncipe*. *Piloto de guerra* também teve grande repercussão na época de seu lançamento, ambas as obras escritas em período de exílio voluntário vivido pelo autor em meados da Segunda Guerra Mundial.

Observamos, no entanto, que, embora o autor seja muito conhecido, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que refletem sobre as obras considerando seu valor literário. Assim consideramos poder contribuir para o enriquecimento da fortuna crítica do autor.

A escolha das obras se deu por fazerem parte dos escritos do autor no período de exílio nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial. Embora o autor estivesse longe de sua terra natal e nada pudesse fazer naquele momento pela França, ele encontra asilo na literatura. Para fomentar este estudo utilizamos as postulações de Edward Said (2003), Nancy(1996), sobre os conceitos de exílio, mas de forma mais específica, nos apoiamos no estudo realizado por Biela(1996),

no Canadá, que compõe uma noção de exílio presente nas obras de Exupéry. Além da grande contribuição de Patrícia Munhoz (2014) no que tange as relações de Saint-Exupéry com a Guerra.

Como propósito da nossa pesquisa, observamos os narradores das duas obras, não apenas pela aproximação de suas profissões, ambos aviadores, mas pela forma com que narram suas memórias, estas bastantes fixas na infância e na relação com o seu “eu interior”.

Em *Piloto de guerra* (1941), encontramos uma narrativa em primeira pessoa, em que o Capitão Exupéry narra sua missão de guerra juntamente com seus companheiros e, ao mesmo tempo, temos uma longa reflexão das suas memórias de infância; o Capitão reflete sobre a guerra, sobre o posicionamento dos homens e também sobre as doces lembranças de quando era criança. Embora seja um adulto, é um adulto com uma infância latente no peito.

Em *O pequeno príncipe* (1943), encontramos um avião que, numa pane no deserto, se depara com a aparição de uma criança que lhe ensina a cultivar sentimentos bastante nobres esquecidos pelo olhar do adulto; esse narrador também se lembra da sua infância e estabelece um laço com essas memórias. Embora adulto, também não sente que pertence ao grupo das pessoas grandes, mas iguala-se às crianças as quais a narrativa também é dirigida.

Percebemos, através deste estudo, que os narradores possuem uma relação bastante sentimental com sua infância. Tanto o Capitão Saint-Exupéry como o Avião encontram nessas memórias o asilo para também viver o exílio, já que ambos estavam longe de casa, em missão aérea. É nesse encontro com suas lembranças que os narradores se sentem confortados não apenas pelo deslocamento espacial, também objeto de nosso estudo, mas pelo deslocamento psicológico, já que os dois não se sentem iguais aos demais adultos que conhecem.

Observamos também que esse asilo, nas memórias de infância trazido através de reflexões que os narradores fazem, ora no céu ora na terra. A relação dos narradores com o espaço da narrativa também nos interessa, já que os dois narradores são aviadores, estão constantemente no céu, mas eles pertencem à terra. Como ressalta Biela(1996):

Il faut reconnaître et comprendre le schéma des relations entre terre, ciel et avion dans l'oeuvre exupérienne avant d'être en mesure de pénétrer

dans la thématique de l'exil. Saint-Exupéry expose la dichotomie entre terre et ciel lui-même. quand il affirme: je ne puis pas ne pas opposer ces deux univers. L'univers de l'avion et celui du sol. Cette opposition s'opère à plusieurs niveaux, et elle valorise surtout le côté aérien aux dépens de l'aspect terrestre. (BIELA, 1996, p. 49)¹

Em *Piloto de guerra* a lembrança da infância está presente nas lembranças do Capitão como também se mistura com a narrativa da missão. Assim, no céu, o narrador nos permite conhecer mais sobre a guerra tanto quanto sobre sua doce infância, refúgio do mundo e dos tempos de guerra:

Ziguezagueie, Capitão! Essa é uma nova brincadeira, Paula! Uma pisada à direita, outra à esquerda, a gente desvia do tiro. Quando eu caía, fazia calombos. E você me curava sem dúvida com compressas de arnica. Eu vou precisar desesperadamente de arnica (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 118).

Também o Avião reflete sobre sua infância a partir da chegada do príncipezinho, que além de ter vindo do céu, deixa como presente para o avião as estrelas, a lembrança do céu do que viveram:

E quando você estiver consolado (a gente sempre se consola), ficará contente por ter me conhecido. Você será sempre meu amigo. Terá vontade de rir comigo. E abrirá, às vezes, a janela por simples prazer... E seus amigos ficarão surpresos de vê-lo rir olhando para o céu. Então, você lhes dirá: "sim, as estrelas sempre me fazem rir!" E eles acharão que você está louco. E eu terei lhe pregado uma boa peça... (SAINT-EXUPÉRY, 2017, p. 119).

De forma mais abrangente, trabalharemos com essas imagens pertinentes nas obras de Exupéry. Para embasar essa análise, recorreremos aos conceitos de Biela (1996), Le Goff(1990), Chevalier(1994), Genette (1979) Said (2003), Nancy(1996) dentre outros estudiosos. Compreendemos assim que o convite feito na leitura é de uma viagem não apenas pelas pela missão de guerra em *Piloto de guerra* ou de um encontro com uma criança no deserto em *O pequeno príncipe*, mas de uma viagem pelas lembranças de infância.

¹ É preciso reconhecer e compreender o esquema das relações entre terra, céu e avião na obra exuperiana antes de adentrar a temática do exílio. O próprio Saint-Exupéry apresenta a dicotomia entre terra e céu ao afirmar: não posso deixar de opor esses dois universos. O universo do avião e o do solo. Essa oposição opera em vários níveis e valoriza especialmente o lado aéreo em detrimento do aspecto terrestre (tradução nossa).

Referências

BIELA, Stephan. **Vers une typologie de l'exil expérien**. Memoire de Maitrise. Université Mc Gill Montreal, Quebec, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria- Literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa- coleção práticas de leitura**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Editora Arcádia, S.A.R.L, Editions du Seuil. Lisboa- Portugal, 1979.

GOFF, J. Le. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ...[et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. 2ed. Coleção STVDIVM, Vol 1. 1963.

MUNHOZ, P. **A influência da Segunda Guerra Mundial na produção literária de Saint-Exupéry**. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114013/000803944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 jul. 2017

NANCY, Jean-Luc. **La existência exilada**. In: Archipiélago. Madrid: Arco. N. 26-27 inverno, 1996.

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

SAINT-EXUPÉRY. A de. **O pequeno príncipe**. Tradução : Andrea Correa Paraíso Muller, Janeffer Desselman. Ponta Grossa, Paraná : Editora Illuminare, 2017.

_____. **Piloto de Guerra**. Tradução e introdução de Monica Cristina Corrêa. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

AS RELAÇÕES DE RAÇA, GÊNERO E ENSINO NO LIVRO “PRECIOSA”

Jéssica de Fátima Levandowski
Orientação: Marly Catarina Soares

Diante da complexidade da obra “Preciosa”, de Sapphire, ficamos intrigados a Diante da complexidade da obra “Preciosa” (2014), de Sapphire, ficamos intrigados a refletir sobre o que nos oferece além de uma leitura despreziosa da obra. Assim, nos colocamos frente aos personagens que estão ao redor da protagonista, Claireece Precious Jones, para compreender como ocorrem as relações de raça, gênero e ensino durante o enredo. A partir destas delimitações destas relações, propomo-nos fazer uma análise que demonstre como ocorrem as relações entre Precious e seus colegas de escola, professores, pai e mãe. Pautando-nos em estudos sobre identidade, gênero, raça, feminismo, feminismo negro, autobiografias, o poder libertador do ensino, etc, buscamos demonstrar os impactos causados por uma vida de abusos sexuais e agressões físicas, também como o ensino atuou de forma importante na resolução da trama.

Com relação ao Feminismo Negro, buscamos apoio em Barbosa (2010, p. 6), baseada em Carneiro (2003), que afirma ser “[...] possível afirmar que um feminismo negro [...] tem como principal eixo articulador o racismo e o seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.” De acordo com Azerêdo (1994), o feminismo não deve ser um movimento totalitário justamente por conter nele individualidades que merecem atenção. Desta forma, levar em consideração apenas a categoria “mulheres” e generalizá-la seria um equívoco para os militantes do feminismo negro, pois enxergam dentro do feminismo diferenças de raça e classe que acabam gerando opressão dentro do próprio movimento. Showalter (1994, p. 24) sintetiza, afirmando que o feminismo negro busca uma estética que trate da política sexual e

racial, concomitantemente. Partindo disso, devemos levar em consideração também a noção de Identidade trazida por Stuart Hall (2000) e compreender que além da identidade ser individual, ela também está sob rasura e que o exterior a constrói. Não podemos simplesmente “universalizar” sua essência, na verdade devemos entender que o conceito de identidade está intimamente ligado à existência das diferenças. Ainda utilizando conceitos de Identidade, acreditamos ser importante relacioná-lo às nossas análises pelo fato de encontrarmos uma personagem repleta de marginalidades: mulher, negra, mãe adolescente, obesa, analfabeta funcional, vítima de violência e pedofilia e portadora do vírus HIV.

Ao analisarmos a fundo a obra, observamos que o preconceito é um assunto chave a ser debatido, por isso está dentro do nosso primeiro eixo de pesquisa, questões de raça. Como primeiro tópico, descobrimos que na obra em questão também há um sentimento de desafeto por parte da protagonista com relação a alguns personagens brancos, como por exemplo, relata um julgamento, baseado no que diria sua mãe, sobre o professor de matemática: “Ele é um branco nanico e magricela, deve ter tipo 1,60m. Um branquelo xexelento, como diria minha mãe.” (SAPPHIRE, 2014, p. 13). Há a necessidade de especificar a raça do professor por duas vezes neste pequeno trecho, não a título de informação para o leitor, mas sim como forma de xingamento, referindo-se à raça branca de forma pejorativa. Ainda no mesmo eixo, centramos a pesquisa no preconceito racial que a protagonista sofre durante a obra. Para isso utilizamos o conceito de equidade proposto por Collins, “A equidade reside em proporcionar igualdade de oportunidades, direitos e respeito a todos os grupos.” (COLLINS, 2017, p. 9). Partindo desse princípio, observamos algumas situações em que Precious não estava no mesmo patamar que as demais pessoas, sendo subjugada, humilhada, constrangida. Precious sempre sofreu discriminação na escola, desde a infância. Já adolescente, nas primeiras páginas da narrativa, ela demonstra sua exclusão: “Eu sento na mesma carteira todo dia, no fundo, na última fila, perto da porta. Mesmo sabendo que a porta de trás fica trancada” (SAPPHIRE, 2014, p. 12).

Outro eixo articulador em nosso trabalho é o de gênero e poder, abordando as relações que Precious mantinha com seus pais. Ela nos revela uma relação cheia de violência, ódio e abusos, desde a infância e, principalmente, quando teve o primeiro filho, aos 12 anos. Tudo se iniciou quando a garota tinha 3 anos de idade.

Durante a relação sexual entre Mary e Carl, Precious estava na cama também. O pai resolveu acariciar intimamente a filha. Neste momento a mãe tenta impedir, mas não tem nenhuma reação. Percebendo que, forçosamente, Carl tentou penetrar em sua filha, Mary fica indignada não por ele ter tentado, mas sim por ter quase conseguido, justificando que a filha era bastante desenvolvida pra idade. O que nos leva a pensar que desde esse primeiro instante ela culpabiliza a filha pelos abusos sexuais cometidos por Carl, como se a garota tivesse noção ou alguma culpa pelo que estava havendo. Mary menciona que não queria Precious machucada, porém, enfatiza que o real motivo era não querer que “seu homem” se relacionasse com outra pessoa, o amor e o ciúme pelo marido eram maiores do que o senso de proteção maternal. Por fim, ela não acredita ser culpada pelos anos de abuso, justificando que amava Carl e esse amor pode ter a tornado tão permissiva com relação aos estupros atentados contra a própria filha. (SAPPHIRE, 2014, p. 154-155). Após o nascimento de Monguinha, a primeira filha, Precious descobre que ela tem síndrome de Down. Mary usou da maternidade da filha como um investimento financeiro, não morava com a criança, mas mentia para receber auxílio financeiro (SAPPHIRE, 2014, p. 29). Em outro momento, Precious se questiona: “Por que mamãe nunca faz nada? Uma vez perguntei a ela, quando levantei depois dela me nocautear, ela disse: - É pra isso que você tá aqui.” (SAPPHIRE, 2014, p. 32). A mãe explora a filha, faz dela mais do que sua empregada doméstica, pois ela não tem folgas e nem direitos, faz dela sua escrava, submissa, pronta a atender todas as suas vontades e para receber toda a violência que deseja proferir. Atenemos para o momento em que a menina relata que foi nocauteada pela mãe, possivelmente não é algo que deva ser levado para o lado cômico, mas de fato um nocaute. A narradora nos confidencia que a mãe a “matou faz muito tempo (...)” (SAPPHIRE, 2014, p. 78), pois é dessa forma que ela se sente, morta para a mãe, sem importância. Claireece nos conta que, aos 12 anos, pode ter sido vítima de abuso sexual por sua mãe, enquanto estavam no sofá. Observando o relato da filha, percebemos que, ao imaginar que a filha estaria dormindo, Mary colocou a mão entre as pernas da menina. Ao suspeitar que ela fosse se mexer, ficou a espreita para beliscar e este detalhe nos revela algo muito importante: se Precious sabia o que a mãe faria caso ela se mexesse é porque o

mesmo ocorreu em outras ocasiões. Possivelmente esse não foi o primeiro abuso sexual. (SAPPHIRE, 2014, p. 32).

No terceiro eixo buscamos discutir como a Educação funciona de maneira extraordinária na narrativa de Preciosa, levando a protagonista a uma reviravolta em sua história. Precious não se interessava por praticamente nada, bem como não tinha a atenção e cuidados da mãe. Sua vida era sobreviver aos abusos, às violências e esperar o próximo estupro ou a próxima surra. Já na primeira página da narrativa, ficamos sabendo que Precious reprovou dois anos na escola, atribuindo isto ao fato de ter sido abusada pelo pai. Inclusive ressalta que “(...) não sabia ler (e ainda mijava nas calças).” (SAPPHIRE, 2014, p. 11). Os abusos que sofreu trouxeram a ela consequências gravíssimas com relação à educação, pois os traumas sofridos e as lembranças não a deixavam se concentrar. A protagonista foi “transferida” de escola, quando a direção descobriu sua segunda gravidez. Iniciando no projeto “Um Ajuda Um”, sente-se emocionada, com vontade de chorar. Talvez por não saber o que lhe aguarda, tenha ficado insegura. (SAPPHIRE, 2014, p. 49). Relembrando os traumas da infância, ela enfatiza que: “Cara, ninguém faz ideia mas pra mim não é brincadeira estar nessa escola.” (SAPPHIRE, 2014, p. 51), ela enxerga na escola uma possibilidade de aprendizado e crescimento que até então não teve. Durante as apresentações dos integrantes da turma, Precious ficou ansiosa enquanto ouvia as outras colegas, extremamente tímida e calada, não costumava falar em público, “Agora todo mundo tá me olhando. No círculo eu vejo todo mundo, todo mundo me vê. Sinto vontade de voltar pro fundo da sala por um segundo, depois penso nunca mais, prefiro me matar antes que isso aconteça.” (SAPPHIRE, 2014, p. 58), a garota demonstra motivação para continuar, ainda que esteja com medo. A Professora é Blue Rain, ela explica o método de apresentação e da roda de conversa, em seguida é descrito um trecho emocionante, no qual ouve da professora que está no lugar certo. (SAPPHIRE, 2014, p. 59-60). A professora Blue usa também o método de escrita em diário, onde todas as alunas escrevem diariamente sobre as suas vidas e rotina, mantendo um diálogo com a professora, que frequentemente as responde. Dessa forma, Precious revela o que ocorre em sua vida e passa a ser aconselhada e incentivada por Blue. Muitas mudanças, após a Educação Alternativa, são possíveis se observar em Precious, uma delas está na questão de pertencimento. A adolescente reflete e conclui que “(...) desde

que sentei no círculo notei que a minha vida toda, a minha vida toda eu tava fora do círculo. Mamãe me dando ordem, papai falando pornô comigo, a escola nunca me aprendeu.” (SAPPHIRE, 2014, p. 76). Outro ponto positivo a ser elencado após a entrada da garota no projeto foi ter coragem para tomar atitudes, pedir ajuda. Após sair da casa da mãe, foi até o hospital e lá pediu a uma enfermeira que a ajudasse, não tinha para onde ir. “Uma coisa de ter ido pra escola e falar na aula é que eu aprendi a falar.” (SAPPHIRE, 2014, p. 90). Diante do que observamos sobre a relação de Precious com a Professora Blue, encontramos consonância com o que afirma Bell Hooks (2013): “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.” (p. 25). O método utilizado pela professora não só auxiliou a protagonista em sua alfabetização, mas também de forma pessoal, a incentivando a resolver seus problemas, mudar de vida e buscar seus sonhos.

Referências

AZERÊDO, S. Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais. **Revista Estudos Feministas**, Ano 2, 2º semestre de 1994. p. 203-216.

BARBOSA, L. M. de L. Feminismo Negro: notas sobre o debate norte-americano e brasileiro. **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. Tradução de Angela Figueiredo e Jesse Farrel. **Cadernos Pagu** (51), 2017:e175118.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 103-132.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SAPPHIRE. **Preciosa**. Tradução Alves Calado. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2014.

SHOWALTER, E. A crítica feminista no território selvagem. In: **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Heloísa Buarque de Hollanda (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Jessica Martins de Arauj

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

Essa pesquisa é do tipo etnográfica e os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados, foram: diário de campo, formulário, narrativas autobiográficas, entrevista de grupo focal, análise de livro didático e questionário. A escrita das narrativas foi o primeiro contato com os/as docentes que efetivamente participaram da pesquisa. Os/as 4 participantes realizaram essa etapa no mesmo dia. A fim de responder à primeira pergunta da pesquisa acima mencionada, trago abaixo alguns extratos das narrativas dos/as docentes, quando eles/as comentam sobre o tópico: “Relate sobre o que você entende por Inglês Língua Franca e como/onde ouviu sobre isso pela primeira vez”.

| | |
|--------------|--|
| Extrato 1 | <i>Aqui no curso eu tive contato com um conceito que nunca tinha ouvido falar: inglês como língua franca. Para mim, língua franca visa a comunicação entre dois indivíduos negociando significados, mesmo que a pronúncia não seja perfeita. (Professor 2, narrativa, 05-04-2018).</i> |
| Extrato 2 | <i>Na graduação não lembro de ter ouvido falar do inglês como língua franca, talvez algum professor possa ter mencionado algo bem por cima. Quando fiz parte do PIBID conversamos um pouco sobre o tema, como sendo algo em comum para todos, ou seja o inglês como segunda língua “obrigatória” para todos. Obrigatória no sentido de o governo ser responsável por esse aprendizado. (Professor 1, narrativa, 05-04-2018).</i> |
| Extrato 3 | <i>O termo língua franca apareceu na minha trajetória durante a produção de um artigo para o PIBID, ao pesquisar artigos sobre World English (de Rajagopalan), então encontrei alguns artigos que falavam sobre o termo, colocando o Inglês como uma língua universal, onde não há uma “variedade padrão” mas sim limites que fazem</i> |

| | |
|--------------|--|
| | <i>com que falantes de diversas partes do mundo consigam compreender-se. (Professora 1, narrativa, 05-04-2018).</i> |
| Extrato 4 | <i>A ideia que tenho de Inglês como Língua Franca é como sendo um dos idiomas mais falados e mais importantes no mundo. Infelizmente não tenho uma ideia concreta sobre isso. (Professora 2, narrativa, 05-04-2018).</i> |

Como vemos, a única professora que diz não ter ouvido sobre o termo antes é a professora 2. Anteriormente¹, após eu entregar as folhas para que eles/as escrevessem a narrativa, ela havia também mencionado que não se recordava de já ter ouvido sobre isso antes. Foi então que eu disse à ela que ela poderia escrever sobre a ideia que ela tinha sobre isso e que se não houvesse essa ideia, ela poderia não relatar sobre essa parte. É importante mencionar aqui que essa professora é a única que está no segundo ano da graduação (os demais estão no quarto ano) e possivelmente por isso ainda não teve discussões sobre isso.

Dois docentes (professora 1 e professor 1) mencionam que tiveram o primeiro contato com o termo língua franca no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, o que revela a grande importância desse projeto nos cursos de licenciatura. *Afinal, trata-se de uma atividade extracurricular que permite aos/às discentes um maior contato com sala de aula, além de também agregar em sua formação, podendo preencher algumas lacunas que a carga horária da grade curricular da graduação não permite.*

A visão geral que os/as docentes têm sobre Inglês Língua Franca é de um idioma universal, de uma língua muito falada e importante e que pode ser usada na comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo.

A seguir, trago os dados das entrevistas de grupo focal, a fim de responder à segunda pergunta de pesquisa

| | |
|---------------|---|
| Extrato 13 | <i>Sim, algumas vezes aparece, em alguns exercícios aparece, é... alguém que tem...você vê que tem um sotaque diferente falando, fala alguma coisa diferente e tal então, só que não é muito, é bem pouco, sabe? (Professora 1/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i> |
| Extrato 14 | <i>É... eu não consigo lembrar assim de alguma... algum exercício ou alguma coisa... que mostre assim, é... seria é... algum estrangeiro falando... eles mesclam, na</i> |

¹ Esses dados são frutos das anotações da pesquisadora no diário de campo.

| | |
|--|--|
| | <i>verdade, é... só mais um Inglês britânico e o americano que eu me lembro em algumas atividades, só isso... (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i> |
|--|--|

Como vemos, a professora 1 afirma que a representação de pessoas não-nativas no livro didático é bem pequena e a professora 2 ainda afirma que o livro mantém uma visão bem dicotômica da língua. Essa visão dualista do Inglês também foi ressaltado por Raposo (2014, p. 103), em sua dissertação ao analisar um livro didático de Língua Inglesa. A autora afirmou que é possível encontrar ocorrências em que a cultura norte-americana ou a britânica aparecem como cultura global, ou seja, como padrão.

Respondendo à mesma questão² da entrevista de grupo focal, porém agora só com professores, eles afirmam que essa representação existe, mas é bem esporádica, conforme vemos nos extratos abaixo:

| | |
|---------------|--|
| Extrato 15 | <i>(...) o livro 1 eu conheço bem mais que os outros. É... tem bastante atividades que são... mexicanos falando Inglês, são pessoas de outros... outras nacionalidades falando Inglês. É... não é uma coisa frequente, mas você consegue perceber a diferença de sotaque entre um e outro. (...) Então... e tem bastante, tem uma unidade que é só de nacionalidades, então tem as pessoas falando com diferentes sotaques em Inglês. (...) Acho que não é uma coisa frequente, pelo menos no nível 1, mas... tem assim, é uma coisa que a gente consegue ver. Que eu lembro assim muito... gente do México, da Espanha falando Inglês, Brasil... se não me engano, tinha alguém da Austrália que é um sotaque bem diferente também... (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i> |
| Extrato 16 | <i>É... tem, como o (professor 1) falou não é muito frequente. Tem algumas, algumas partes. Só que o que eu fico meio assim é porque não são contextos reais de fala, por exemplo, eles não gravam uma pessoa falando no momento, ao vivo, por exemplo, é tudo feito em estúdio tudo que você vê lá, por exemplo, “ah é um espanhol”, realmente, eles pegam alguém com um sotaque é... falando Inglês com um sotaque espanhol, por exemplo, tem. Alguém tá falando Inglês com um sotaque brasileiro, tem. Só que é tudo em estúdio, tudo controlado e tudo mais. E isso só no livro 1, a partir do livro 2 isso já começa a diminuir um pouco..., o segundo livro... O terceiro eu não cheguei a ver, mas o segundo que eu vi ele já começa a diminuir um pouco e assim por diante. O que tem bastante é a diferença entre o Inglês norte americano e o Inglês britânico, mas é assim. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i> |

² Você percebe, no livro didático que utiliza, a representação (em imagens ou textos) de pessoas que não são falantes nativos de Inglês? Justifique.

Como vemos, o professor 1 traz mais a visão do livro 1, que é o livro que ele mais conhece. E o professor 2 já traz a visão do livro 2 e afirma que os livros vão diminuindo as representações de pessoas não-nativas. Outra afirmação feita pelo professor 2, que é a mesma feita pela professora 2 é de que há muita ênfase nas diferenças entre o Inglês britânico e o norte-americano. Essa dualidade também foi observada por Miranda (2015, p. 97), em um dos livros que ela analisou em sua dissertação. A autora mostra que no livro em questão, há na capa as bandeiras dos Estados Unidos e do Reino Unido, demonstrando as variedades e culturas, possivelmente, mais contempladas na coleção.

Para responder à terceira pergunta, foi feita uma análise da seguinte forma: os professores e a professora receberam as tabelas para fazer as análises dos livros e ficaram na mesma sala. Depois de terminarem, eu pedi que cada um/a falasse um pouco sobre o que tinha percebido e que também eles e ela comparassem as análises feitas, em questões numéricas e o que os números poderiam querer dizer. Essa conversa também foi gravada em áudio.

Nesse dia, os professores e a professora conseguiram fazer as análises apenas dos dois primeiros livros. Então, são esses dados que foram considerados na fala deles e dela.

Após fazer as análises do livro 1 e do livro 2, os participantes e a participante responderam algumas perguntas norteadoras. Trago abaixo a visão da professora sobre as mulheres não nativas e nativas:

| | |
|------------|--|
| Extrato 32 | <i>As mulheres nativas foram, tipo, o número de mulheres nativas é muito maior do que o número de mulheres não nativas. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18).</i> |
| Extrato 33 | <i>E as mulheres também são representadas, as mulheres não nativas são representadas em menor número do que os homens não nativos, eu percebi isso agora. Então, tipo, isso é mais uma forma ainda, tipo, a meu ver assim, de, tipo, que não representa as mulheres mesmo, tipo, inferiorização, digamos assim. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18).</i> |

A professora fez uma importante observação de que não apenas as mulheres (nativas ou não nativas) não são representadas da mesma forma, como

também as mulheres não nativas aparecem em menor número do que os homens não nativos. Essa é uma intersecção, ou como disse a professora, mais uma forma de “inferiorizar” as mulheres. Conforme foi mencionado por Crenshaw (2002, p. 177), as mulheres são subordinadas de diversas formas, seja pela raça ou pela classe, além de ser pelo próprio gênero.

Essa mesma observação não foi feita pelos professores, conforme vemos nos extratos abaixo:

Após feita a análise, os professores responderam se as mulheres nativas e não nativas foram representadas da mesma forma. Nos extratos abaixo temos as respostas:

| | |
|------------|--|
| Extrato 34 | <i>Olhando os números, depois que a gente fez a análise, é total assim, que dá pra ver que dá uma grande diferença, né. Isso que a gente nem pegou em questão de, dos trabalhos, né, dos empregos delas, a gente não viu isso, mas provavelmente não, acho que não é nem um pouco representada. (Professor 1, análise do LD, 12-06-18)</i> |
| Extrato 35 | <i>É, eu também... a representação não é da mesma forma, tanto em número, quanto em... na verdade, a maior parte em número, mesmo, não tem a mesma representação, assim, não, de jeito nenhum. (Professor 2, análise do LD, 12-06-18)</i> |

Os professores concordam com a professora que as mulheres nativas e não-nativas não foram representadas da mesma forma. Porém, eles não mencionam que elas também não aparecem em igual número que dos homens não nativos, por exemplo, que foi algo exposto pela professora.

A pergunta realmente, não era essa, mas talvez podemos afirmar aqui que o gênero pode desempenhar um forte papel ao fazer essas observações. Assim como foi mencionado por Männynsalo (2008), o gênero pode desempenhar um forte papel e como vemos, algumas observações foram diferentes entre os professores e as professoras.

Referências

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p.171-188.

MÄNNYNSALO, Anni. **Gender in the EFL classroom: differences in the teacher's reactions to boys' and girls' responses.** 2008. Master's thesis. University of Jyväskylä Department of Languages, 2008.

MIRANDA, Fernanda de Cássia. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo PNL D para o Ensino Médio, sob a perspectiva do ILF.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RAPOSO, Fernanda Gurgel. **MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA LINKS.** 2014. Dissertação, Mestrado em LETRAS: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão, 2014.

**“A DÚVIDA E O MEDO COMO MOTIVADORES, GUIAS E
IMPULSIONADORES DA NARRATIVA EM *GRANDE SERTÃO:
VEREDAS*”**

João Israel Ribeiro
Orientação: Silvana Oliveira

Nesse trabalho, direcionando nosso olhar a uma das obras mais conhecidas e comentadas pela crítica literária, dentre todas da produção brasileira do século XX, retomamos veredas menos trilhadas embora sempre comentadas da dúvida e do medo como se apresentam no livro.

No intento de demonstrar a factibilidade de uma leitura de *Grande Sertão: Veredas*, que tome por guias a dúvida e o medo dividimos nosso texto em duas grandes partes, na primeira, entendendo a dúvida como um *leitmotiv* da narrativa, começamos por rastreá-la em seu itinerário através da filosofia, de Sócrates a Santo Agostinho e de Descartes até Vilém Flusser.

Então linearizando o labiríntico monólogo autobiográfico resumindo seu “eixo principal”, revisitamos em breves momentos alguns de seus mais conhecidos críticos literários, dentre eles: Antônio Cândido, Willi Bolle, Walnice Galvão e Suzi Frankl Sperber, buscando em suas análises referências a dúvida em *Grande Sertão: Veredas*.

Tomando como base o Princípio de reversibilidade gerador das ambiguidades entendemos que o ato de narrar de Riobaldo é, entre outras coisas, uma busca pelo entendimento das experiências e transformações pelas quais passou e, também uma busca pela solução apaziguadora, pelo reconforto tranquilizador em alguma certeza, se possível; busca que paradoxalmente leva a mais incertezas até a chegada da grande aporia, isto é à resposta inalcançável e a

verdade impossível, bem como a dúvida faz-se mecanismo de defesa para o ex-jagunço.

Dizemos entre outras coisas, pois entendemos em nossa hipótese que a dúvida não é apenas sentida pelo narrador, mas também, utilizada por ele como elemento justificador e argumentativo com a intensão não de obter não a verdade, mas a confirmação de sua opinião, sua busca por uma verdade mascara seu propósito guiar seu interlocutor até a mesma conclusão que ele, a de que o diabo se existir é “homem, humano”.

Considerando o que escreve Vilém Flusser de que “a dúvida pode ser [...] concebida como uma procura por certezas que começa a destruir a certeza” (FLUSSER, 2011, p.22). entendemos que Riobaldo com cada história e caso relatado, procura demonstrar ao longo da narrativa a ambiguidade entre o bem e o mal e a impossibilidade de prever o resultado preciso de uma ação, para destruir quaisquer pré-nomeações do que seja bem e mal que seu interlocutor possa ter, então validando por meio da opinião erudita do “doutor” a sua “nova certeza”.

Feitas essas considerações no tópico seguinte olhamos para uma dúvida que se oculta nas entrelinhas das falas do jagunço bom de mira, a dúvida a respeito do amor, de suas múltiplas manifestações, do amor físico de Nhorinhá ao espiritual de Otacília até o amor “neblina” de Diadorim.

Segundo Walnice Galvão (1971), a relação entre Diadorim e Riobaldo é toda marcada pela dúvida e a contradição, pois sendo o narrador protagonista homem “de mulheres” ama outro “homem” embora durante a narrativa prefira não dar nome ao sentimento.

Mas seus sentimentos são reais e ele não os entende nas palavras de Riobaldo “De que jeito eu podia amar um homem, meu de natureza igual, macho em suas roupas e armas, espalhado rústico em suas ações?! Me franzi. Ele tinha a culpa? Eu tinha a culpa? (ROSA, 2001, p. 511)

A partir dessa percepção lançamos nosso olhar por breves momentos sobre a confusão de sentir e entender seus sentimentos do ex-jagunço e narrador, entendemos que eles abrem portas para outras perguntas entre elas que forma tem o amor? Além disso, que sentimento seria o que tem por Nhorinhá? E o que perguntas suscitam seus amores.

Findas nossa sucinta análise sobre as dúvidas de Riobaldo a respeito do amor, passamos a macro dúvida “metafísica”, a que trata da existência do diabo e

de seu pacto, traçamos uma “breve história do diabo” relembrando suas relações com Deus em suas origens e a evolução do mito, tomamos por base para isso os trabalhos de Emanuel Araújo (1995).

Percebendo que o diabo é um ente real para Riobaldo, pois ele o teme e o tempo todo evita pronunciar seu nome, pensamos que o Urutu Branco usa a dúvida como um mecanismo de defesa para afastar seu medo todas as dúvidas a respeito do diabo são criadas por seu discurso para preservar sua paz interior, para livra-lo do remorso e do medo, se a dúvida é a mãe da razão por que não por o diabo e sua existência em dúvida para com ela produzir uma defesa por racionalização, tentando livrar-se do medo?

Na segunda parte de nosso trabalho olhamos mais atentamente para o medo na obra, tomando por base as considerações de Afonso L. Cardoso (2006) e Jean de Delumeau (2009), procurando entender, o mundo timorato que é o sertão de Riobaldo, a base cultural de seus medos, bem como seus filtros para a realidade, intrinsecamente religiosos.

Procuramos demonstrar que Riobaldo aprende uma dinâmica do medo e contra ele continua a lutar mesmo depois de sua “aposentadoria” da jagunçagem, ele amanhece, no funcionamento do medo e aprende a teatralizar a coragem.

A partir desse aprendizado propomos, outra leitura do pacto, não com o ente metafísico, mas com o diabo-medo, pois para tomar a liderança das mãos de Zé Bebelo, Riobaldo procura “encher suas algibeiras de medo”.

É através do medo que ele galgará posição e recrutará pessoas para seu bando, envolvendo-se numa aura de indígete ele procura criar a temeridade em seus homens, o poder do diabo-medo, dá-lhe o “mundo por brinquedo”, mas sendo o diabo-medo astuto inimigo ele vence o jagunço na hora derradeira.

Seus braços paralisam, sua boca seca, ele desmaia, a coragem no momento do combate não podia mais ser teatral, precisava ser real, ele provocou medo por meio da violência para comandar, mas não livrou-se do medo interior

Mais do que o diabo metafísico Riobaldo teme que seu medo tenha sido o responsável pela morte de Diadorim, já afastado da jagunçagem restam-lhe as lembranças, mas o medo permanece tanto é assim que ele cerca-se dos antigos companheiros, em suas palavras “coloquei redor meu minha gente” (ROSA, 2001, p.40).

A vida asceta que o narrador diz levar é fruto do medo, o poder que conquistou, veio do medo, o amor que não viveu, perdeu pelo medo, seu ato de narrar é para entender do medo, e da coragem, da “gã” como ele mesmo chama, mas narrar não constitui para ele a tão desejada catarse, ou seja, sua libertação do medo-diabo opressor, pois narrar é difícil e se ele não pode expressar o que sente então não pode viver livre do medo.

Intencionamos ainda, partindo do medo, relacionar o ato confessional de Riobaldo ao narrar, ao medo e a tentativa de alcançar a catarse libertadora, pois entendemos que o narrador, confessando seu grande “pecado” de sentir medo, procura livrar-se dele, obter redenção.

Referências

A BÍBLIA. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ARAÚJO, Emanuel. **O tempo em que os anjos ensinaram segredos aos homens**. In: Textos de História. Vol. 3. No. 1. Brasília: Pós-Graduação em História da UnB, 1995. p. 128-144.

ARISTÓTELES. **Metafísica** (Alpha). Tradução. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

BOLLE, W. **grandesertão.br: o romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

BOLLE, W. A paixão como Médiun-de-Reflexão. **REVISTA USP**, São Paulo, n.50, p. 80-99, junho/agosto 2001

CANDIDO. A. O homem dos avessos. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro, INL/Civilização Brasileira, 1983. p. 294-299. (Coleção Fortuna Crítica, 6).

CARDOSO, Afonso Ligório. **As formas do medo em Grande Sertões: Veredas**. 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103626> visitado em 05 de maio de 2018.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**; tradução Maria Lucia Machado ; tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse**. Paris: PUF, 1968.

FLUSSER, Vilém. **A Dúvida**. São Paulo: Annablume, 2011. (Coleção Comunicações).

GALVÃO, Walnice Nogueira. **As formas do falso**. *Um estudo sobre a ambiguidade no Grande Sertão*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KARDEC, Allan. **O livro dos Espíritos**. Tradução de Guillon Ribeiro. FEB, 86º Ed. Rio de Janeiro, 2005.

LEVENE, Lesley. **Penso, Logo Existo**: Tudo o que Você Precisa Saber sobre Filosofia. Tradução de Debora Fleck. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

MÜLLER, Andréa Correa Paraiso. Moral e arte literária no século XIX: o romance sob suspeita. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 20, n. 28, p. 101-131, jul./dez. 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar, Nhorinhá uma presença pela ausência—uma eterna paixão In: **Anuário de literatura** nº4, UFSC, Santa Catarina 1996.

PAGELS, Elaine. **As origens de Satanás**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PEDROSO, Claudia. **Grande Sertão: Veredas** — A interminável saga de Riobaldo em busca da verdade. 2010. Dissertação (mestrado em letras)—Teoria Literária, Centro Universitário de campos de Andrade, Uniandrade, Curitiba.

PLATÃO, **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian 9ª Ed. 2001.

ROSA, João. Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSENFELD, Kathin H. **Desenveredando Rosa**. A obra de J. G. Rosa e outros ensaios rosianos. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o ocidente**. Trad. Paulo Brandi e Ethel Brandi

SPERBER, Suzi. Frankl. **Guimarães Rosa**: signo e sentimento. São Paulo: Ática, 1982.

POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OLHAR CRÍTICO PARA O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Joelma de Souza Rocha
Orientação: Letícia Fraga

Este trabalho apresenta um recorte de uma dissertação em andamento e tem por objetivo geral problematizar o papel do professor como agente de políticas linguísticas, a partir da presença (ou não) destas no componente curricular Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular (2017). Os objetivos específicos são: a) analisar, na BNCC (2017), o componente curricular Língua Portuguesa, para os ensinos infantil e fundamental, b) descrever a concepção de língua(gem) defendida no referido documento, c) refletir sobre os efeitos dos dados levantados para o agenciamento de professoras/es. Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental dentro da perspectiva qualitativa (OLIVEIRA M, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Considerando que a política linguística “é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21), às políticas linguísticas concernem todas as questões “que dizem respeito ao papel que as línguas exercem, em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 28-29). Segundo Calvet (2007), há dois tipos de gestão das situações linguísticas, a gestão *in vivo*, que “procede das práticas sociais” e, portanto, “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69), sem que tenham relação com decisões oficiais, e a gestão

in vitro, que, por sua vez, procede da intervenção sobre as práticas sociais, ou seja, é a abordagem dos problemas relativos ao uso das línguas pelo poder oficial.

No Brasil, ao se olhar para o histórico das políticas linguísticas, podemos perceber como o Estado, por diversas vezes, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas com o intuito de construir um ideal de nação que desconsiderava a diversidade. Desse modo, a escola, conforme acrescenta Betim (2016, p. 57) “faz a manutenção dos discursos e controla boa parte da prática social dos estudantes”. Ter isso em mente, nos permite olhar mais criticamente para os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua, possibilitando que percebamos quais discursos perpassam a noção de língua a ser trabalhada em sala de aula.

Nesse sentido, de acordo com Pinto (2014), vemos que os enunciados sobre língua no Brasil, são performativos e constroem consensos hegemônicos prévios, ao mesmo tempo em que estão expostos a novos deslocamentos. Assim, as raízes dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, por meio de atos de fala que vão cristalizando as visões sobre língua, de modo a perpetuar uma visão de língua hegemônica.

Tais consensos hegemônicos se perpetuam (ou não), portanto, por meio de agenciamentos. A linguagem, nesse sentido, “é uma ação social, [...] a cultura, em todas as suas formas, emerge dialogicamente de interações linguísticas diárias, que são moldadas por formações socioculturais” (AHEARN, 2000, p. 13, tradução nossa). *Agência*, desse modo, corresponde à “capacidade socioculturalmente mediada para agir. [...] toda ação é socioculturalmente mediada, tanto na sua produção quanto na sua interpretação”. Assim, a linguagem é capaz de “molda[r] categorias de pensamento dos indivíduos ao mesmo tempo em que permite a eles às vezes transcender essas categorias” (AHEARN, 2000, p. 13, tradução nossa). Como afirma Duranti (2004, p. 451), qualquer ato de fala envolve algum tipo de agência, muitas vezes independentemente das intenções do falante e do interesse ou colaboração do ouvinte.

Tendo em vista o exposto e considerando nosso foco de análise, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- foi homologada em dezembro de 2017, pelo governo federal. Tal documento oficial é, portanto, prescritivo e de caráter obrigatório, fruto de decisões *in vitro*, a atual referência nacional para a formulação

dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Por meio do referido documento, o Estado também intervém no domínio linguístico, de modo que traz uma concepção de língua(gem) que deve ser colocada em prática nos currículos. Tal concepção corresponde à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que significa que a linguagem é vista, aqui também, como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Partindo dessa concepção de linguagem, assume-se, também, a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Considera-se, além de concepções e conceitos sobre linguagem, já disseminados em outros documentos, as práticas contemporâneas de linguagem, dando destaque para os letramentos digitais.

Além de contemplar a cultura digital, o documento menciona também a diversidade cultural brasileira, salientando a importância de se “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 68). Outro ponto a ser destacado no documento, é que ele menciona também a diversidade linguística do nosso país: “mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2017, p. 68).

O documento menciona, ainda, sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que partiu de ações *in vivo*, “tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2017, p. 68). Além disso, acrescenta-se a relevância de, no espaço escolar, “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes

humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017, p. 68). Ademais, o documento faz uma menção importante sobre as línguas ameaçadas de extinção, “existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura” (BRASIL, 2017, p. 68).

Outra menção importante, no documento, é sobre o reconhecimento dos direitos linguísticos, bem como da cooficialização de línguas indígenas e de migração em nosso país: “temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas [...] e programas de educação bilíngue” (BRASIL, 2017, p. 69).

A partir dessas menções e considerações sobre a diversidade cultural e linguística, da concepção de língua(gem) e das dez competências específicas garantidas aos alunos (BRASIL, 2017, p. 85), garantidas na BNCC de Língua Portuguesa, podemos dizer que esta assume uma concepção de língua que é meio de construção de identidades, desse modo, um fenômeno que é cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Ao rejeitar os preconceitos linguísticos e mencionar dados sobre a diversidade cultural e linguística do nosso país, antes não mencionados em documentos como este, a BNCC avança consideravelmente. Entretanto, os agenciamentos dos(as) professores(as) de língua(s) são determinantes para que as exigências do documento sejam colocadas (ou não) em prática.

Nesse sentido, salientamos a importância de o professor perceber a estreita relação entre política(s) linguística(s) e ensino de língua(s), de modo que seja capaz de perceber as políticas linguísticas presentes em documentos oficiais, como a BNCC (2017), sabendo que documentos como este são frutos de decisões *in vitro*, mas que podem ser questionados e sofrer modificações por meio de ações *in vivo*.

Desse modo, acreditamos que o professor precisa ser mais crítico, de forma a ter mais consciência das intenções, assim como dos efeitos gerados por seus discursos/atos de fala e escolhas, os quais, reiterados continuamente, possibilitam entendimentos e agenciamentos sobre e por meio da linguagem, que podem ir de

encontro às políticas vigentes ou reafirmá-las. Mais ciente de seu papel como agente de políticas linguísticas o professor será capaz de ressignificar os usos e práticas linguísticas, tal como fazem os professores indígenas mencionados por Nascimento (2015), assumindo o sentido de apropriação para resistência, uma vez que podemos agir no mundo por meio das práticas de linguagem, mas antes disso precisamos nos apropriar dessas práticas.

Referências

AHEARN, L. M. **Agency**. Journal of Linguistic Anthropology, South Carolina, v. 9, n. 1-2, p. 12-15, 2000.

BETIM, Deleon. **Políticas linguísticas para um ensino crítico de língua inglesa: ações e contradições na contemporaneidade**. Ponta Grossa: 2016. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

DURANTI, A. **Agency in language**. In: DURANTI, A. (Ed.). A companion to linguistic anthropology. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NASCIMENTO, André Marques do. **Contextualizando o Ensino de português: lições de um professor indígena**. Currículo sem Fronteiras: Goiás, v. 15, n. 2, p. 465-491, maio/ago. 2015

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

HISTÓRIAS NA HISTÓRIA - CONTRIBUIÇÕES DE FREI VICENTE DO SALVADOR PARA A LITERATURA BRASILEIRA

José Luís Schamne

Orientação: Fábio Augusto Steyer

Apresentamos, nesta pesquisa, frei Vicente do Salvador e sua obra *História do Brazil*, escrita no século XVII, no contexto do Brasil Colonial. Diversos autores indicam esta obra como a primeira história do Brasil escrita por um brasileiro. Para nós, entretanto, frei Vicente vai mais além disso. Percebemos nele o primeiro autor brasileiro autenticamente nacionalista, que dispensou um olhar de amor pela terra em que nascera. Para Maria Lêda Oliveira (2008), os escritos de frei Vicente impactarão grandemente a elite letrada brasileira e outros autores que por aqui passaram e também produziram obras sobre o Brasil. As pesquisas historiográficas apontam estas intertextualidades.

Dessa forma, a *História do Brazil* insere-se no rol dos escritos dos cronistas que passaram pelas Américas nos séculos XVI e XVII. Contudo, frei Vicente escreve uma obra que se diferencia em qualidade e intencionalidade desses cronistas. Essa distinção faz com que se torne um pioneiro do movimento nativista que, segundo autores literários pesquisados, foi o gérmen do que mais tarde se intensificou tomou corpo em um movimento de realizar uma literatura genuinamente nacional. (OLIVIERI, 2000; VERÍSSIMO, 1963; ROMERO, 1960; CASTELLO, 1981; CÂNDIDO, 2005.).

Embora tenha sido lido e citado, direta e indiretamente, desde a sua primeira versão manuscrita por volta de 1630 (OLIVEIRA, 2008), o real interesse pela conservação e pesquisas historiográfica e literária *História do Brazil* só emergiu a partir do final do século XIX. A obra surgiu na exposição de objetos raros do tempo

colonial brasileiro, organizado pelo Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro. Ao defrontar-se com um texto de saliente envergadura para a história nacional, João Capistrano de Abreu, então responsável pela exposição, toma interesse pela obra e resolve pesquisá-la e lançá-la ao público. Desde então, o texto do frade baiano saiu do seu marasmo e passou a figurar nos debates e referências literárias daí para frente, até os dias atuais. (SALVADOR, 1965, notas preliminares). Exemplo disso são suas 14 edições impressas, sendo a última no ano de 2010. Só por isso, já se evidencia sua importância para o cenário editorial brasileiro.

Contudo, todas as edições fazem afluir uma abordagem histórica da *História do Brasil*. Sua importância literária foi destacada, quase que exclusivamente, por via dos debates literários, de sua presença nos manuais de literatura e da referência em algumas obras literárias de autores que se interessaram pela pesquisa das fontes textuais brasileiras, perseguindo-as desde as suas origens, nos tempos coloniais. Contudo, uma edição mais ocupada da análise a partir do prisma literário da obra e de sua contribuição para a literatura nacional, inexistente até então. E é aqui, neste ponto-chave, que se encaixa o objetivo primordial desta dissertação: de trazer ao ambiente de pesquisa uma edição focada no caráter literário da *História do Brasil*. A isso somam-se também esforços de resgatar características biográficas, contextuais, enfim, históricas de frei Vicente e sua obra, pois no campo da História da Literatura, História e Literatura andam de mãos dadas.

Nesse sentido, a partir de pesquisa bibliográfica realizada, enxergamos na *História do Brasil* de frei Vicente do Salvador mais que um manual de História. Por si só, a *História do Brasil* possui uma variedade de textos que podem ser encaradas pela óptica da estilística ou mesmo da ficção, conferindo uma riqueza textual ímpar, diferenciando-a dos escritos-padrões da época, que se prestaram a apresentar, com certa *secura*, os tratados, as descrições, as histórias do novo continente. Como se perceberá pela sua leitura, a *História do Brasil* é uma obra aberta à transversalidade. Pode-se aproximar-se dela a partir de vários interesses exploratórios: o da literatura, da linguística, da arqueologia, da antropologia, da sociologia, entre outros.

Mas é claro, nosso interesse maior é um olhar à obra de frei Vicente pela via da Literatura, assim como o fizeram renomados teóricos da literatura que lhe devotaram importância literária. Esta percepção mais aberta e ampla sobre o que

é literatura, é de vital importância para o desenvolvimento deste trabalho. Sob esta óptica, tentaremos defender a hipótese da pertença da *História do Brasil* a uma estrutura linguística e mentalidade literária barrocas, traduzidas numa estilística rica e na apresentação de temáticas que se enraízam nesta escola literária do século XVII. Neste sentido, em seu prefácio à edição de 1918 da *História do Brasil*, Capistrano de Abreu (1965) afirma ser a obra de frei Vicente do Salvador a primeira escrita em prosa na nossa literatura. Portanto, concluímos, em resposta à hipótese inicialmente levantada, que a *História do Brasil* é um texto que pode ser considerada como literatura brasileira.

A metodologia seguida neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, tendo por fundamento tanto a consulta aos textos das edições da *História*, o que poderíamos considerar, com as devidas limitações, como fontes primárias, como textos teóricos sobre Literatura e História. Isso devido a nossa hipótese referir-se exclusivamente a um problema de ordem textual. A partir da busca e pesquisa de textos que se concatenassem com o objetivo desta pesquisa, foi produzido um texto teórico que apresentamos na sequência desta introdução. Assim, produzimos uma argumentação que levou em conta o teste da pressuposição inicial, articulando textos teóricos da Literatura e da História, assim como a comprovação das ideias tratadas com excertos da própria *História do Brasil*. Portanto, buscou-se empreender um diálogo entre alguns renomados teóricos da literatura brasileira com frei Vicente do Salvador.

Em decorrência das razões apresentadas, esta dissertação estrutura-se em duas partes: um prefácio, que indicamos como Parte I e uma atualização linguística da obra, em que também apontaremos textos de teor literário, que denominamos de Parte II. O prefácio segmenta-se em quatro assuntos: a) uma biografia de frei Vicente do Salvador, contextualizando-o em torno das principais ideias do seu tempo que o influenciaram; b) um resgate teórico em que a *História* é aproximada de seu aspecto literário e do reconhecimento como obra importante para a literatura brasileira; c) apresentação do itinerário das 14 edições impressas da *História do Brasil*, desde 1889 até 2014; d) por fim, a conclusão da revisão teórica apresentada no prefácio e introdução à Parte II desta dissertação.

Na Parte II, realizaremos um duplo exercício, a saber, a transcrição da obra para um contexto linguístico mais atualizado e o apontamento de temas e textos da

História do Brasil que permitem sua aproximação com a literatura. O primeiro intento é necessário, principalmente, face à escolha da referência de base deste segundo bloco ser um manuscrito datado do século XVIII, com regras linguísticas próprias deste tempo, causando estranheza e desconforto para o leitor. Dessa forma, uma atualização linguística, tornando o texto mais apropriado ao nosso tempo, possibilitará uma leitura mais fluida e maior acesso ao seu estudo acadêmico.

O segundo empreendimento realizado na Parte II, dar-se-á no sentido de apontar no interior da obra excertos que se aproximam da caracterização literária. Serão apontamentos de histórias na *História*, suas intertextualidades com outros autores da época, indicações de ficcionalidades e a possibilidade de apontar seus trajetos, origens e como influenciaram construções temáticas no campo da literatura. Realizaremos este exercício de recortes textuais na *História do Brasil*, por meio de notas de rodapé, em cada Livro. Serão em número aproximado de quarenta por Livro, conforme a importância temática e estilística em relação aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Por fim, um terceiro componente desta pesquisa merece destaque. São 21 anexos, que se referem a aspectos importantes da *História do Brasil*, mas que se ligam à esta análise de forma secundária, porém, não menos importante. Estes materiais, embora não façam parte do corpo central da dissertação, possuem grande importância para a compreensão da obra analisada e do seu autor. Embora não sejam fundamentais para a compreensão do trabalho, são acréscimos que ainda podem encaminhar o leitor para novas leituras e aprofundamentos outros temas que podem emergir da leitura, ou mesmo contextualizar melhor algumas temáticas tratadas nesta pesquisa.

Neste sentido, a opção por inclui-las em forma de anexo deu-se para não correr o risco de deslocar o foco fundamental da pesquisa, conservando uma linha de escrita que preservasse a clareza da demonstração dos resultados em relação ao problema levantado. Os anexos têm como parte central a apresentação das ilustrações das edições impressas da *História do Brasil* a que tivemos acesso. Mas também há material que se presta a esclarecimentos importantes e algumas curiosidades que auxiliam no fundamento teórico dessa dissertação.

É, ainda, importante destacar que foram utilizadas duas edições como fundamento para esta dissertação: a) em relação à Parte I, no que tange às citações textuais, optou-se pela edição de 1965 da *História do Brasil* de frei Vicente do Salvador, por questões linguísticas e por pouco diferenciar-se da edição de 1918, que também foi revisada por Capistrano de Abreu a partir de descobertas de novas fontes documentais sobre a obra; e b) tratando-se da Parte II, no que diz respeito à atualização para as questões linguísticas mais atuais, tomamos por base a edição de 2008, revisada e reestruturada por Maria Lêda Oliveira, por se tratar de um texto recomposto a partir da análise historiográfica comparativa dos códices 49 e 24, além de outros textos dos séculos XVII e XVIII que citam literalmente partes significativas da *História do Brasil*, refazendo-se um texto que mais se aproxima do original escrito por frei Vicente, se comparadas as edições impressas a que se teve acesso.

A respeito das conclusões presentes nas considerações finais, é importante destacarmos que elas não possuem um caráter estanque, ou seja, a pesquisa permanece aberta a novos acréscimos ou mesmo a refutações, principalmente por se tratar de um trabalho acadêmico. Assim, novas possibilidades de pesquisa podem se abrir diante desta. Isto nos encoraja a continuar pesquisando. Esperamos que estimulem também a outros pesquisadores.

Com isso, esperamos ter dado conta dos objetivos inicialmente propostos para esta pesquisa e de que as conclusões apontadas possuem pertinência e importância para tais proposições.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. **Presença da literatura brasileira: história e antologia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTELLO, José Aderaldo. **Manifestações literárias do período colonial (1500-1808/1836)**. Vol I. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

OLIVEIRA, M. L. **A história do Brasil de Frei Vicente do Salvador: história e política no Império Português do século XVII**. Rio de Janeiro: Versal; São Paulo: Odebrecht, 2008. v. 1 ilustrado.

OLIVEIRA, M. L. **A história do Brasil de Frei Vicente do Salvador: história e política no Império Português do século XVII**. Rio de Janeiro: Versal; São Paulo: Odebrecht, 2008. v. 2 ilustrado.

OLIVIERI, A. C.; VILLA, M. A. **Cronistas do descobrimento**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Vols. 2 e 5. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1960.

SALVADOR, Vicente do. **História do Brasil: 1500 – 1627**. 5. ed. Revista por Capistrano de Abreu, Rodolfo Garcia e Frei Venâncio Willeke, OFM. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira: de Bento Teixeira, 1601 a Machado de Assis, 1908**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

LITERATURA AUDIOVISUAL: UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO DE LITERATURA

Juliana Ristow Weisz

Orientação: Fábio Augusto Steyer

Este trabalho, integrante do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, tem como finalidade discutir a questão do ensino de literatura no Brasil, reiterando o valor da literatura, que assim como as demais formas de expressão artística proporciona o progresso do indivíduo, que ao perpassar pela linguagem é capaz de inventar e reinventar realidades, experimentar acontecimentos, expandir a percepção do mundo. Seja no papel de professor ou aluno, o estudo da literatura possibilita o alargamento da sua potencialidade criativa e imaginativa. Para Barthes:

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1992, p. 90) .

A nossa pesquisa é, antes de mais nada, uma pesquisa que se volta para o ensino de literatura, com a intenção de propor novas práticas. Nossa proposta baseia-se em afirmar o audiovisual como pertencente à categoria literária e as séries como um gênero integrante desta categoria, para refutar a ideia de que o aluno do ensino fundamental e médio não está interessado por essa arte. Embora exista um número crescente de estudos voltados para as relações que se estabelecem entre, de um lado, as novas práticas de escrita e leitura inauguradas pelas tecnologias digitais e, de outro, as práticas baseadas na cultura do texto impresso, não localizamos pesquisas que afirmam que narrativas audiovisuais

podem ser literatura. Além disso, pensamos em um ensino de literatura alicerçado na análise literária.

Para iniciar a discussão nos propomos a pensar o que é considerado literatura. Ouvimos sempre que o aluno não lê, algumas vezes porque não tem acesso ou porque não tem interesse. No entanto, acreditamos que o aluno tem sim interesse pela arte literária, porém talvez não tenha interesse pelas obras que são exploradas atualmente na escola. A escola ainda prioriza o ensino da disciplina por meio dos clássicos e mesmo quando inova, trazendo algo contemporâneo, que facilita a identificação do aluno com o narrado, opta por conferir status de literatura somente ao que foi publicado no formato do códex.

Segundo Alckmar Luiz dos Santos e Everton Vinicius de Santa (2003):

Associar literatura, arte e tecnologia pode ser um empreendimento divertido, mas é também, seguramente, muito trabalhoso. Isso implica, primeiramente, trazer à luz as relações profundas, porém sempre escamoteadas, entre literatura e arte. Não há ninguém que, em sua consciência, possa negar à literatura o estatuto de arte. Contudo, em que esse reconhecimento afeta a maneira como se ensina e se aprende literatura, em todos os níveis, seja no ensino médio, seja nas universidades? Em praticamente nenhum deles, é usual a consideração dos aspectos artísticos e estéticos das obras literárias. Quando muito, encontramos, aqui e ali, trabalhos isolados. (SANTOS, SANTA, 2013, p. 7).

Há um tímido, porém importante, movimento em direção de reconhecer textos difundidos em outros meios e formatos como literatura, e é seguindo essa trilha que defendemos a categoria de literatura audiovisual. Separamos nessa categoria um gênero para nos aprofundarmos em nossa dissertação: as séries.

Uma série pode ser ficcional (a qual dedicamos o nosso trabalho) ou documental, e possui um número preestabelecido de episódios por temporada. O modelo padrão estadunidense é de cerca de 13 capítulos por temporada, que iniciam num mesmo período todo ano. Se a temporada agrada o espectador e traz retorno de audiência para a emissora, é contratada uma nova temporada, diferente do formato adotado pelas novelas brasileiras ou portuguesas em que, terminada a exibição, não há renovação de temporada independente de seu sucesso. Desse modo, uma série pode durar muitos anos, e por esse motivo são feitas alterações na trama a fim de acompanhar as modificações sociais, melhorar a aceitação e manter o espectador interessado. Essas mudanças, contudo, precisam ser coerentes com a macronarrativa. O roteirista e professor de roteiro David França

Mendes (2016, p.1) afirma que “o que faz de uma série uma série, entre outras coisas, é ser um organismo, uma máquina geradora de histórias”.

As primeiras narrativas audiovisuais seriadas foram apresentadas nos cinemas entre 1908 e 1920 e eram chamadas de filmes em série ou seriados. Não era exatamente uma inovação no modo de contar histórias, pois na época, em especial na França, eram populares os fascículos quinzenais com histórias policiais e de aventuras, os quais se espalharam pela Europa. Os seriados se tornaram muito populares entre as crianças e os jovens da primeira metade do século 20, e muitas vezes as sessões de cinema, inclusive no Brasil, até os anos 60, eram precedidas por um episódio de seriado, como eram conhecidos então. Posteriormente, foram adquiridos pelos canais de TV, sendo apresentados em episódios semanais ou diários, até o momento atual em que os grandes divulgadores desse tipo de narrativa passam a ser as plataformas virtuais, sendo a mais popular a Netflix.

Por uma questão de delimitação metodológica optamos por discutir as séries exibidas na Netflix, pois encontramos nelas uma literatura consumida e discutida pelos alunos, porém não no ambiente escolar.

Ao defendermos o conceito de literatura audiovisual não estamos afirmando que toda obra ficcional filmada é literatura, assim como nem todo livro com conteúdo ficcional. Procuramos nas séries da Netflix obras com elementos narrativos suficientes e consistentes para serem consideradas literatura, a essas denominamos literatura audiovisual seriada.

Buscamos recuperar o que é considerado literatura, o que já foi, e, principalmente, o que não foi considerado no momento do seu surgimento, mas depois passou a ser incorporado nos estudos literários para comprovar que tratamos de uma arte que agrega, de tempos em tempos, novos elementos sem uma desvalorização do que a antecede; pelo contrário, traz nela sempre marcas visíveis de hereditariedade. Além disso, não renegamos a leitura das obras canônicas, mas nos posicionamos em um lugar que vislumbra com positividade a interferência das novas tecnologias nos hábitos de leitura. Um exemplo disso são as digitalizações de literatura escrita. De acordo com Edgar Roberto Kirchof (2013):

Collins acredita que um dos principais deslocamentos ocorridos nesse sentido diz respeito ao fato de que, ao contrário do que se poderia prever,

o mundo digital amplia a rede de consumo de obras de literatura – incluindo-se os assim chamados clássicos –, consequentemente, popularizando a cultura literária. Isso ocorre através de inúmeras estratégias mobilizadas pelas empresas, que lançam mão de diferentes mídias e suportes para vender e promover os livros, agora colocados no mesmo tipo de “balcão” a partir do qual são vendidos filmes, programas de televisão e outros produtos midiáticos. Esse processo é movido por uma sinergia impressionante entre editoras, indústria cinematográfica, televisão e internet, todas visando formar um público cada vez maior capaz de consumir livros literários juntamente com outros produtos culturais. (KIRCHOF, 2013, p.14) .

Supomos que a escola busca estar alinhada com a crítica literária. No entanto, não se faz ensino sem o interesse do indivíduo protagonista do processo: o aluno. É nesse sentido que consideramos a relevância de nossa pesquisa. Tentamos, por meio da análise de documentos oficiais, investigar de que forma a escola oferece a literatura e o que espera que ela acrescente na formação do adolescente, com o intuito de comprovar que ao trazer as obras audiovisuais para serem analisadas na escola não estamos ignorando as orientações oficiais para o encaminhamento do seu ensino. Por fim, analisamos algumas obras com base nos conceitos e elementos já reconhecidos por estudiosos da área. Alguns aspectos exclusivos desse gênero exigem uma análise que se apoia nas artes cênicas.

Inicialmente a pesquisa visava relacionar as séries com o romance de folhetim, e acreditávamos ter elementos suficientes para abordar a questão da literatura audiovisual. Na medida que os estudos foram avançando sentiu-se a necessidade de vincular a pesquisa diretamente ao ensino de literatura.

Observando os movimentos das redes sociais e o comportamento dos jovens em idade escolar do meu convívio, percebi que o objeto de estudo da pesquisa chamava a atenção e sempre alguém tinha algo a contribuir, indicando alguma série, comentando sobre as que estavam sendo visto no momento e, intuitivamente, sem nenhuma metodologia, eu questionava: Você se interessa por literatura? E a resposta geralmente era: Não. A recorrência dessa situação tornou-se inquietante: a escola está mesmo tão distante do interesse do aluno? E por que, se ela pode ensinar as mesmas coisas incluindo uma literatura que o aluno já consome?

Dessa forma, entende-se que o currículo precisa ser modernizado. Mas mesmo que haja uma modernização, há uma carência de estudos que validem a literatura audiovisual. É preciso que a crítica literária se abra para esses novos

gêneros e assuma que esses novos veículos advindos da tecnologia estão difundindo uma boa literatura. Dessa maneira, afirmamos a relevância do objeto de pesquisa aqui pleiteado por considerarmos insatisfatória a forma como a disciplina tem sido encaminhada nas instituições escolares.

Percebe-se um movimento que compartilha das ideias postuladas em nosso trabalho. A UNICAMP, por exemplo, colocou entre as obras obrigatórias para o vestibular 2019 o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, do clássico "Diário de um detento", lançado em 1997 pela banda de rap Racionais MC's. Todos os anos, a Unicamp pede a leitura de 12 obras dos mais variados gêneros, e para 2019 são elas: Sonetos selecionados de Luís de Camões; *Sobrevivendo no inferno*, de Racionais MC's; *A teus pés*, de Ana Cristina César; *Sagarana*, de Guimarães Rosa; *O espelho*, de Machado de Assis; *O bemamado*, de Dias Gomes; *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida; *Caminhos cruzados*, de Érico Veríssimo; *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *A cabra vadia*, de Nelson Rodrigues; Sermões selecionados de Antonio Vieira. O álbum dos Racionais MC's foi classificado como poesia. Segundo a universidade, "as obras inseridas para o Vestibular 2019 possuem relevância estética, cultural e pedagógica para a formação dos estudantes do ensino médio". Acreditamos que, nesse caso específico, mais importante do que trazer um disco musical para a lista de leitura obrigatória, foi trazer a voz da periferia. Mas é inegável que a atitude da universidade colocou sobre o disco a chancela da literatura.

Outra universidade que vem trazendo significativos avanços em seus vestibulares é a UFRGS, a instituição já há alguns anos reforça a concepção da canção como literatura, além de destacar a ideia de álbum como obra pensada em um todo, não como músicas avulsas. Um exemplo é a inclusão na lista para o vestibular 2018 do álbum *Elis & Tom*, de 1974. O disco envolve duas figuras importantíssimas da música brasileira, Elis Regina e Tom Jobim, e ainda contém várias letras de Vinicius de Moraes. Pioneira, mais uma vez, a UFRGS já solicitou, também, a leitura da peça teatral *Gota d'água*, de Chico Buarque. A obra, que foi exigida para o vestibular 2017/2018, foi escrita em 1975 é uma peça que revitaliza os textos de Eurípedes em cenários brasileiros.

Notamos aqui um avanço, mas que precisa ser ampliado. A presente pesquisa abre possibilidades para que, futuramente, o ensino de literatura

considere um campo amplo que inclui, entre outras manifestações, o objeto deste trabalho.

Tal questão pretende construir pontes entre o presente e o passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir da noção de que as coisas coexistem, de que assumir essa literatura que faz parte da realidade dos alunos não significa recusar os clássicos. É o oposto disso, é mostrar que a literatura audiovisual (no caso do nosso objeto de estudo, as séries) tem em seu DNA o romance de folhetim e dessa maneira despertar o interesse por aquilo que é mais próximo do que a princípio parece.

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de literatura é a própria legitimação desse conhecimento no entendimento dos alunos, a explicitação da razão de ser da disciplina. Ao conseguirmos trazer para dentro dos estudos literários, na escola, aquilo que eles já discutem fora, a disciplina ganha uma nova importância.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: num primeiro momento, fazemos uma síntese das orientações sobre o ensino de literatura inscritas nos documentos oficiais. Todos os documentos por nós analisados consideram a literatura um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além, de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real, mas várias são distorções sobre como a disciplina deve ser encaminhada. Com o intuito de observar as diferentes concepções no que diz respeito ao ensino trouxemos para nosso trabalho um breve histórico desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passando pelos PCNs de 1999, os PCNs+ de 2002 até as últimas orientações que constituem as ONCs publicadas em 2006.

Na sequência, refletimos sobre várias definições do que é literatura, sobretudo observando a sua fragilidade e impossibilidade de fechar um conceito. A ideia foi trazer o pensamento de diversos autores sobre a questão, embora inicie esta parte do trabalho pela Arte Poética de Aristóteles, não há a intenção de apresentar os conceitos de forma linear em relação ao tempo, mas de mostrar como

grandes estudiosos divergiram no que diz respeito a essa complexa questão: O que é literatura?

Em seguida postulamos sobre a importância de um ensino de literatura voltado para análise literária. A literatura utiliza a língua como um instrumento de comunicação e interação, não está alheia ao seu papel social, sendo, pois, uma manifestação artística indispensável para a difusão da cultura e para a democratização do conhecimento, mas ao nosso ver, a disciplina se sustenta por si só, e não deve servir como pano de fundo para o ensino de outras matérias do currículo escolar, estamos de acordo com o movimento da educação interdisciplinar, mas isso seria uma via de mão dupla, os conteúdos de todas as disciplinas estariam ligados de alguma forma, e não somente a literatura, de forma subalterna, a serviço das demais.

E, por fim, nos propomos a analisar algumas obras audiovisuais em seus mais diversos aspectos, como possibilidades de trabalho nas escolas. Cabe destacar que o objetivo não é apresentar a fórmula mágica ou a receita para a solução de todos os problemas - até porque seria pretensão demais, pois a educação escolar não se desenvolve a partir de algo que pronto, moldurado, não flexível.

Nosso trabalho não está concluído, aqui apresentamos as nossas primeiras intenções com o desenvolvimento desta dissertação.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

SANTOS, Alckmar Luiz dos; SANTA, Everton Vinicius de. **Literatura, arte e tecnologia**. Tubarão : Ed. Copiart, 2013.

MENDES, David França. **Série não é novela**. Disponível em: <<https://medium.com/david-fran%C3%A7a-mendes/s%C3%A9rie-n%C3%A3o-%C3%A9-novela-754086fd98f4>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Ensino de Literatura na Era da Cultura Digital: obras digitalizadas e digitais**. In: Literatura, arte e tecnologia / Alckmar Luiz dos Santos, Everton Vinicius de Santa (org.). Tubarão : Ed. Copiart, 2013.

**GATILHO: LITERATURA - UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS
DE ESTUPRO EM TEXTOS LITERÁRIOS A PARTIR DE PALOMA
VIDAL (2012) E SHEYLA SMANIOTO (2015)**

Karine Mathias Döll

Orientação: Keli Cristina Pacheco

A expressão *Trigger Warning* (TW), traduzida por “Aviso de gatilho” ou apenas “Gatilho” em português, é um alerta para se ter atenção com relação a algum conteúdo em específico cuja leitura, imagem ou escuta poderia desencadear *flashbacks*, ataques de pânico, ansiedade e/ou depressão em sobreviventes de trauma. O objetivo ao se anunciar o conteúdo antes mesmo dele ser apresentado é dar chance às pessoas sobreviventes que se preparem antes de se envolverem com temas que podem se mostrar desafiadores. Ou até mesmo que os evitem, se esse for o caso. Dentre os *trigger warnings* mais comuns encontram-se as descrições de guerras, o suicídio, a automutilação, a violência doméstica e, talvez o mais comum de todos, o estupro. Ao propor um *trigger warning* à própria Literatura, não só alerta para o aspecto traumático incontornável que pode vir a ser desencadeado por meio de minha pesquisa, como deixo a cargo daqueles que escrevem textos literários, bem como aos que se dedicam a eles, que decidam sobre um certo comprometimento ético em relação a eventos traumáticos que inevitavelmente trazem no bojo de suas obras. Digo isso porque no que diz respeito ao estupro, as narrativas, em geral, percorrem apenas dois caminhos: (1) associam-se a situações de extrema violência que parecem querer mais chocar aqueles que as leem do que levantar um problema, desconsiderando que a própria concepção moderna de sexualidade é também fruto de uma retórica do estupro (SIELKE, 2002; BOURKE, 2007; YOUNG, 2007) que trata do crime como mera violência mas ostenta em práticas sexuais heteronormativas um determinado script

muito próximo a ele¹; ou, pior, (2) tais narrativas associam-se a uma suposta prática sexual que instiga o prazer do homem ao desconsiderar a subjetividade da mulher que, no mais das vezes, é apresentada apenas como condescendente de uma atitude que a invisibiliza justamente ao colocá-la em foco, pois supõe que esta precisaria de um homem que aplacasse seus “reclames do corpo” (BULHÕES, 2003, p. 83), fazendo com que a violência em si desapareça, deixando lugar a um desejo que se reconhece enquanto feminino, embora tenha sido sancionado apenas por homens².

De Machado de Assis a Clarice Lispector, de Adolfo Caminha a Olavo Bilac, de Rachel de Queiroz a Guimarães Rosa, de Jorge Amado a Marçal Aquino, a literatura brasileira parece ter se empenhado em trazer para dentro de suas estórias o crime de estupro, ao mesmo tempo em que parece ter se empenhado também em borrar um pouco os limites que separam a narrativa de estupro da narrativa erótica ou sexual (MORAES, 2018; BULHÕES, 2003), dificultando a compreensão daqueles que a leem (embora tal dificuldade jamais seja explicitada) e deixando que a violência maior torne-se despercebida: a imposição de um discurso por trás de uma narrativa que a qualifica enquanto estupro ou enquanto sexo, sendo que cada uma tem limites bastante precisos e estes devem ser respeitados. A narrativa de estupro numa obra literária transita numa via de mão dupla em que ambos os lados não conseguem escapar das engrenagens de um saber/poder histórico, visto que a escrita representa uma ação que por sua vez vem a representar um discurso. Isso significa que a decisão de se narrar uma violência específica como é o caso da violência sexual implica numa tomada de consciência por parte de quem

¹ O que se vê, como colocado por Rebecca Whisnant em seu artigo *Feminist Perspectives on Rape* (2013), é que os estudos filosóficos feministas sobre agressão sexual tem procurado ir contra a concepção de que isso é menos um crime de sexo do que de violência. Da mesma forma, as pesquisadoras Ann Cahill (2001) e Catharine MacKinnon (1987) argumentam que conceber a agressão sexual como mero ato de dominação ou violência a equivale a outros atos de violência, ignorando a especificidade da natureza sexual do estupro. Para ficar mais claro, cito as palavras de Cahill (2001): “(...) few women would agree that being raped is essentially equivalent to being hit in the face.” (CAHILL, 2001, p. 3)

² Sigmund Freud (1996), em seu livro *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, publicado em 1901, já havia comentado sobre a dificuldade que as mulheres teriam ao utilizar sua força muscular total para impedir atos de agressão sexual, uma vez que *inconscientemente* elas estariam dispostas a participar daquilo que lhes é imposto. Do ponto de vista literário, podemos citar ainda Milan Kundera, que em seu clássico *A insustentável leveza do ser*, escreve: “O mais pesado fardo nos esmaga, nos faz dobrar sob ele, nos esmaga contra o chão. Na poesia amorosa de todos os séculos, porém, a mulher deseja receber o peso do corpo masculino. O fardo mais pesado é, portanto, ao mesmo tempo a imagem da mais intensa realização vital.” (KUNDERA, 1985, p. 11)

escreve, no sentido de não relacionar esta narrativa a uma narrativa outra em que a mulher automaticamente é associada ao prazer e não ao sofrimento, trazendo à tona tal regime discursivo com o intuito de resistir a ele e não o contrário. Em última instância, este tipo específico de narrativa desafia a literatura por ter de desafiar aqueles que a leem, ao mesmo tempo. Dessa forma, o que pode parecer simples, quando colocado ao lado de representações de outras circunstâncias dentro de uma obra literária, torna-se um problema que vai muito além da escrita, visto que escritores e escritoras se tornam objeto e instrumento de seus regimes discursivos.

Nesse sentido, a proposta de analisar narrativas de estupro no contexto da literatura brasileira contemporânea vem ao encontro de uma emergência de desmistificação das práticas discursivas³ presentes em obras literárias. No que diz respeito ao estupro, a literatura estabelece uma relação de elaboração e reiteração desses discursos, produzindo percepções que inscrevem o estupro dentro da cultura de maneira a institucionalizar um comportamento específico em face da subjetividade da mulher, o qual está amplamente cimentado em mitos masculinos. Quando falamos em narrativas de estupro dentro da literatura estamos nos referindo a uma determinada violência que, por já consagrada no âmbito do real, cotidianamente, insere-se na ficção de maneira não-problemática e não-problematizada, culminando na perpetuação de uma dupla violência: a efetiva e a ficcionalizada, que acabam por coincidir a medida que não deveriam integrar prática alguma – ao menos não dentro da economia discursiva a qual estão submetidas.

Partindo da acepção moderna do termo estupro, que indica relação sexual sem consentimento⁴, e da premissa de que outras definições já foram instituídas com funções ideológicas específicas (CATTY, 1999; BROWMILLER, 1975;

³ Ao tratar da forma negativa de tudo aquilo que é mítico, no caso específico do estupro, parto das reflexões de Roland Barthes em *Mitologias* (2009) onde consta que “Os homens não mantêm com o mito relações de verdade, mas sim de utilização; despolitizam segundo as suas necessidades; (...) são então apenas esquemas míticos indeterminados, cuja carga política parece quase indiferente.” (BARTHES, 2009, p. 236) e também das reflexões de Joanna Bourke em *Rape: A history from 1860 to the present* (2007), ao afirmar que o termo ‘mito’ “(...) does not simply connote ‘untruth’. Rather, the use of the word ‘myth’ is a shorthand way of referring to a structure of meaning permeating a particular culture. As a group of beliefs or images that are imaginatively or viscerally apprehended, myths enable people to create a world of hierarchy and distinction. They create unified communities by clarifying positions and transforming commonplace assumptions into objective truths.” (BOURKE, 2007, p. 24)

⁴ Ou mais precisamente segundo o nosso Código Penal e a redação dada pela Lei n. 12.015/2009, a qual trata “Dos crimes contra a dignidade sexual”: “Art. 213. *Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.*” (BRASIL, 2009)

BOURKE, 2007; ESTACHESKI, 2017), a pesquisa tem como corpus as obras *Desesterro* (2015) e *Mar azul* (2012), de Sheyla Smanioto e Paloma Vidal respectivamente, nas quais estão presentes narrativas de estupro cuja análise se dará a partir de um ponto de vista literal antes de literário, pois entende-se que ambas as obras só acontecem enquanto romance em virtude do enredo proposto em conjunto com as narrativas de estupro, sem deixar de lado questões estéticas concernentes ao distanciamento que nos é exigido por qualquer conteúdo que se queira artístico.

Apesar de particulares em suas construções de enredo, os romances *Mar azul* (2012) e *Desesterro* (2015) dispõem de certas semelhanças quanto aos temas por eles abordados, para além do estupro em si. Num primeiro momento, é possível apontar a questão memorialística como o norte da narrativa tanto de um quanto de outro. Se, por um lado, temos a protagonista de *Mar azul*, já com idade mais avançada, a transitar entre seus pensamentos inoportunos e as lembranças escritas de seu pai que as deixou em um diário, de outro, temos Maria de Fátima a desenterrar de seu passado a herança de ter nascido mulher em Vilaboinha, cidade fictícia em que se inscreve o romance. Ainda sobre essa herança, também deparamo-nos com algo em comum que perpassa ambas as obras: o protagonismo feminino e a elaboração da mulher enquanto sujeito, antes que uma categoria. Não porque são narrativas escritas por mulheres sobre mulheres, mas porque as mulheres também transitam no mundo do real, antes do imaginário. Possuem, portanto, a legitimidade da fala. No entanto, é importante destacar que o lugar de fala de cada uma delas tem as suas especificidades, seja porque uma é estrangeira e de classe média, seja porque a outra é nordestina e miserável. Logo, ao colocar a protagonista de *Mar azul* ao lado da (ou das) protagonista(s) de *Desesterro*, abre-se um abismo intransponível de vivências que só chegarão a aproximar-se a partir da violência incorrida sobre as duas e cuja rememoração ambas tentam expurgar: o estupro. Paloma Vidal e Sheyla Smanioto partem de uma voz masculina pontual para debater o crime dentro de seus romances, e longe de interporem essa narrativa específica em meio a tantas outras, como sua igual ou até mesmo como algo de menor importância, a colocam também como protagonista de seu enredo e da história de suas mulheres.

Daí a necessidade de levantar algumas questões: de que maneira essas narrativas se impõem dentro das obras para fins de análise? De que forma o espaço em que estão inseridas fomenta o acontecimento? Quais foram os recursos narrativos empregados para que não recaiam num tom voyeurístico (GUNNE, THOMPSON, 2010) contraproducente à contingência e relevância da obra? Qual o significado de pensar a narrativa de estupro em separado e enfatizá-la, de maneira literal, ao invés de simplesmente entendê-la como um conjunto de narratividades? E, por fim, de que forma tais narrativas se fazem essenciais para a compreensão do romance como um todo? Assim, o objetivo último deste trabalho é encontrar uma forma, dentre tantas, de se refletir acerca do tema, de modo a criar novas referências discursivas em meio à opacidade dos mesmos discursos concernentes ao estupro, sejam eles literários ou não.

Referências

- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- BOURKE, Joanna. **Rape: A History from 1860 to the Present Day**. Great Britain: Virago Press, 2007.
- BRASIL. (2009, ago). Lei n. 12.015, de 7 de ago. de 2009. **Código Penal**.
- BROWNMILLER, Susan. **Against Our Will: Men, Women and Rape**. New York: Fawcett Books, 1975.
- BULHÕES, Marcelo. **Leituras do Desejo: O Erotismo no Romance Naturalista Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CAHILL, Ann J. **Rethinking Rape**. London: Cornell University Press, 2001.
- CATTY, Jocelyn. **Writing Rape, Writing Women in Early Modern England: Unbridled Speech**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. **Crimes sexuais: a histórica culpabilização das vítimas**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- FREUD, Sigmund. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud - Vol. VI*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GUNNE, SORCHA; THOMPSON, Zoë Brigley. **Feminism, Literature and Rape Narratives: violence and violation**. New York: Routledge, 2010.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Trad. Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: 1985.

MACKINNON, Catharine A. **Feminism unmodified**: discourses on life and law. United States: Harvard University Press, 1987.

MORAES, Eliane Robert. **O corpo descoberto**: Contos eróticos brasileiros (1852-1922). Recife: Cepe Editora, 2018.

SIELKE, Sabine. **Reading Rape**: the rhetoric of sexual violence in American literature and culture, 1790-1990. New Jersey: Princeton University Press, 2002.

SMANIOTO, Sheyla. **Desesterro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

VIDAL, Paloma. **Mar azul**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

WHISNANT, Rebecca. (2017). Feminist Perspectives on Rape. In: **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. California: Edward N. Zalta.

YOUNG, Tiffany Ann. **Rape in Contemporary American Literature**: Writing Women as Rapeable. Dissertation (Masters of Arts) - Department of English, The Florida State University. Florida, 2007.

A CONSTRUÇÃO (POSITIVA) DA IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS A PARTIR DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E DA LITERATURA INFANTIL

Keila de Oliveira

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

A literatura infantil pode ser considerada como um dos meios mais utilizados para dialogar com as crianças em nível inicial de alfabetização, principalmente por apresentarem imagens e histórias de fácil compreensão. Nesse sentido, concordamos com Jovino e Quadros (2016) de que “as imagens e representações têm grande importância para uma criança em formação”, e nesse sentido, percebemos a necessidade em refletir a respeito das representações sociais que os livros podem apresentar.

Por esta razão, verificamos quais pesquisas tem sido realizadas sobre Literatura Infantil na perspectiva do Letramento Racial Crítico desenvolvidas no espaço escolar. Para tanto, utilizamos o meio digital, via Portal de Periódicos da Capes (acesso gratuito e acesso remoto com identificação da instituição) e percebemos que ainda são poucas as pesquisas nessa perspectiva, em maioria, são análises literárias ou sobre a representação do negro na literatura infantil, necessitando assim de pesquisas que abordem sobre as questões raciais na perspectiva do Letramento Racial e Letramento Racial Crítico e principalmente sobre a receptividade das crianças em relação aos livros de literatura infantil que apresentam personagens negros.

Após essa verificação, selecionamos livros de literatura infantil que atendessem alguns critérios: publicados a partir da data de promulgação da Lei 10.639-2003, (que institui novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana); Livros que apresentassem personagens negros com representatividade positiva, especialmente do gênero feminino. Assim, foram

selecionados os seguintes livros: “As bonecas negras de Lara”, escrito pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” escrito pela professora Dra. Lucimar Rosa Dias e “Betina”, escrito pela professora Dra. Nilma Lino Gomes. Ressaltamos que esses livros foram escritos por professoras universitárias, negras, pesquisadoras contemporâneas sobre assuntos que perpassam questões de raça, diversidade racial, relações étnico-raciais, representatividade racial em materiais didáticos, entre outros temas.

Esses livros foram previamente analisados, a fim de perceber se de fato atendiam as necessidades da nossa pesquisa, para tanto, consideramos as imagens e os textos apresentados. Posteriormente, fomos até as escolas. Apresentaremos no decorrer desse texto alguns resultados dos questionários aplicados em duas turmas do ensino fundamental I e algumas considerações a partir das análises dos dados e das observações em sala de aula registradas no diário de campo. Ressaltamos que o nosso principal interesse aqui é perceber se há possibilidade de promover o Letramento Racial Crítico, o qual tem por finalidade oportunizar e promover reflexões acerca da valorização e do (re)conhecimento racial, tendo como base a Teoria Racial Crítica (TRC) que defende raça como “fundamental na compreensão sobre desigualdades” (LADSON-BILLINGS, 2011, p.141-142).

Nesse sentido, o objetivo desta comunicação é apresentar resultados (parciais) da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida em três escolas da rede municipal da cidade de Ponta Grossa, com alunos e professoras (nessa comunicação mencionaremos os dados referentes a análise realizada em duas dessas escolas e apenas com as crianças, não trazendo ainda os dados das entrevistas com as professoras). Nosso intuito aqui é trazer reflexões e provocações a respeito de como o Letramento Racial Crítico pode ser efetivamente realizado com crianças pertencentes ao ensino fundamental I a partir do uso de livros de literatura infantil. Buscaremos responder a seguinte pergunta: É possível desenvolver o Letramento Racial Crítico de crianças em fase inicial de alfabetização através do uso de livros de literatura infantil?

Para dar suporte teórico a essas reflexões, faremos uso das contribuições de pesquisadores como Dias e Bento (2012), Jovino (2006), Jovino e Quadros (2016), Ladson Billings (2011) e Ferreira (2012), entre outros. A metodologia

utilizada está associada a Linguística Aplicada, que nos dá suporte para investigar e refletir sobre práticas escolares e assim observar não apenas conteúdos, leitura e escrita, mas também os diálogos e os conhecimentos que as crianças partilham dentro do espaço escolar. Essa pesquisa se configura como qualitativa e estudo de caso do tipo etnográfico.

Os instrumentos para geração de dados foram: análise de livros de literatura infantil, questionário, observação das atividades em sala de aula e registros no diário de campo. Conforme mencionamos anteriormente, o primeiro passo foi a análise dos livros, os quais apresentam personagens negras representadas positivamente. Posteriormente, realizamos a coleta de dados por meio dos questionários com as crianças, com uma escrita simples para que pudessem compreender e responder sobre: pertencimento étnico-racial, sua cor, sobre livros que gostam de ler ou histórias que gostam de ouvir, personagens que gostariam de ser (a resposta para essa última questão foi livre, podendo ser personagens da literatura, da televisão, do cinema, ou outro(s) quaisquer com o qual a criança se identificasse).

Nossa intenção é perceber quais são as histórias, contos e narrativas que as crianças tem tido maior acesso e quais são os personagens que elas tem maior afinidade, em outras palavras, quais os personagens que essas crianças se sentem representadas. Assim, nossa orientação para as professoras e as mães foi para que o questionário fosse respondido de acordo com a resposta da criança. Entre as respostas relacionadas a cor, poucas crianças se declararam da cor negra no questionário, já nos desenhos de autorretrato, foi possível perceber que elas se auto identificam como pardas-negras, pois utilizaram tonalidades de marrom para colorir a pele. Sobre as histórias preferidas, as meninas entre 5 e 6 anos, a maioria mencionou as princesas dos clássicos da literatura infantil (Ariel, Rapunzel, Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela, A Bela e a Fera).

A pergunta do questionário “qual personagem você gostaria de ser?” As respostas dessas meninas foram (maioria) as princesas mencionadas na resposta anterior. Assim, observamos que com relação as respostas das meninas, as histórias que predominam como preferidas são sobre princesas, no entanto nenhuma entre as princesas mencionadas era uma princesa negra. O mesmo questionário e atividade sobre o autorretrato foi realizado em outra turma, com

crianças entre 9 e 10 anos, e nessa turma foi notável que um número maior de meninas se identificaram de cor parda-negra no questionário. Essa afirmação foi reproduzida nos desenhos, de modo que o tom de pele foi colorido de marrom.

Nessa análise observamos que as meninas dessa turma não tinham preferência em contos de fadas, foi notável a presença de heroínas como sendo a preferência dessas meninas. Observamos ainda que, duas meninas desse grupo responderam que gostariam de ser uma personagem interpretada por uma atriz negra “Érica Januza”, (que atuou em uma novela como uma moça que pertencia a um quilombo, que se gradua em Direito e se torna uma juíza).

Deste modo, entendemos que essa representatividade negra positiva da personagem permite que a autoestima da criança negra seja estimulada, podendo afirmar sem receio que gostaria de ser tal personagem e isso sem dúvida promove o reconhecimento e a (auto)valorização racial, pois a criança consegue perceber seu lugar na literatura, na sala de aula, na novela, e na sociedade de modo geral. As leituras que essas meninas com idade entre 9 e 10 anos tem preferência são: Malévola (maioria), Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos; Turma da Mônica, Cinderela, Branca de Neve, Diário de um banana, Diário de uma menina nada popular e O Sítio do Pica Pau Amarelo. Essas observações podem ser comparadas com os dados apresentados na pesquisa realizada por a Silva, Ferreira e Faria (2011) e com a pesquisa realizada por Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 11-13), em que destacam que os livros infantis mais preferidos entre as crianças pequenas são os “contos de fadas”.

Os dados coletados até o momento apontam que a maioria das crianças ainda tem mais contato com a literatura que apresenta tendências europeias. Nas palavras das autoras, a não representatividade, ou a “ausência quase que absoluta” de personagens negros, “causa subjetivamente, um modelo de referencial branco, e a negação do corpo negro”. No caso das respostas apresentados pelos meninos a escolha deles por personagens que se identificam e “gostariam de ser” mostra que o interesse desses meninos está mais relacionado aos personagens fortes, entre os mais mencionados estão: Super Men, Batman, Hulk, Thor e Pantera Negra. Entre os 22 alunos, 2 mencionaram o Pantera Negra, personagem representado por um negro.

Após essa análise, fomos observar a contação das histórias e as atividades desenvolvidas com as crianças. Elas foram atenciosas e receptivas para ouvir e dialogar sobre os três livros. Nessas discussões, percebemos que as crianças, (mesmo as que estão em fase inicial de alfabetização) reconhecem seus diferentes tons de pele, textura e tipo de cabelo, suas semelhanças e suas diferenças. Uma das atividades propostas era cada criança fazer seu autorretrato, o que nos surpreendeu nessa análise é que ambas as turmas utilizam cores diversas para colorir a pele: diversos tons de marrom, laranja, bege, amarelo. Essa atitude mostra que a discussão feita com o grupo permitiu que essas crianças conseguissem reconhecer a cor de pele que têm e assim buscaram tonalidades que de fato se aproximava da cor de sua pele.

Nesse sentido é possível responder a pergunta de pesquisa que nos propomos no início desse texto: “É possível desenvolver o Letramento Racial Crítico de crianças em fase inicial de alfabetização através de contação de histórias de livros de literatura infantil?” De acordo com as análises feitas a partir dos questionários, das observações e das atividades, os livros utilizados nessa pesquisa possibilitaram o Letramento Racial Crítico, no sentido de que as crianças perceberam, por meio das imagens e dos textos a representatividade positiva dos personagens negros e puderam dialogar sobre isso.

Certamente essa reflexão crítica, contribuiu para que pudessem refletir sobre sua identidade racial e isso ficou explícito no autorretrato, quando coloriram os desenhos com cores que se aproximavam do tom de pele de cada um, principalmente as crianças negras, que durante a conversa no grupo se (auto)identificavam e apontavam para os colegas como sendo parecidos com os personagens dos livros. Nessa perspectiva, o uso da Literatura Infantil para promover o Letramento Racial Crítico é possível, principalmente quando os livros apresentam personagens negros e negros representados positivamente, visto que as crianças, em especial as negras, ao ver essa representatividade se percebem participantes do universo literário, de modo que ao serem questionadas sobre quais personagens gostariam de ser elas possam ter uma referência, bem como (re)conhecer e questionar a presença (ou a falta) dos negros em outros espaços (mídias, espaços que frequentam, entre outros).

Referências

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** São Paulo: Alvorada, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa, BENTO, Maria Aparecida da Silva. Educação Infantil e relações raciais: conquistas e desafios. In: LOPES, Daniel Henrique (Org.). **Desigualdades e Preconceitos: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade.** Belo Horizonte: UFMS, 2012, p. 71-91

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 51. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>> Acesso em: 22 set. 2016.

Ferreira, Aparecida de Jesus. Chaves, Élio (Ilustrador). **As bonecas negras de Lara.** Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: 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. **Betina.** ilustrado por Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. QUADROS, Tamires de. **Literatura infanto-juvenil no contexto pós lei 10.639:** representações de negros e negras em debate. Disponível em:
<http://apps.uepg.br/propesp/pesquisa/eaic/public/storage/uploads/2016/09192792952/2016-09-26_16-40-40.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018

LADSON-BILLINGS, Gloria. A Raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. **A Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

**PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE ALGUMAS UNIDADES
GRAMATICAIS E CULTURAIS PARA MATERIAL DE APOIO NOS
NÍVEIS B2 E C1 PARA PROFESSORES E ESTUDANTES DE
ESPAANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NA COLÔMBIA**

Laura Cardona Zapata¹

Orientação: Valeska Gracioso Carlos²

Nos últimos anos, por causa do desenvolvimento das principais cidades na Colômbia, hoje há, por parte dos estrangeiros, o desejo de fazer grandes negócios e de conhecer nosso multiculturalismo. Como resposta a esse interesse massivo para visitar ou fazer diferentes convênios, durante a última década, o país tem um notório avanço no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE). Assim, o desenvolvimento pode ser evidenciado pelas diversas opções de escolas de línguas criadas recentemente.

Da mesma maneira, existe uma disposição maior pela academia em fortalecer o campo de ELE, interesse que inclui a formação de professores e a criação de material didático. Sobre esse aspecto, nos antecedentes da produção de materiais didáticos colombianos, estamos confrontados com o fato de que até agora, responde a um registro de cerca de onze materiais, dos quais são somente usados uns poucos. Desta maneira, o objetivo principal desta pesquisa é construir

¹ Graduada em Letras: Filología Hispánica pela Universidade de Antioquia (2013), Medellín-Colômbia. Aluna regular do mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2017-2019). Foi professora do Curso de espanhol para estrangeiros na Universidade EAFIT (2015-2017) e na Universidade Pontifícia Bolivariana- UPB (2014 – 2016) de Medellín, Colômbia.

² Graduada em Letras Português/ Espanhol/ Inglês pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (1997/1999), Mestre pela em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2006) e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2015). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Departamento de Estudos da Linguagem, Mestrado em Estudos da Linguagem.

algumas unidades gramaticais e culturais para material de apoio nos níveis B2 e C1 para professores e estudantes de Espanhol como língua estrangeira que correspondam às necessidades linguísticas e a identidade colombianas.

Nosso objetivo específico é mostrar as variedades linguísticas do espanhol da Colômbia, exatamente, da cidade de Medellín. Em especial, vai ser exposto o nível morfossintático para falar sobre as formas de tratamento da segunda pessoa do singular (*Tú, usted e vos*) do espanhol. Nesse sentido, devemos refletir qual será o conteúdo que deverá ser atribuído ao “espanhol da Colômbia” num trabalho que tem como objetivo apresentar aos estrangeiros a fala de um lugar específico?. Nesta parte, podemos deixar claro para os leitores que a Colômbia é um país dividido em cinco regiões diferentes e cada uma delas possui características próprias que aportam ao território diversos matizes sociais e culturais. Desta maneira, este projeto se limita apenas na região Andina, especificamente na cidade de Medellín, pertencente ao estado de Antioquia. Sobre o nosso referencial teórico, podemos dizer que está dividido em as seguintes partes.

A primeira enmarca os enfoques dialetológicos e sociolinguísticos de alguns autores como autores: Corvalán (2001), Coseriu (1981), Halliday (1979), Labov (1963) e Moreno Fernández (2009) para deixar claros alguns conceitos como língua, cultura, dialeto e fala. Sobre as propostas da divisão dialetal do espanhol colombiano, usamos aos autores Luis Florez (1957) e José Joaquín Montes (2000). Baseando nossa proposta numa mostra dialetal do espanhol da Colômbia desde os diferentes níveis da língua, centramos nosso interesse no aspecto morfológico das formas de tratamento, já que “elas constituem os aspectos que determinam as relações dos indivíduos nos processos da comunicação” (LAPESA, 1968). Para nossa pesquisa serão abordadas as formas da segunda pessoa do singular: *tú, usted e vos*.

Em lugares como a Colômbia, por exemplo, o fenômeno é bem relevante, devido a que em cidades como Medellín “é possível identificar alternâncias nos tratamentos das três formas do singular” (MONTES, 2000). Desta, maneira, a segunda parte do referencial aborda as teorias do fenômeno da pronominalização no espanhol e na Colômbia. Para essa vez, definimos o que é uma forma pronominal desde a perspectiva sociolinguística com os aportes dos autores Brown e Gilman (1960) e Fontanella de Weinberg (1999). Com base no comportamento

das formas no sistema pronominal do espanhol da América Latina, usamos as propostas de Carricaburo (1997), Fernández (2009), Yang (2011) e Estupiñán (1996). Para as formas de tratamento na Colômbia, citamos a Calderón (2010), Florez (1967) e Montes (2000).

Para o caso específico de Medellín, foram determinantes as propostas dos autores Jang (2010) e Collazos (2015). Outro ponto do referencial teórico é Medellín. Sobre o lugar, podemos dizer que a estrutura social da cidade responde a alguns aspectos históricos, urbanísticos, demográficos e culturais da formação identitária dos *medellinenses*, tendo como marco principal a memória de um passado marcada pelas fortes influências da violência do narcotráfico vivenciadas nos anos 80 e 90. Nessa parte, devem ser mencionados os aspectos de um sociodialeto nascido nos bairros populares de Medellín conhecido como o *Parlache*. *De acordo com os aportes sociolinguísticos dos autores Luz Castañeda e José Ignacio Henao (2001), é possível afirmar que o fenômeno da violência dos anos 80 permite justificar algumas mudanças sociais e linguísticas da cidade.*

Para terminar, na metodologia, foram usadas as diretrizes do Marco Comum Europeu de referências para as línguas (MCER), o qual diz que os aprendizes das línguas estrangeiras precisam estar dentro de um contexto social para realizar o ato comunicativo (2002, p. 4), e do Programa Curricular do Instituto Cervantes, encarregado de fixar os níveis de referência no espanhol. Os níveis de acordo com o Programa seriam A: usuário básico, dividido em: A1 (acesso) A2 (plataforma); B: usuário independente, dividido B1 (umbral) B2 (avanzado); y C: usuário competente, C1 (domínio operativo eficaz y C2 (maestria). Sobre a criação do material didático, usamos o enfoque por tarefas. Como precursores desse enfoque comunicativo, podemos mencionar aos autores Breen (1987), Candlin (1990) e Nunan (1989).

A relevância da escolha desse enfoque é que devido à realização de tarefas dentro da sala, entendendo tarefa como “uma unidade de trabalho” (NUNAN, 1989), os aprendizes conseguem chegar na língua desde as atividades feitas na aula e reforçam os conhecimentos adquiridos praticando em um entorno real os elementos da língua. Na mesma medida, o aluno se responsabiliza pelo próprio processo do desenvolvimento cognoscitivo e das estruturas linguísticas. Desta forma, uma das atividades pensadas para um aluno que aprende espanhol como

língua estrangeira em Medellín deve ser uma atividade, por meio da qual, o aluno possa entender a estrutura social da cidade. No primeiro lugar, vai ser proposta uma tarefa de impacto social com o documentário interativo *Los Pregoneros*, que fala sobre a vida dos vendedores ambulantes da cidade

Nesta seção, marcamos como o objetivo específico que os alunos reconheçam os usos das formas de tratamento da cidade e as expressões idiomáticas do espanhol colombiano e de Medellín. Como objetivo sociocultural, por meio do documental, procuramos que os alunos conheçam a realidade social de desemprego que vivem os colombianos no dia a dia.

EL CANTO DEL PREGONERO

Link del documental: <https://pregonerosdemedellin.com/#es>



Sinopsis: de acuerdo con el DRAE, un pregonero es un empleado público que en alta voz da los pregones, publica y hace notorio lo que se quiere saber de a todos. En Colombia, son conocidos como vendedores ambulantes que llegan hasta cantar para vender sus productos. Esta práctica está muy arraigada a la cotidianidad de las personas de los barrios menos favorecidos, ya que la mayoría de pregoneros son personas que poco acceso han tenido a oportunidades laborales.

Nivel C1

Objetivo sociocultural: comprender la importancia de los pregoneros en identidad de las personas de Colombia, caso específico Medellín.

Contenidos culturales:

- la división demográfica de la ciudad por comunas
- el desempleo en la ciudad

Contenidos lingüísticos:

- Usos de las formas de tratamiento en Medellín (parte I)
- expresiones idiomáticas en el español hablado en Medellín, Colombia

Actividades

- ver documental interactivo sobre los pregoneros y escoger un pregonero

- completar fichas con los diálogos del documental para reconocer los usos de los pronombres personales y su respectiva conjugación.
- identificar las expresiones idiomáticas y palabras habladas en Colombia escuchadas en el video.

Tarea final: hacer una presentación oral donde el alumno cuente la historia del pregonero escogido muestre su impacto con la experiencia. Hablar de una forma de tratamiento entre *vos*, *usted* y *tú* dentro del video y contar por qué cree que el hablante ha seleccionado esta forma en su discurso.

Referências

CARRICABURO, N. **Cuadernos de Lengua Española: Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Arco Libros, S. I.1997.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**, 2002. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

FONTANELLA, M. B. **Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico**. En: Demonte V, Bosque I (Coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* Madrid, Espasa, 1999.

FLÓREZ, L. **Habla y cultura popular en Antioquia**. Materiales para un estudio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1957.

HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**. México: Fondo de cultura económica, 1982.

HENAO, J. Ignacio e Castañeda, L. STELLA. **El parlache**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

LAPESA, R. **Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del "voseo"**. En: Magis, C.H. (pp. 519-531). México D.F., AIH. Actas III, 1968.

MONTES, G. **Otros estudios sobre el Español de Colombia**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2000.

MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA DISCUSSÃO VOLTADA ÀS RASURAS

Letícia do Nascimento Schavarem

Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

O processo de aquisição da linguagem escrita, incluindo os impasses, as dificuldades e os movimentos envolvidos nesse processo, são discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, esta pesquisa parte de uma visão Interacionista em aquisição da linguagem, proposta por Claudia de Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2002; 2006), a qual é influenciada pelos estudos da Linguística e Psicanálise. Na visão da autora, a linguagem é considerada como um sistema de relações em que a língua é inscrita na criança por traços significantes e, portanto, a língua e o jogo simbólico capturam o sujeito (LEMOS, 2002).

A partir dessa perspectiva em aquisição da linguagem, esta pesquisa inicialmente pretendia investigar o processo de produção textual, as rasuras e/ou reformulações presentes em textos que se caracterizam como cópia, ou seja, quando o sujeito (re)produz o texto do outro. Entretanto, a coleta dos dados nos levou a outros caminhos, desafiando-nos a redimensionar os nossos objetivos, os quais ainda estão sendo delineados. Dessa forma, apresentaremos o caminho inicialmente previsto e mais adiante, o que já pudemos (re)formular.

Vale destacar que esta investigação é voltada a textos de crianças que estão em processo de aquisição da escrita e que apresentam dificuldades em tal processo, frequentando, por isso, turmas de contraturno. Além disso, é comum essas crianças serem encaminhadas pela escola para a clínica fonoaudiológica.

No que se refere às rasuras, as quais são foco desta discussão, podem ser entendidas a partir de uma relação do sujeito com aquilo que “parece estar errado” ou que causa uma insatisfação, podendo o sujeito ser afetado por sua escrita de tal modo a rasurar mesmo que sua escrita não esteja “errada” (FELIPETO, 2008). Portanto, as rasuras presentes na escrita permitem investigar e discutir tanto as relações do sujeito com a linguagem, como também o funcionamento e a ocorrência dessas rasuras, pois são marcas de um conflito presente entre o sujeito e sua escrita (CAVALCANTE, 2010).

Assim, surgiram algumas questões em relação à linguagem escrita, às dificuldades que essas crianças, que se encontram em uma turma de contra turno, enfrentam no processo de aquisição da escrita, além das rasuras citadas anteriormente, que aparecem e causam certo efeito em textos, indicando a necessidade de aprofundar os estudos relacionados a elas: O que nos dizem as produções textuais das crianças que, mesmo copiando, fazem rasuras e reformulações? O que as rasuras e as reformulações dizem a respeito da relação dessas crianças com a escrita?

Diante disso, o presente estudo foi delineado com objetivo geral de investigar e discutir os movimentos de rasura na elaboração de textos produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita, a partir do qual se estabeleceram os seguintes objetivos específicos: (i) discutir o movimento do sujeito durante a produção de textos; (ii) discutir o movimento do sujeito implicado especificamente no momento da rasura; (iii) analisar qual a relação da cópia/ repetição do texto do outro com as rasuras; (iv) analisar a presença e o efeito da rasura no texto; (v) discutir as posições estabelecidas no processo de aquisição da linguagem, apontando se essas posições se mantêm na aquisição da escrita.

A partir desses objetivos, a discussão que se segue foi dividida da seguinte forma: iniciamos realizando uma revisão bibliográfica de estudos das áreas da Fonoaudiologia e da Educação relacionados às dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aquisição da linguagem escrita, a fim de apresentar como essas áreas têm discutido essas questões. Posteriormente apresentamos a visão Interacionista em aquisição da linguagem, de Cláudia De Lemos, e, após isso, fazemos referência a alguns estudos que dizem respeito às rasuras e/ou

reformulações na escrita. Seguimos apresentando os aspectos metodológicos do estudo para, então, dar início à análise e discussão dos dados.

Para situar o andamento da pesquisa, comentaremos sobre os aspectos metodológicos e os caminhos percorridos até o momento. Vale destacar que este estudo segue uma diretriz qualitativa descritiva, a partir da qual são feitas observações, registros, análises e interpretações dos dados obtidos, envolvendo significados dados às coisas, por parte das pessoas envolvidas na pesquisa (NEVES, 1996).

A diretriz qualitativa também pode ser entendida, a partir da definição citada no trabalho de Turato (2005), como “indutiva, holística, êmica, subjetiva e orientada para o processo; usada para compreender, interpretar, descrever e desenvolver teorias” (MORSE; FIELD, 1995 apud TURATO, 2005, p. 509). Portanto, aproxima-se das ideias propostas na presente pesquisa, pois a descrição e a análise envolvem a subjetividade e a singularidade, tanto dos sujeitos como dos processos envolvidos.

Os passos metodológicos para a coleta dos dados deram-se da seguinte forma: primeiramente a pesquisa foi encaminhada ao comitê de ética, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Parecer Nº 2.364.237). Portanto, está de acordo com as normas e diretrizes de pesquisas.

Após a aprovação do Comitê, foi marcada uma reunião junto à Secretaria de Educação de um município da região interior do Paraná para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para a realização da coleta de dados na escola. Após esse primeiro contato com a Secretaria de Educação, estabelecida a autorização desta, dirigimo-nos à escola para também solicitar autorização das responsáveis; posteriormente foram entregues os termos de consentimento para o(a) professor(a) responsável pela turma do contraturno, para as crianças envolvidas, e enviados os termos de consentimento aos pais, solicitando autorização para seus filhos participarem do estudo.

Uma vez assinados os termos, foi dado início à coleta de dados, a qual ocorreu na própria escola, no período de contraturno, em uma sala disponibilizada pela escola. Para o processo da coleta, planejamos as propostas de produções textuais juntamente com a professora responsável pela turma, a qual conduziu

todas elas. O propósito dessa escolha foi de encaixá-las às propostas que já estavam sendo trabalhadas pela professora e, desse modo, possibilitar uma continuidade após as coletas.

No que se refere aos participantes da coleta, diz respeito a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, participantes do grupo de reforço no contra turno da referida escola municipal, que possuem dificuldades de leitura e escrita, sendo de ambos os sexos, com idades entre 7 e 10 anos. Essas produções foram feitas em encontros semanais, com duração média de 60 minutos, individualmente e em dupla com número variável de membros, de acordo com a quantidade de crianças presentes no dia.

Todos os encontros foram filmados, principalmente o momento de produção textual, para que a análise fosse constituída também pelo processo de produção dos textos, sendo possível observar se ocorreram idas e vindas no texto de apoio e em seus próprios textos, assim como a interlocução feita durante a produção textual. De acordo com Calil (2009), o registro em vídeo possibilita a análise das mudanças que ocorrem ao longo da produção textual, assim como as intervenções feitas pelos alunos de um modo singular, pois, embora o produto final seja importante para analisar alguns movimentos registrados, faz com que se tenha uma visão de ausência de conflitos entre o sentido e o sujeito.

Quanto às propostas, incluíram tanto leitura de textos, livros ou histórias, como escritas de diversos modos. Foram solicitadas escritas de textos baseadas em histórias e textos lidos, como também que fosse feita a cópia de textos ou trechos de textos, sendo essas a de maior foco inicial da pesquisa. Além dessas propostas, foi solicitada, ainda, a escrita de texto em dupla.

Entretanto, no decorrer da coleta, alguns encontros marcados não puderam ser realizados, por haver outros compromissos da escola, espaço que possui as suas próprias demandas. Além disso, os informantes, por serem crianças em processo de aquisição da escrita, apresentam dificuldades e carregam consigo suas singularidades e subjetividades nesse processo.

No que se refere às produções textuais, no decorrer da coleta observou-se que as crianças não se mantiveram presas ao texto de apoio e, mesmo sendo solicitada a cópia, afim de verificar os movimentos realizados por essas crianças ao copiarem o texto que vem do outro, bem como a presença de rasuras nessas

cópias, foram poucos os dados obtidos. Além disso, por diversos motivos, o número de crianças foi diminuindo durante o andamento da coleta e, portanto, para a análise, foram selecionadas apenas as produções daquelas que se fizeram presentes na maioria dos encontros.

É principalmente esse aspecto da coleta que, como adiantado na introdução deste resumo, levou-nos a um redimensionamento deste estudo. Ou seja, alguns questionamentos iniciais da pesquisa, assim como os próximos passos a serem dados para a discussão desses dados, modificam-se, deslocando para um foco maior nas rasuras presentes nos textos, visando realizar uma discussão das dificuldades no processo de aquisição da escrita, bem como dos movimentos subjetivos envolvidos nas rasuras feitas por essas crianças em seus textos, seus efeitos e o que isso diz do processo singular de inscrição da escrita nesses sujeitos, em contraponto com as produções textuais, rasuras e movimentos realizados por crianças que sem mantêm coladas ao texto que vem do outro, as quais também possuem queixas, por parte da escola, de dificuldades de leitura e escrita, frequentando turmas de contraturno, analisadas e discutidas em uma pesquisa anterior¹.

Nesse sentido, os dados se encontram em fase de análise, tanto das produções textuais como das filmagens, as quais estão sendo transcritas para que possam ser analisadas juntamente com os dados textuais.

Referências

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DE VITTO M.F; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. 1 ed. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 21-32.

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

_____. Sobre o Interacionismo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

¹ Pesquisa de Conclusão de Curso, desenvolvida na Universidade Estadual do Centro-Oeste, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Patrícia Aspilicueta, no ano de 2016. Os dados analisados e discutidos no estudo dizem respeito a produções textuais coletadas pela orientadora da pesquisa, discutidos em sua Tese de Doutorado, mas que apontavam para outras questões importantes que demandavam outra discussão.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.13-31.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n.4, p. 9-28, 1995.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

FELIPETO, C. **Rasuras e Equívoco: no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

CAVALVANTE, F. V. T. **A “rasura escrita” em poemas inventados por alunos de 2o e 3o ano do ensino fundamental: análise de suas ocorrências**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Alagoas. 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1993.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

**FERNANDO PESSOA E FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO: AS
PAISAGENS DO PASSADO**

Letícia de Oliveira Galvão

Orientação: Daniel de Oliveira Gomes

Através da percepção de que a literatura portuguesa tornou-se crucial para um novo (re) pensar sobre a história do país durante a ditadura salazarista que se enraizou no século XX, a pesquisa aqui apresentada busca observar de que forma o mito (como narrativa oral e escrita) se faz complemento importante para a continuidade histórica dos acontecimentos de maior glória da nação lusitana, acontecimentos tais que se mantêm resguardados na cultura popular e nos textos dos grandes autores portugueses.

Nesse sentido, notamos que a constante presença dos mitos lusitanos na construção histórica e literária de Portugal traz consigo reflexos na memória e na concepção de realidade do povo até o momento presente. Sob as vestes da glorificação dos feitos portugueses, a alma saudosa que os persegue permanece em evolução dentro da literatura.

Revivendo a tal ponto esta saudosidade, escritores buscaram por vezes defini-la, mas a abstração do sentimento que conduz o famoso amor português tornou-se tão mitificado que seu enigma talvez nunca seja desvendado. No campo dos intelectuais, o romântico Almeida Garret transfigura a sensação e a transforma em poema, caracterizando-o através do olhar de um grande escritor do passado: Camões,

Saudade! Gosto amargo de infelizes,
Delicioso pungir de acerbo espinho,
Que me estás repassando o íntimo peito

Com dor que os seios de alma dilacera,
- Mas dor que tem prazeres – Saudade!
(GARRET, p. 1)

Como Garret, em exílio, apresenta em seu poema, este sentimento saudosos tem como suas características mais importantes: o amor pela pátria e sofrimento de não tê-la, a partir desta perspectiva, a memória da terra natal e do próprio autor Camões, transformado em mito, é o auge da vontade de escrever promulgada pelo poeta.

E é através desta mitificação do sentimento saudosos que, séculos depois, nos deparamos também com Fernando Pessoa. Segundo o pesquisador Eduardo Lourenço é Pessoa que “encarrega-se de reconduzir a Saudade ao seu tempo” (1999, p. 63), representando-a de maneira a não apenas engrandecê-la, mas sim refletir sobre ela, notando a sua emanada construção em uma das suas obras mais importantes: *Mensagem*.

Como vimos, a saudade produz tanto exaltação quanto sofrimento, sensações que versam entre a obra pessoana *Mensagem* que dispôs de maior apreço nacionalista quando fora publicada em 1934, onde a beleza do passado português se sobleva através da chamada “hora”, momento aguardado pelo autor em que seu país sairá do abismo cultural em que se encontra para novamente reascender como um grande império.

Pessoa, com todo o seu conhecimento e criticismo deixou, além de *Mensagem*, textos que difundem suas ideias relacionadas à situação sociopolítica portuguesa. De maneira curiosa, observamos um escritor normalmente visto como a favor do autoritário Salazar, debatendo sobre a incapacidade do regime em melhorar o país, entretanto, os escritos que continham estas informações foram mantidos em segredo durante sua vida, o que resultou em certa crença dentre o público leitor de Pessoa de que ele seria a favor do regime ditatorial que se instituiria em seu país porém, o autor “nunca escreveu, pública ou privadamente, uma palavra de elogio ao fascismo, perante o qual se manteve sempre muito crítico, desdenhoso e até sarcástico. Também nunca publicou uma palavra em defesa do Estado Novo” (BARRETO, 2013, p. 101).

Suas produções em revistas de renome como *Presença* e *Orpheu*, lhe deram o título de grande poeta, título que muito fora rechaçado pela população devido à

publicação de *Mensagem* e seu engrandecimento pelo decadente partido salazarista.

É neste contexto que a obra ficou inicialmente explícita na história. Em meio a irritabilidade do povo e a censura das produções literárias, Pessoa na realidade hasteou as velas do passado e refletiu sobre a trajetória de Portugal, vendo as glórias e reinventando a literatura de seu próprio século. A saudade do que passou tornou-se alicerce para as inquietações com o presente.

Envolta pelo espaço sociopolítico que também Pessoa um dia estava, surge a poetisa Fiama Hasse Pais Brandão, uma artista singular dentro do meio poético e teatral. Nome importante do chamado Poesia 61, movimento que buscou reformular a percepção do que é poesia, experimentando-a através da escrita e das temáticas que provinham cada vez mais variadas, vemos suas produções como uma eterna forma de experimentar a língua e a estrutura poética.

Do conjunto de obras de Fiama, uma em especial parece tornar-se complemento para a simbólica *Mensagem*, de Fernando Pessoa, a qual fora chamada de *Barcas Novas*, obra de Brandão que contrasta o apego histórico lusitano com os fatos que decorriam na década de 60 em Portugal.

Publicada em 1967 e, imediatamente, censurada pelo regime ditatorial comandado por António Salazar, os oito primeiros poemas intrínsecos em *Barcas Novas* refletem sobre o passado e retratam, sem devaneios, as angústias da autora com o meio em que vive. Enquanto Pessoa, em *Mensagem*, parte em busca do passado para repensar o próprio presente, desejando que Portugal ascenda sobre as cinzas da história, o livro de Fiama retorna ao passado em busca de respostas para a realidade em que vive. Realidade tal, que discute a beleza das narrativas portuguesa e apresentando-as sob novas lentes, as lentes da tristeza e da morte.

Dentre tantos temas tomados pela escrita poética de Brandão e Pessoa tomemos agora, como exemplo, a (re) construção do mito sebastianista que desde os primórdios de Portugal tornou-se símbolo de esperança e de força lusitana. Segundo o pesquisador português João Lúcio de Azevedo, a permanência de D. Sebastião na memória desse povo “é fenómeno que, excluída a raça hebraica, não tem igual na história.” (1947, p. 7), nesse caso, pode-se afirmar que enquanto os hebraicos tem como messias a figura de Jesus, Portugal tem como sinónimo da crença à sua própria grandiosidade, a figura de *El Rey Sebastião*.

Tornando sua lembrança também parte da Saudade, termo já mencionado, a história mesclou-se ao mito e, sem desvencilharem-se fizeram com que o sebastianismo fosse trazido até Pessoa e Brandão, autores que o atualizaram e repensaram sua necessidade no presente. No caso de Fernando Pessoa, conhecido como o grande poeta plural, a necessidade de um retorno do rei é visto na parte da obra *Mensagem* e, dentre as metáforas pessoanas notamos que o retorno de Sebastião é a própria percepção dos desejos do autor: “Quando é o rei?/ Quando é a hora?” (PESSOA, 2017, p. 9), quando Portugal voltará a ter a grandiosidade do passado e se reerguerá novamente, saindo do nevoeiro? Parece ser esta a pergunta que paira sobre toda a *Mensagem*.

Sentimento de angústia que se reflete também em Fiana Hasse Pais Brandão. Em sua obra *Barcas Novas*, o leitor vai de encontro com temáticas que parecem diferir entre si, em cada novo tópico a autora reflete sobre assuntos que não são exclusivamente voltados ao espaço ditatorial, mas que se relacionam através da percepção da poetisa sobre as experiências humanas. Portanto, podemos afirmar que os poemas desse livro são como camadas que não devem passar despercebidas pelo leitor.

No âmbito histórico, primeira parte da obra, a cultura portuguesa é colocada em evidência. Sob um sentimento de desesperança, Brandão relembra o passado sem envaidecê-lo e, entre as barcas descobridoras de terras vemos a morte e a guerra. Por consequência, a “hora” tão desejada por Pessoa, em *Mensagem*, não é notadamente válida para a autora, já que a ascensão do passado, tão aclamada, fora banhada de sangue, nesse sentido, *Barcas Novas* também retrata o passado para que o leitor português possa refletir sobre seu presente.

Dentre as oito narrativas poéticas trazidas pela poetisa na primeira parte da obra, nos deparamos também com o tão aclamado Sebastião, o qual “Não voltou da guerra / Com os mortos dela” (BRANDÃO, 2006, p. 33). A lembrança do possível salvador da nação feita por Brandão torna-se tão política quanto o restante de sua obra, *El Rey* é o símbolo maior de sua afronta a ditadura salazarista que tanto buscava o firmamento do nacionalismo como característica fundamental do regime.

Não digo aqui que a autora não é nacionalista e patriota, pois é exatamente por ser que ela renega a situação política de Portugal durante o século XX onde “o cerceamento da liberdade de expressão é, sem dúvida, o mais grave. Mas crime

de comparável ignomínia é a mistificação entre literatura e realidade – melhor, entre literatura e fascismo” (SILVEIRA, 1986, p. 48), portanto, com os poemas de *Barcas Novas* e, inclusive com “Sebastião Rei”, a poetisa resiste à exaltação do governo através do meio literário.

A “hora” de Pessoa e as barcas da morte de Brandão ressurgem nesse período para mostrar que Portugal é maior do que um século de censuras. Ele é a história que se perpetua e que é vista sob novas lentes, as quais rompem com a tradição de enaltecer o passado, para que os leitores possam refletir sobre o próprio presente português. Dessa forma, apesar de ter certa semelhança, os dois poetas divergem em aspectos importantes de autores que sobrelevam a saudade portuguesa como, por exemplo, Camões. Enquanto a epopeia camoniana *Os Lusíadas* abrilhanta as glórias para que elas sejam eternamente revistas, Fernando Pessoa e Fíama Brandão buscam atualizá-las ao seu tempo, não negando sua importância, mas apresentando sua decadência.

Por fim, notamos que a memória histórica que é trazida através da literatura pode ser observada a partir de diversos ângulos. Autores de séculos passados, como Bandarra, Camões e Garret sobrelevaram o amor por seu país por meio da Literatura, amor tal que permaneceu enraizado no pensamento português através da Saudade, sentimento que auxiliou na perpetuação das glórias portuguesas no meio literário.

Neste espaço de saudades nos deparamos com Brandão e Pessoa, autores que revigoraram as lendas do passado, observando-as como forma de reflexão sobre a situação que estavam vivendo durante seus períodos de produção literária. Em *Mensagem*, o nacionalismo se mescla aos símbolos pessoais e em *Barcas Novas* renega-se a beleza da própria história.

Por fim, espera-se que o leitor tenha compreendido o quanto o meio literário pode guardar lembranças, sensações e tristezas, fazendo com que os anseios dos poetas sejam vistos através de seus próprios olhos. Olhos como os de Brandão e Pessoa que resistem aos anos de chumbo da ditadura salazarista, em Portugal utilizando-se de sua maior arma: a poesia.

Referências

AZEVEDO, João Lúcio de. **A Evolução do Sebastianismo**. 2ª Ed. Corrigida e simplificada. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1947.

BARRETO, José. **O fascismo e o salazarismo vistos por Fernando Pessoa**. Coimbra: Estudos Italianos em Portugal, 2013.

_____. **Obra breve**: poesia reunida. 1ª Ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**: Obra poética I. Org., Intr. e notas de Jane Tutikian. Porto Alegre: L & PM, 2017.

SILVEIRA, Jorge Fernandes. **Portugal: Maio da poesia 61**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA EM *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Letícia dos Santos Caminha

Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos

A pesquisa em desenvolvimento analisa as atividades cognitivas atreladas ao processamento de novas informações durante uma situação comunicativa, a partir da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tendo como perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995).

O romance cervantino nos apresenta don Quijote, seu protagonista, um fidalgo de cinquenta anos que desenvolve uma patologia mental ocasionada pelas intensas leituras das novelas de cavalaria. A loucura leva-o a acreditar que é possível restituir a cavalaria em seu tempo, tal qual é praticada pelos personagens das novelas que lê. Assim, o protagonista decide fazer-se cavaleiro andante e passa a interpretar a realidade conforme as representações mentais construídas por meio da leitura das novelas de cavalaria.

A modificação do ambiente cognitivo de don Quijote, provocada pelas intensas e contínuas leituras das novelas de cavalaria, afeta diretamente a interpretação dos enunciados que lhe são dirigidos, ao comunicar-se verbalmente com os demais personagens. Todas as novas informações por ele processadas, após a mudança de seu comportamento mental, têm seu significado interpretado de acordo com a ficção cavalesca.

Percebemos que o romance supracitado contém episódios de interação verbal que apresentam o uso da linguagem em contextos de fala, e o papel que tais contextos desempenham nos processos de interpretação dos significados dos interlocutores—constitui um solo fértil para os estudos pragmáticos, especialmente

àqueles referentes ao campo da pragmática cognitiva, que tem como um de seus expoentes a Teoria da Relevância.

A Teoria da Relevância trata da relevância de fatores linguísticos e extralinguísticos para a interpretação do significado dos enunciados num ato de comunicação verbal e discute essencialmente os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. No modelo de cognição humana proposto por Sperber e Wilson (1995), o processamento de novas informações durante uma situação comunicativa inferencial real é determinado pela relevância das novas informações em consonância com o conhecimento enciclopédico proveniente das experiências individuais. O que torna a informação relevante (ou não) é o número de efeitos cognitivos resultante do esforço empregado nesse processamento.

Segundo Sperber e Wilson (1995), os efeitos cognitivos podem dar-se por meio do fortalecimento, da contradição e da combinação das suposições conceituais já existentes na mente do ouvinte. Logo, uma informação mais relevante será aquela que valha a pena ser processada porque alcança um maior número de efeitos cognitivos com um menor esforço – assim a mente humana trabalha numa relação “custo-benefício” de informações.

Diante dessas considerações, estabelecemos como objetivos norteadores da pesquisa: a) explorar os mecanismos mentais utilizados pelos ouvintes na interpretação do significado; b) descrever como fatores extralinguísticos influenciam a interpretação do significado; e c) examinar quais propriedades cognitivas determinam a seleção dos conhecimentos utilizados pelo ouvinte no processamento de uma nova informação.

Almejamos responder a algumas problemáticas inerentes aos estudos da linguagem e da comunicação humana, em especial àquelas pertencentes ao campo da pragmática: a) através de quais mecanismos os ouvintes conseguem interpretar o que lhes é dito? b) como fatores extralinguísticos (contexto, subjetividade, crenças, expectativas, conhecimento de mundo dos interlocutores) influenciam o ouvinte no processamento de novas informações e na interpretação do significado das elocuições que lhe são dirigidas em uma interação? c) que propriedades cognitivas determinam a seleção dos conhecimentos utilizados pelo ouvinte no processamento de uma nova informação e na interpretação do significado das

elocuções? d) Por que determinados conhecimentos são (mais) utilizados e não outros?

Para tanto, recorreremos às discussões de Grice (1975), Nazário, (2011), Vidal (1996), Armengaud (1995), Dutra (2017), Wittgenstein (1996), entre outros. Em suas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1996) defende que a linguagem é, antes de tudo, uma forma de ação. Para Armengaud, (1995, p. 37) a “intenção primeira da linguagem não é uma intenção de compreensão ou de representação, mas o exercício de uma influência efetiva de uns sobre os outros”.

Essas afirmações fizeram com que estudos posteriores passassem a conceber a comunicação como uma sequência de *atos de fala*, nos quais poderíamos distinguir o que o falante diz do que ele faz ao dizer (DUTRA, 2014). Assim, cada ato de fala seria um evento ligado “à dimensão pragmática, isto é, ao que o falante faz ou pretende fazer por meio do uso da linguagem verbal; eles estão diretamente ligados aos contextos de fala e podem ser bem compreendidos em relação a tais contextos” (DUTRA, 2014, p. 20).

A necessidade do contexto para a compreensão de um ato de fala fez com que Grice (1975) elaborasse o seu modelo inferencial da comunicação, no qual a comunicação dar-se-ia através do reconhecimento de intenções informativas, nas quais o significado das elocuções seria inferido pelo ouvinte a partir de pistas fornecidas pelo locutor e pelo contexto que envolve o momento de interação.

A Teoria da Relevância busca sanar algumas falhas dos trabalhos de Grice (1975) e discorre sobre a importância de fatores extralinguísticos para a interpretação do significado dos enunciados durante a comunicação e discute essencialmente os processos cognitivos envolvidos nessa atividade.

Os processos cognitivos atrelados à comunicação e à organização das informações utilizadas por nós ouvintes na interpretação do significado têm sido motivo de preocupação para as mais diversas áreas da ciência, não só porque percebemos a dimensão de sua importância para compreendermos o comportamento humano, mas também porque o conhecimento sobre tais processos nos proporciona mais assertividade em nossas ações.

Em seu texto, *Seu cérebro prefere as notícias que lhe dão razão. Não gostou? Há provas!*, Javier Salas (2016) apresenta uma série de estudos sobre o fato de nosso cérebro processar mais facilmente as informações que vão ao

encontro de nossas expectativas. Ao analisar questões referentes à preferência política, o jornalista salienta o papel dos vieses cognitivos na aceitação ou recusa de determinadas informações. Entretanto, nenhum dos estudos apontados pelo jornalista são provenientes de estudos linguísticos ou mesmo da filosofia da linguagem, mas encontram-se todos respaldados por teorias provindas da psicologia.

Essa restrição dos estudos sobre a cognição humana e o processamento de informações na comunicação à psicologia e a sua quase inexistência no âmbito dos estudos linguísticos não é gratuita. Por muito tempo a dimensão exterior à estrutura linguística foi esquecida pelos linguistas (ARMENGAUD, 1995), o papel de fatores extralinguísticos na comunicação foi então deixado de lado em boa parte da história da linguística e só passou a receber atenção com o desenvolvimento da pragmática, que no decorrer de sua trajetória instituiu-se como a disciplina responsável pelo estudo da linguagem em contexto (VIDAL, 1996).

Deste modo, estudos sobre a influência de fatores extralinguísticos no processamento de novas informações e a interpretação do significado em um ato comunicativo são tão recentes no campo dos estudos linguísticos quanto a própria pragmática.

A partir dessas constatações, é possível afirmar que a pesquisa em desenvolvimento contribui com um campo potencial de estudos sobre a linguagem, ainda pouco explorado. A Teoria da Relevância (SPERBER e WILSON, 1995) representa a possibilidade de se abordar os processos de interpretação do significado através de uma perspectiva linguística sem, contudo, desprezar os estudos provenientes de outras áreas do conhecimento, pois se trata de uma abordagem pragmática que se utiliza de conhecimentos de áreas distintas, como a filosofia e a psicologia, para explicar os processos de interpretação do significado que ocorrem na mente ouvinte (WILSON, 1995).

Por encontrar-se em desenvolvimento, todavia não é possível designar resultados objetivos para nosso trabalho, mas algumas proposições se fazem necessárias para o seu desenvolvimento: partimos da hipótese de que a caracterização psico-comunicativa do protagonista cervantino, evidenciada pelo narrador já no primeiro capítulo, ilustra o contexto mental de um falante real e nos proporciona um panorama do funcionamento cognitivo humano possível de ser

analisado, uma vez que, de acordo com a Teoria da Relevância, numa situação real de comunicação seria impossível ter acesso ao contexto mental exato dos interlocutores; a obra ilustra episódios de interação verbal que demonstram a importância do contexto nos processos de interpretação do significado recorridos pelos interlocutores em um ato comunicativo, dessa forma, entendemos o texto literário como a própria representação da realidade; concebemos o texto literário como uma comunicação diferida, através do qual autor e leitor comunicam-se sem tempo e espaços comuns de referência (JOUVE, 2011), o que caracteriza o texto como um ato de fala do autor, que procura convencer o leitor das informações abarcadas no texto.

As proposições explanadas não substituem os futuros resultados de nossa pesquisa, mas assumem a posição de resultados parciais, uma vez que corroboram para o reconhecimento das nuances teóricas das quais se revestem a nossa investigação.

Referências

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 1999/2006.

CERVANTES Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Introdução crítica à semântica filosófica**. Florianópolis: Editora UFSC, 2. ed., 2017.

GRICE. Herbert Paul. Lógica e conversação. In Marcelo Dascal (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1975/1982.

JAVIER, Salas. **Seu cérebro prefere as notícias que lhe dão razão. Não gostou? Há provas!**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/ciencia/1481728914_575054.html>. Acesso em: 09 set. 2018.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

NAZÁRIO, Maria de L. **Estudo pragmático: a Teoria da Relevância no processo comunicativo**. In: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG. V. 3, n. 2, out. 2011, p. 56-67.

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

VIDAL, M. V. E. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel Linguística, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DAS LÍNGUAS QUE ESTUDAMOS EM WITMARSUM

Mariano Jeferson Teixeira

Orientação: Valeska Gracioso Carlos

O contato entre diferentes línguas, desde os princípios do que viria a ser a colonização do Brasil, tem sido uma constante. Assim, a afirmação de que o Brasil é hoje um país multilíngue é facilmente ratificada. Desta feita, surgem infinitas possibilidades de pesquisas e estudos na área das linguagens e das línguas, embora, mesmo diante da realidade linguística plural, enfrentamos a persistência do ideal monolíngua que assombra nossa sociedade, impondo regras e usos de uma ou outra língua tida como padrão.

A Escola, infelizmente ocupou, durante muito tempo, um papel de “carrasca”, sobretudo nas práticas pedagógicas das disciplinas de línguas, em que o padrão e os usos formais dessas línguas eram o único foco e objetivo, replicando a visão homogênea da língua padrão como ideal conforme aponta Correa (2014). Não queremos, no entanto, discutir se essa postura mudou significativamente ou não.

Esse texto representa uma pesquisa em andamento, uma pesquisa com muitos objetivos, entre eles o de dar voz aos sujeitos protagonistas do processo educativo: os alunos. Entendendo que seja de suma importância levar em consideração a realidade do aluno, conforme postula JOVINO (2014, p. 127), para compreender e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os sujeitos nele envolvidos.

Assim tentamos fazer brotar nossa pesquisa, que tem como contexto a colônia Witmarsum, uma colônia fundada por menonitas imigrantes alemães no início da década de 50, na cidade de Palmeira, às margens da BR 277, mais

especificamente no Colégio do Campo Fritz Kliwer, colégio da rede pública onde se oferecem na grade curricular quatro línguas como Línguas Estrangeiras.

Através da aplicação de questionários, em que se objetiva perceber as impressões desses alunos quanto às línguas que aprendem no colégio do campo em que estudam, usos que fazem dessas línguas e graus de importância que lhes atribuem, tentaremos refletir e analisar as identidades dos jovens envolvidos nesse processo. Preocupa-nos, portanto, abordar o papel do aluno como sujeito protagonista da aprendizagem de línguas, por meio de suas respostas, posturas e declarações, buscamos discutir as políticas linguísticas vigentes na comunidade e no ambiente escolar, no intuito de analisar como essas políticas podem influenciar as atitudes linguísticas destes mesmos alunos. Para justificar nossa abordagem quanto ao estudo das linguagens baseamos nossos estudos nos pressupostos apresentados por Coseriu (1982) inclusive no tocante de associação de línguas à língua falada, mesmo que isso represente como o próprio autor afirma uma visão redutora e tendenciosa do conceito de língua, já que estas geralmente estão associadas à língua falada e não obstante à sua própria língua. Como um de nossos pontos de discussão diz respeito à identidade de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tratamos de buscar associar os conceitos de língua ao de identidade como defendem Norton (2000, 2010) e Moita Lopes (2002), que integram importante referencial em nosso estudo. Lyons (1982) sustenta nossas discussões sobre língua e linguagem e sobre as relações que o homem estabelece com elas. Quanto às políticas linguísticas, norteamos nossas análises nos pressupostos apresentados por Calvet (2007) e Orlandi (2007).

O corpus da pesquisa foi pensado de forma que os dados representassem os pontos de vista de alunos e que pudessem traçar um panorama geral e relevante da realidade escolar de sua comunidade. A pesquisa qualitativa justifica-se pelo seu caráter voltado à observação e descrição do ser humano e seu complexo comportamento (ORLANDO, 2013, p. 67 apud MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Na constituição desse corpus buscamos dividir os grupos de informantes justamente por entendermos que os domínios das línguas pelos diferentes sujeitos constituem diferentes valores no que diz respeito às políticas linguísticas, pois “ser

usuário de uma língua tem um estatuto totalmente diferente de ser falante de uma língua oficial ou materna” (ORLANDI, 2007, p. 60).

Assim o corpus da pesquisa concentra o perfil de alunos do colégio e da série eleita, para tanto os informantes escolhidos dividiram-se em grupos que representam os requisitos de escolha. Os requisitos são: (1) Pertencer à comunidade; (2) Ser descendente de alemães, ou imigrante, que tenha a língua alemã como Língua Materna. Nesse critério escolhemos dois informantes, um do sexo feminino e um do sexo masculino; (3) Ser descendente de alemães e que tenham como Língua Materna o português brasileiro. Também nesse critério foram eleitos dois alunos informantes, um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

O último critério seleciona dois informantes, um do sexo feminino e um do sexo masculino, que pertençam à comunidade, mas não sejam descendentes de alemães. Os questionários foram elaborados de maneira que pudessem ser identificadas as atitudes dos informantes acerca da aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras, segundo os critérios em que se enquadram os informantes. Para tanto, formularam-se três diferentes questionários, ou seja, um questionário direcionado a cada par ou dupla de informantes.

O contexto escolar é ambiente de formação social, e nesse como em outros contextos sociais, valores de verdade e juízo permeiam a convivência e interação dos indivíduos. Por isso buscamos perceber esses valores e como eles são interpretados pelos alunos.

Neste trabalho optamos por apresentar um recorte dos dados já obtidos através das entrevistas, apenas como meio de representar para os devidos fins, uma parte dos resultados já alcançados da pesquisa. Em resposta a uma das perguntas do questionário, os alunos manifestaram-se sobre sua preferência em relação a uma ou outra língua estrangeira ofertada na grade curricular do colégio. Pretendeu-se assim perceber a confirmação ou não das hipóteses iniciais da pesquisa: a de que à língua alemã, por exemplo, seria atribuído maior grau de importância ou status pelos informantes descendentes de alemães, que integram os dois primeiros grupos de informantes, enquanto que em contrapartida para os informantes do terceiro grupo, não descendentes, a língua portuguesa receberia maiores considerações. Essa hipótese se confirmou em grande parte, haja vista para os integrantes dos dois primeiros grupos de informantes a língua preterida é

mesmo o alemão – vale ressaltar que não era objetivo desse ponto da pesquisa tratar das variedades da língua alemã ocorrentes na colônia, e por esse motivo aqui o termo “alemão” foi usado em sentido genérico para se referir tanto à variedade estudada na escola como a que os alunos aprenderam em casa tendo, claro, tomado como premissa confirmada nas primeiras perguntas, que os informantes reconhecem que há diferenças entre essas duas variedades da língua alemã – sendo que o espanhol também apareceu como uma das línguas preferidas. As hipóteses também se confirmaram nas respostas do terceiro par de informantes, que escolheram como língua preferida o espanhol e o inglês (respostas dos informantes I-5 e I-6, respectivamente), este par de informantes refere-se àqueles não descendentes de alemães, e que também em suas respostas classificaram a língua portuguesa como a mais importante na grande maioria dos contextos/situações apresentados na entrevista.

Outro ponto do questionário procurou reconhecer nos informantes a classificação que estes fazem de todas as línguas ensinadas no colégio em situações ou contextos diversos – caso mencionado acima – ou seja, que grau de importância atribuem a essas línguas, mesmo em contextos futuros e ainda que se tratando de línguas não faladas por eles. Como reflexo das políticas linguísticas vigentes nesse contexto, podemos perceber que o uso da língua alemã é tido como muito importante, principalmente no âmbito familiar como no contexto geral de convívio e interação com os sujeitos da colônia. Em contrapartida, sustentando as assertivas da política de homogeneização e preconização de língua hegemônica que o inglês representa, esta foi a língua mais considerada quando se tem em mente o futuro acadêmico ou profissional dos informantes por eles mesmos. É dizer que, de certa forma, mesmo em contexto multilíngue em que a culturalização imigrante alemã, a priori, deveria ditar as regras do jogo, e em contexto escolar onde a língua alemã em sua variedade *alta* integra o currículo desde os anos iniciais, como forma de padronização e reafirmação dos valores sociolingüísticos, – pois conforme TARALLO (1986) “atitudes linguísticas são armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”, – percebemos que o inglês aparece como a língua ideal porque “*em qualquer lugar com o inglês você se vira*”.

Temos ciência de que os dados trazidos refletem uma ínfima parte daqueles que ainda estão por ser analisados, mesmo porque tratamos aqui de uma pequena parcela dos pontos abordados nos questionários e discutidos nas entrevistas, pontos que refletem as impressões dos alunos quanto ao ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, políticas linguísticas vigentes no contexto em que vivem e sobre os usos feitos dessas línguas.

Esperamos que esse estudo reflita e discuta de maneira construtiva o papel do aluno como sujeito protagonista e crítico diante de sua posição em contexto multilíngue.

Referências

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo. Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C.. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417)

CORREA, Djane Antonucci. **Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas**. In: CORREA, Djane Antonucci. **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

JOVINO, Ione da Silva. **Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: Uma introdução**. Zahar. 1981.

ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa**. 2013. (193 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

A PALAVRA POÉTICA COMO INTERVENÇÃO *HETEROTÓPICA* EM MARCELO ARIEL

Ramon Guillermo Mendes

Orientação: Keli Cristina Pacheco

Objetivos/Fundamentação teórica

Buscamos compreender nesse texto questões que se agenciam mutuamente:

- a) Como a poesia se insere no campo de uma tática política de intervenção dos espaços matizados pelos regimes de significação que passam necessariamente pela dimensão simbólica da linguagem por não serem meramente signos verbais ou imagéticos, mas por se constituírem em atos performativos de permutação corporal e espacial, tornando a palavra poética um meio de rasura e destituição da ordenação controlada dos modos de se estar no mundo? Como utilizar as forças intensivas da vida sem reprimi-las ou compensá-las com práticas desejanter que buscam manter a semelhança e a identidade idealizada da existência oprimindo as diferenças em nome das subjetividades filiadas e dos modos de estar no mundo instruídos e validados pela soberania do idealismo racionalista fantasiado pela nomeação fetichista do seres e dos espaços? Para responder a isso recorreremos ao estudo sobre a estética como ato performativo e simbólico que possibilita as formas de arte quebrarem os sistemas codificantes estabelecidos e permitiram a criação de novos modos de subjetivação singulares de Félix Guattari (1992) e Deleuze e Guattari (2011) e alguns aforismos do poeta brasileiro Marcelo Ariel (2018).
- b) De que modo a poesia possui um espaço próprio (se é que ela possui)? Como esse espaço específico se relaciona com os espaços físicos para além de sua materialidade verbal (letra), e ainda como esse espaço se relacionado com os demais, para operar uma função política de intervir nos mesmos, permitindo a instauração de novas formas coletivas de interação? Propomos articular aforismos de Marcelo Ariel (2018) para pensar a noção de *heterotopia* de Michel Foucault (2018) como uma possível resposta para essas questões.

Resultados alcançados

O poeta contemporâneo Marcelo Ariel, natural de Cubatão. Baixada Santista da região de São Paulo, concentra sua poesia em uma reflexão contínua sobre aquilo que entendemos como uma poética da ocupação ou da emanação do evento político como *devir-coletivo* da letra, afinal a palavra poética é: “Ingovernável como um dente de leão ao vento.” (ARIEL, 2018 p.03).

Pensamos aqui em um procedimento de leitura que possibilitaria compreender a produção do poeta de maneira a não colocar sua poesia dentro de um enquadramento meramente formal ou uma filiação e sim dentro de uma possibilidade de aliança intempestiva com os movimentos incessantes e diferidos do corpo da própria palavra poética, assim buscamos pensar sua poesia pela via da ocupação, da contestação efetiva dos espaços, tática micropolítica de intervenção simbólica, pois: “Os movimentos respiratórios e os movimentos dialógicos são os únicos que realmente importam.” (ARIEL, 2018, p.01).

A letra em sua forma *escriturística* apresenta uma atuação performativa ao integrar-se ao campo de criação constante das formas de vida que emergem no campo social, para além da maquinaria que captura e disciplina os corpos. A letra, em sua manifestação poética/artística, resulta de uma tática de resistência na formulação de uma outra maquinaria que impõe um *contrafluxo* a toda a aparelhagem de significação das instituições:

O objetivo seria re-situar a semiologia e as semióticas no quadro de uma concepção maquinica ampliada da forma, que nos afastaria de uma simples oposição linguística Expressão/Conteúdo e nos permitiria integrar aos Agenciamentos enunciativos um número indefinido de substâncias de Expressão como as codificações biológicas ou as formas de organização próprias ao socius. (GUATTARI, 1992, p. 36).

Pensamos então em uma palavra poética que vai além de sua inscrição material no papel de se agenciar com a possibilidade sensível de integração com a potências políticas para a compreensão de processos de subjetivação, que passam necessariamente por uma *desterritorialização* da consciência (do eu, da classe, do gênero e das territorialidades *identitárias*) e do desejo de tornar a semelhança semelhante pela repetição simulada e ao encontro com um modo de acontecer nômade que visa diferir-se constantemente, como a própria poesia: “Temos muitos

eus e uma única alma nômade, impessoal, inominável e sem forma.” (ARIEL, 2018, p.01).

Dessa maneira, a palavra poética como performativa de outros modos de subjetivação, que não os instituídos com base em filiações *identitárias*, concebe uma nova percepção sobre os espaços, sejam eles privados ou públicos (que hoje não são mais que grandes locais fetiches da privatização institucional), justamente por se constituir como um corpo político de ação semiótica instaurando uma singularidade em um ponto de convergência da padronização: “A singularidade é um ato de rebeldia.” (ARIEL, 2018, p. 04).

Enquanto expressão *desterritorializada*¹ a palavra poética pode rasurar o corpo, seu próprio corpo enquanto letra, para permitir a passagem ou o acontecimento de outras performances dentro de um espaço, tornando-o múltiplo, fazendo coexistir nele uma série indefinida de novas percepções sensíveis, temporalidades, movimentos:

De um modo mais geral, todo descentramento estético dos pontos de vista, toda multiplicação polifônica dos componentes de expressão, passam pelo pré-requisito de uma desconstrução das estruturas e dos códigos em vigor e por um banho de caósmico nas matérias de sensação, a partir das quais tornar-se-á possível uma recomposição, uma recriação, um enriquecimento do mundo (um pouco como se fala de urânio enriquecido), uma proliferação não apenas das formas mas das modalidades de ser. (GUATTARI, 1992, p. 115).

Potencialmente pensada, a poesia e a arte intervém nos espaços constituídos para instaurar um regime tático de proliferação da sensibilidade, agenciando multiplicidades negligenciadas e forças intensivas deslocadas, desordenando a ordem simulada em um evento de ocupação do espaço por corporeidades, inaugurando um corpo-mundo diferido da consciência-mundo em

¹ A *desterritorialização* não é um movimento exclusivo de resistência às formas de homogeneização dos modos de vida, Deleuze e Guattari (2011) propõe uma análise do sistema capitalista (enquanto agenciamento maquínico cultural, político e econômico) como um modelo de produção desejante excepcionalmente *desterritorializante* no qual a subjetividade é dissociada do corpo e do espaço em termos de percepção pela síntese disjuntiva, formando pela repetição e acoplamento uma simulação dessa relação, assim a “subjetividade subjetivada” não precisa ser a identificação de um sujeito consigo mesmo e com o acontecimento de si no conjunto do mundo e sim o sua projeção em algo fora de si, como a nacionalidade ou o gozo egocêntrico em possuir um objeto de fetiche, operando uma síntese disjuntiva excludente que não permite a heterogeneidade em uma singularidade e quer reduzi-la a uma série de exclusões necessárias para delimitar uma função dentro de um sistema ou regime semiótico. A poesia e a arte são sempre sínteses disjuntivas inclusivas, pois ao serem diferidas em si mesmas só podem ser pensadas pela inclusão/ocupação, elas só são ou só acontecem na medida em que são para além de si mesmas em si mesmas.

um processo de transgressão sensível, a poesia responde basicamente a duas perguntas anacrônicas: “Como viver em um mundo sem corpos? Como inaugurar um corpo sem mundo?” (ARIEL, 2018, p. 06).

Viver em um mundo sem corpos é produzir um corpo-coletivo, inorgânico das forças intensivas, em um movimento de partilha comunitária, se o organismo existe para reter a vida, a vida deve insurgir no corpo pelo agenciamento intensivo da multiplicidade, passando, errando pelo espaço, criando uma polifonia impessoal. O corpo sem mundo é o corpo do devir, o mundo é apenas uma imagem da consciência corporal do espaço, destituir o mundo é criar um corpo que desarticule a imagem-mundo da consciência e performe um corpo-mundo intensivo sem estratificação, diferindo a todo instante.

Pensando com Deleuze e Guattari (2011) a poesia se configuraria como um *Corpo sem Órgãos*, um corpo que pode desconfigurar e criar um novo organismo ou uma nova função para aquilo que se coloca como mecânico ou já sedentário.

Em outras palavras, a poesia seria a possibilidade, de um corpo ou um *quase-corpo*, de mobilizar forças materiais (orgânicas) para se criar novas possibilidades de subjetivação, seja da própria poesia, seja dos espaços pelas forças virtuais (inorgânicas) em um movimento contínuo.

Na concepção de Michel Foucault (2018) o espaço em que vivemos não é homogêneo e não é um vazio a ser preenchido, ele é heterogêneo. E mais precisamente na leitura aqui aplicada, há no espaço da vida sensível segmentos, fraturas, rasuras e passagens que permitem que passemos de um ponto a outro ou de uma posição para outra.

Para Foucault seria necessário entender o espaço de maneira a pensar sobre a composição dos modos de existência cultural e social, levando em consideração como a segmentarização dos lugares que ocupamos, ou deixamos de ocupar, são a materialidade de toda nossa relação com a vida.

Os espaços *heterotópicos* seriam aqueles em que se cultuam ou se realizam práticas muito bem definidas e que são caracterizados por se isolarem dos demais, sendo apenas conectados através das passagens.

É necessário salientar que um espaço *heterotópico* sustenta em si mesmo vários espaços justapostos, ou seja, o isolamento de um espaço é sempre um recorte que permite uma multiplicidade, um recorte espacial é sempre o destaque

de um microcosmo, como um espaço que abriga em si infinitos espaços possíveis: “O jardim tradicional dos persas era um espaço sagrado que devia reunir dentro do seu retângulo quatro partes representando as quatro partes do mundo (...).” (FOUCAULT, 2018, p.478).

Mas há uma necessidade de entendimento da poesia de Marcelo Ariel como zona de passagem e não como um espaço isolado, se existem seguimentos que permitem a conexão entre microcosmos, a poesia seria um segmento, tal qual a rua, o beco e a viela, que possibilitaria a partilha e a contaminação desses microcosmos, nesse caso, a poesia e esses espaços de passagem seriam *heterotopias* de conexão e não de isolamento e seus microcosmos não seriam recortes e sim ramificações: “O corpo e suas topologias se movem por expansão, os povos são uma expansão de um corpo autopoético”. (ARIEL, 2018, p.06).

O corpo é também um espaço a ser ocupado, assim como a poesia. Ambos se constituem como zonas de passagem, como possibilidades de agenciamento. A palavra poética ocupa os espaços para contaminá-los e romper o isolamento sistemático das dicotomias dos microcosmos, ela não funciona como uma chave que abre outro espaço e sim como um espaço de entrecruzamento de infinitos locais de encontros possíveis: “O autêntico encontro equivale a abrir uma chave com uma porta.” (ARIEL, 2018, p.13).

Uma *heterotopia* potente e intensa é sempre um espaço *autopoético* justamente por quebrar o isolamento ao inoperar as sínteses disjuntivas exclusivas, assim a poesia é semelhante a rua ou qualquer espaço que permita conexões, contaminações e hibridações entre os corpos e os espaços restituindo sua potência inventiva, desde que se alinhe eticamente a uma criação coletiva *anti-filiatória*, ou *anti-eidpiana* (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Considerações finais

A poesia se colocaria como uma *heterotopia* da passagem (movimento de produção incessante e intersecção de espaços), da ocupação, justamente por ser sempre necessário que, na poesia, essas zonas de passagem permitam e potencializem a conexão entre dois ou mais espaços isolados.

Uma zona de passagem não se constitui enquanto tal se ela não é continuamente ocupada e mobilizada, se ela é sedentária, assim a poesia ocupa e é ocupada ininterruptamente através do espaços aos quais ela se dissemina.

Referências

ARIEL, Marcelo. **Potestade e pássaro**: Aforismos e adágios. São Paulo, Editora: Urukum Paixão Xama Paixão, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo, Editora: 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços (1984)**. Disponível em:
<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/outros-espacos.pdf>.
Acessado em: 23/06/2018.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Claudia Leão, Editora 34, São Paulo, 1992.

PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Tatiane Maria Horst Cardoso

Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos

O objetivo desta pesquisa é fazer a análise de produções textuais de crianças do ensino fundamental I e II, do município de Irati, que vivem em Abrigos. A investigação é de cunho bibliográfico e de campo. Acreditamos que o contexto em que o indivíduo está inserido é de suma importância durante o processo de ensino/aprendizagem, e neste caso específico cremos que crianças que moram em Abrigos carregam traumas que podem acarretar prejuízos em seu desempenho linguístico.

Durante muito tempo na história das políticas públicas sociais o termo “Abrigo” foi utilizado como definição de lugar em que residiam crianças, adolescentes, jovens e idosos que viviam em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, que tivessem sido afastadas do convívio familiar. Embora ainda seja corriqueiramente usado, o termo Abrigo já vem sendo substituído por “acolhimento institucional”, conforme orientação do Plano Nacional do Sistema Único de Assistência Social.

O acolhimento institucional de uma criança e/ou adolescente é uma medida de caráter excepcional e extrema, já que priva o menor de um de seus direitos básicos que é o convívio familiar; trata-se de casos em que já foram esgotadas todas as possibilidades da permanência do menor no seio familiar.

Siqueira e Dell’Aglío (2006), num trabalho preciso de revisão de literatura, apontam para o impacto que a institucionalização pode acarretar na vida de uma criança e/ou adolescente inseridos neste contexto. Um levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes realizado em 2004 apontou cerca de 20 mil

crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional. Já um documento recente publicado pelo Conselho Nacional do Ministério Público com dados fornecidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social em 2013 aponta uma média de 30 mil crianças e adolescentes institucionalizadas, sendo 2.845 somente no estado do Paraná.

É importante salientar que os serviços de acolhimento institucional em momento algum tendem a substituir a família. Contudo, devem oferecer carinho, valores, cuidados e orientações que venham a contribuir para sua formação psicossocial, uma vez que a criança não veio parar na instituição porque quis, mas sim porque algum motivo ligado a ela a privou da convivência familiar.

Segundo a Constituição Federal de 1988 a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado. Vejamos o que o artigo 227 da Lei explana sobre a família.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p.132)

Partindo do pressuposto acima, toda criança e adolescente tem o direito de crescer e conviver sob as bases de sua família. Porém, nem sempre isso acontece, uma vez que a família muitas vezes deixa de ser um lugar acolhedor e de proteção passando a ser um vilão na vida de muitas crianças. Muitos pais e/ou responsáveis além de não protegerem seus filhos são os violadores de seus direitos dentro de suas próprias casas. Parece inimaginável pensar, mas os índices e motivos pelos quais os menores são retirados de suas casas são os mais variados possíveis e costumam ser bem impactantes conforme veremos neste estudo.

A literatura especializada aponta que a existência de Abrigos no Brasil se deu no final do século XVII. Porém, antes do Estatuto da Criança e do Adolescente ser sancionado, as instituições que acolhiam crianças e adolescentes eram os antigos orfanatos e colégios internos. A grande diferença dessas instituições para os serviços de acolhimento de hoje é que os menores que moravam nesses lugares eram vistos como “abandonados” e ficavam totalmente excluídos do convívio social, já que eram instituições consideradas de longa permanência. Ou seja, não existiam

trabalhos efetivos que buscassem o fortalecimento de vínculos com familiares e muito menos projetos que garantissem a inserção desses menores na sociedade assegurando uma convivência comunitária efetiva visando a reinserção em família biológica ou substituta o mais breve possível.

Em conversa com profissionais da área, que atuam diretamente dentro dos Abrigos, (assistente social, psicólogo e pedagogo) eles apontaram para as dificuldades que crianças e adolescentes institucionalizadas têm durante o processo de aprendizagem na escola, principalmente na questão linguística.

Nesse quesito, não há na literatura especializada estudos que tratem especificamente do processo ensino/aprendizagem desses menores. No campo da Pragmática, um trabalho que tem influenciado estudos para explicar e descrever os processos inferências de interpretação humana é a Teoria da Relevância (TR), de Sperber e Wilson (1986/95).

Segundo a Teoria da Relevância, uma comunicação bem sucedida é aquela em que o ouvinte consegue entender o que o seu interlocutor quer comunicar, e para isto acontecer é necessário que o falante e/ou enunciado forneça pedaços de evidência no momento da elocução.

Conforme Sperber e Wilson a mente humana como um todo é ativa, dinâmica, poderosa e inferencial. De acordo com os autores existe um mecanismo cognitivo (memória enciclopédica) no qual estão armazenadas todas as experiências e significados inferidos, ou seja, a memória enciclopédica que é construída com o passar do tempo é aquela em que guardamos todos os conhecimentos adquiridos. É através dela que buscamos inferências durante o processo comunicativo.

No caso específico de crianças institucionalizadas, acreditamos que o mecanismo cognitivo onde estão armazenadas suas experiências abarcam cargas experienciais negativas e traumáticas que tendem a desembocar em seu dia a dia através dos processos comunicativos. Acreditamos que as emoções também influenciam e interferem no desempenho linguístico de uma pessoa. Um discurso pode ser completamente afetado pelo estado emocional de quem o profere, bem como a receptividade de tal enunciado pode não ter relevância para quem o recebe.

Damásio (2001) em alguns de seus trabalhos aponta que pessoas que possuem alguma deficiência na região do cérebro responsável pelas emoções

apresentam dificuldades de aprendizado, o que vem confirmar os postulados de Piaget e Vygotsky quando dizem que as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem. Para Damásio (2012) as emoções e os sentimentos se unem ao processo de decisão e raciocínio que o ser humano faz influenciando diretamente a interpretação do significado de determinado enunciado.

Não queremos dizer aqui que o ser humano é provido somente de emoções e que tudo o que faz ocorre emotivamente. Nossa proposta é provocar uma reflexão acerca de como essas emoções (alegria, felicidade, medo etc) e o estado emocional podem interferir no desempenho linguístico de uma pessoa, bem como no processo de aprendizagem. Uma produção textual, por exemplo, exige uma tomada de decisão por parte de quem o produz. Para exemplificar o caso, Analisemos a seguinte questão:

- (1) A professora numa sala de aula com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I propõe uma produção textual para o grupo com o seguinte enunciado: “Escreva uma carta para seu pai, seu eterno herói.”

É possível concluirmos que uma criança que tem um referencial positivo de pai produzirá um texto bem diferente daquela que não tem uma imagem positiva da figura paterna. Nossa pergunta é: Será que a criança que tem o pai como herói, que vive em família numa constante harmonia, no momento de sua produção não estará provida de sentimentos de felicidade e amor? E aquela criança que não tem a figura paterna como referencial não estará munida de sentimentos como medo e desconfiança ao falar do pai no momento de sua produção?

Os resultados desta pesquisa ainda não foram concluídos, pois estamos fazendo a análise das produções textuais. Contudo, acreditamos que as experiências vividas, crenças, traumas, emoções são constituintes importantíssimas a serem consideradas durante uma análise textual, uma vez que o indivíduo está exposto ao meio em que vive recebendo diversas interferências culturais e sociais que tendem a apresentar-se claramente através de seus processos comunicativos.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016. Acesso em jan 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- DAMÁSIO, António R. **Fundamental Feelings**, Nature n.413, pp781, Outubro, 2001. Acesso em 2 jul 2018. Disponível em: <<https://www.sfu.ca/~kathleea/docs/Damasio%20-%20Fundamental%20Feelings.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado – 3ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SIQUEIRA, Aline Cardoso. DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. **O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura**. Revista Psicologia & Sociedade vol 18. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017
- SPERBER, Dan. WILSON, Deirdre. **Relevância: Comunicação e Cognição**. Tradução Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS EM PONTA GROSSA: HISTÓRIAS DE VIDA

Vanessa Aparecida Oliveira¹
Orientação: Rosangela Schardong²

Então, ser negra é viver de luta (...) é transgredir padrões, é ser original, é resistir para existir, é ter força, e acima de tudo é lutar contra o sistema.

Jaciara Novaes Mello³

As discussões étnico-raciais no Brasil têm conquistado espaço e permitido um novo olhar para o negro, revigorando a discussão de sua atual condição social e efetiva participação na construção da cultura e da produção econômica nacional. Porém, percebe-se o quanto ainda a comunidade negra precisa lutar para conseguir seu espaço na sociedade e ser visto como igual.

Ao longo dos séculos construiu-se uma imagem distorcida do negro, imagem esta que resulta em sua exclusão, discriminação e marginalização. É por meio de discussões, do desenvolvimento de políticas públicas, da (re)construção e afirmação de uma identidade positiva que poderemos superar as desigualdades e preconceitos em relação aos negros. Por intermédio desta dissertação espera-se contribuir, ainda que minimamente, para isto.

O processo de estruturação do trabalho de pesquisa foi importante para perceber que há de fato uma carência de estudos relacionados aos negros em Ponta Grossa. Notei que apesar de ser uma cidade bem miscigenada e haver

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História Licenciatura pela mesma instituição. E-mail: vanessa-holyver@hotmail.com

² Orientadora da dissertação de mestrado.

³ MELLO, Jaciara Novaes. **Narrativa Autobiográfica**, 06.jun.2018. Jaciara é uma das mulheres negras participantes da pesquisa, cuja narrativa autobiográfica vai ser apresentada e analisada neste capítulo.

muitos negros, não os vejo constantemente nas ruas do centro da cidade, trabalhando em lojas, escritórios, bancos ou *shoppings centers*. Sendo assim me perguntei onde estão estas pessoas? Porque não os vejo nas escolas e universidades? Gostaria de descobrir onde essas pessoas estão, saber de suas experiências e suas histórias de vida.

Sobre a pouca quantidade de estudos referentes aos sujeitos negros no país, na obra *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, Neusa Santos Souza (1983, p. 17) conta que escolheu estudar os negros por que constatou a precariedade, no Brasil, de estudos sobre a vida emocional dos negros e a ausência de um discurso, a esse nível, elaborado pelo próprio negro, acerca de si mesmo.

Para Souza (1983, p.19) é preciso que o próprio negro construa a sua identidade e não deixe que o branco a defina, pois já fez isto durante muito tempo. Para ela a sociedade escravista ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Além do mais os séculos de escravidão na História, na organização econômica e social do Brasil afetou negativamente a vida, a trajetória e a inserção dos negros na sociedade brasileira até os nossos tempos. Após a abolição, a sociedade e o Estado não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Muito pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação e a desigualdade racial contra os negros, fatos estes que contribuíram ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (cf GOMES, 2005, p. 46).

Sendo assim, se cada vez mais falarmos, estudarmos e incorporarmos os negros e negras, suas histórias de vida no imaginário da sociedade brasileira enquanto agentes de uma cultura heterogênea e significativa, caminharemos para a construção de uma nova visão desses sujeitos.

A partir dessas considerações a presente pesquisa tem o objetivo de colocar em evidencia a presença sociocultural das mulheres negras de Ponta Grossa, dando visibilidade e escuta a elas para que possam contar a sua própria história de vida.

Sobre os objetivos específicos, estão assim elencados: analisar os discursos de mulheres negras de diferentes faixas etárias, atividades profissionais e grupos sociais. A partir dos resultados das entrevistas, isto é, da própria voz das mulheres, identificar como se dá a construção da identidade da mulher negra, destacar como as entrevistadas definem sua identidade e como elas se veem perante a sociedade. Tendo como fonte a história de vida de mulheres negras, observar como as diferenças sociais são evidenciadas, construídas e percebidas. Em conformidade com os relatos orais e as narrativas autobiográficas, examinar qual é o lugar social das mulheres negras enquanto presença significativa na cidade de Ponta Grossa.

No texto *Pode um subalterno falar?*, Gayatri Spivak (2010, p.12-13) afirma que é preciso o subalterno falar sobre si mesmo. Para a autora, o intelectual deve propiciar espaço para que o subalterno fale de si, pois, falar por ele não é representá-lo. Portanto, ouvir o que as mulheres negras têm a dizer sobre suas experiências é propiciar espaço e escuta para que suas frustrações sejam ouvidas, para que sua história seja registrada e para que suas lutas sejam valorizadas. Este é o intuito deste trabalho, proporcionar espaço para que as mulheres negras de Ponta Grossa possam falar por si mesmas.

Para tanto foram feitas entrevistas com mulheres negras de diferentes faixas etárias, atividades profissionais e grupos sociais. O objetivo do capítulo, produzido para o exame de qualificação, foi apresentar e analisar a história de vida de três mulheres negras, entre 35 a 59 anos, que vivem em Ponta Grossa. São elas:

a) Rosângela Fátima Mileo, 42 anos, artista plástica, acadêmica em arquitetura pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Faz artesanato com temas relacionados à cultura afro; b) Rosemari Moura de Campo, 41 anos, empregada doméstica e cuidadora e c) Jaciara Novaes Mello, 35 anos, jornalista, formada pela faculdade SECAL (Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda). Faz parte do Instituto Sorriso Negro, do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade da Raça, da Banca de Verificação de Pertencimento Étnico Racial, da SEED (Secretaria de Estado da Educação), e promove palestras sobre desigualdade racial e desconstrução do racismo.

As narrativas das mulheres entrevistadas abordaram sua história desde a infância até a vida adulta, tratando do convívio familiar, escolar e profissional. Buscou-se nessas memórias indícios que revelassem suas experiências,

sentimentos, intenções, suas ações individuais e coletivas. Tais narrativas são entendidas como significativas e capazes de fornecer elementos para atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é dar visibilidade e escuta a essas mulheres e, assim, afirmar sua presença em Ponta Grossa.

Quanto à organização, a dissertação está estruturada inicialmente em dois capítulos. O primeiro consiste na fundamentação teórica e metodológica nos quais a pesquisa foi baseada. O segundo trata da apresentação e análise das histórias de vida das mulheres negras de Ponta Grossa. O capítulo de análise compreende três categorias: discriminação racial: pensando o racismo em Ponta Grossa; mercado de trabalho e educação; identidade negra e valorização da cultura negra.

Discriminação racial: a partir das histórias de vida e das experiências relatadas pelas entrevistadas pode-se concluir que as participantes percebem que há racismo em Ponta Grossa e que ele não é velado, visto que os relatos das mulheres demonstraram fatos claros de preconceito explícito e público.

Mercado de trabalho e educação: as narrativas das entrevistadas foram unânimes em dizer que não veem oportunidades de emprego e boas posições para a população negra pontagrossense, uma vez que pode ser observado a falta da presença de negros e negras trabalhando em lojas, bancos, mercados e escritórios na cidade de Ponta Grossa. Percebe-se que são poucos os negros que trabalham nesses locais, e quando trabalham ocupam categorias de trabalho mais baixas que as ocupadas pelos brancos.

Em relação à educação, as entrevistadas compreendem que ela é um meio muito importante para conseguir alcançar uma boa posição no mercado de trabalho. Para elas estudar é o caminho para o crescimento pessoal e profissional, reduzindo assim a desigualdade em relação às oportunidades de emprego.

Identidade negra e valorização da cultura negra. As entrevistadas sentiram dificuldade em definir em palavras a sua identidade, com exceção da Rosângela. Apesar disso, não se pode dizer que elas têm dificuldade em se reconhecer e se posicionar como mulheres negras, uma vez que durante as entrevistas, cada uma delas se posicionou em relação à sua condição de negra, mostraram que observam e entendem profundamente a realidade sociocultural da comunidade negra em Ponta Grossa.

As mulheres negras participantes desta pesquisa, a partir de sua história de

vida consideraram que a educação pode ajudar a pessoa a refletir, interferir e transformar as situações sociais em que vive. As mulheres negras ouvidas julgam que em Ponta Grossa a população negra tem menos possibilidades de acesso a empregos com boas posições. Sendo assim, a condição do trabalhador negro ainda é inferior à dos brancos como um todo. Ao tratar sobre a discriminação racial, os relatos das mulheres negras entrevistadas indicam que nossa identidade ainda é vista de forma inferior pela sociedade pontagrossense.

Pôde-se constatar por meio das análises das narrativas, que as entrevistadas ainda veem a comunidade negra como um grupo socialmente desvalorizado e avaliado em termos de um padrão que pertence à cultura dominante e, em função deste, classificado como inferior. Contudo, há muitas mulheres que têm orgulho de sua identidade negra, assim como de suas lutas e conquistas, que com sua história de vida testemunham a presença e a participação positiva das mulheres negras na sociedade de Ponta Grossa.

Referências

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

**ATITUDES E CRENÇAS EM JOGO NO PROCESSO FORMATIVO
IDENTITÁRIO DOS FUTUROS DOCENTES DO CURSO DE
LETRAS PORTUGUÊS/ESPAANHOL DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA: A QUESTÃO DO ENSINO DE
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Victor Ricardo R. Masgo
Orientação: Valeska Gracioso Carlos

O presente trabalho aborda uma pesquisa em andamento que está relacionada ao estudo de uma variável importante no âmbito do plurilinguismo no ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM): a questão do ensino da variação linguística e sua relação com diversos aspectos vinculados à formação identitária, às crenças e as atitudes que permeiam os processos decisórios docentes para optar por determinada variedade linguística da língua espanhola em sala de aula. O objetivo central da pesquisa visa analisar e refletir as diferentes atitudes, crenças e experiências durante o processo formativo no curso da Licenciatura em Letras Português/Espanhol em respeito à pluralidade linguística presente na língua espanhola, com o intuito de valorizar sua riqueza lexical. A abordagem desta problemática enquadra-se na linha de pesquisa “Pluralidade, Identidade e Ensino”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). A pesquisa vem sendo desenvolvida com os alunos e alunas do 1º e 4º ano da Licenciatura em Letras Português/Espanhol, e encontra-se já na fase final, na qual apresenta-se alguns resultados prévios a conclusão da mesma.

A base teórica que estrutura esta dissertação do mestrado aborda em seu corpus as temáticas seguintes: a variação linguística no âmbito da sociolinguística, as crenças e atitudes linguísticas, prestígio e desprestígio linguístico, a formação e

identidade docente, a língua espanhola e a questão do ensino de variação linguística. Dentre os principais teóricos que fundamentam a pesquisa, encontram-se Labov (2008); Silva-Corvalán (2001); Moreno Fernández (1990, 2008); Barcelos (2004, 2006); Mollica (2007); Lambert & Lambert (1981); Calvet (2002); Quesada & Chiquito (2014), Rojas (2013, 2015); Camargos (2000); Ramírez (1996); Alvar (1990, 2004); Frosi (2010); Gómez Molina (1998); Fanjul (2004); Dutra (2017); Zolin-Vesz (2013), entre outros. Justifica-se o desenvolvimento da presente pesquisa relacionada com o ensino da língua espanhola como LEM, por ser a qualidade do seu ensino uma preocupação dos cursos de Licenciatura que estão presentes em diversas instituições de ensino superior no Brasil (e no mundo), e que demandam o desenvolvimento de investigações que permitam aperfeiçoar a formação docente e a melhora da sua qualidade, de forma tal que os novos licenciados saibam lidar num contexto plurilinguístico do ensino de uma língua estrangeira como o Espanhol (língua falada em 21 países), objetivos que vem sendo exigidos também pelos documentos educacionais oficiais ainda vigentes.

Durante o processo formativo que ocorre na licenciatura, o futuro docente de uma LEM, neste caso do Espanhol, constrói a sua identidade como profissional. Segundo Camargos (2003), existem “vários fatores que, associados, estão em jogo no processo de construção da identidade do professor” (CAMARGOS, 2003, p.49). Dentre esses fatores vinculados à subjetividade docente, encontram-se as crenças e atitudes linguísticas. Analisar tanto as crenças como as atitudes linguísticas que os docentes possuem, nos pode levar a compreender, por exemplo, quais os “conjuntos de normas e valores de natureza sociolinguística que compartilham” (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.23). Certamente, o campo da sociolinguística, é uma área de “estudos de caráter linguístico que se preocupa em abordar a repercussão que os fatos sociais, de índole heterogênea, possam ter sobre as línguas” (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p.15).

Neste sentido, primeiramente, foi preciso tratar sobre o surgimento da sociolinguística e a relevância da abordagem variacionista, teorizado por William Labov, para o presente estudo; para logo realizar um breve estudo dos fatores intralinguísticos e extralinguísticos, que segundo Mollica (2007), “dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua”

(MOLLICA, 2007, p.11) e deste modo compreender como “as relações entre língua e sociedade existem, em vários níveis e em diversas maneiras” (RAMÍREZ, 1996, p.37). Assim, aborda-se também aspectos vinculados ao prestígio e desprestígio linguístico, teorizado por Moreno Fernández (2008) e Frosi et all. (2010), que visam entender como o falante “tem a consciência clara do prestígio da sua variedade e da distância que a separa, tanto no uso como na interpretação da variação sociolinguística, de outras variedades” (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

Se tratando dos conceitos centrais de crenças e atitudes, tem-se a Barcelos (2006) quem define crenças como as “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2006, p.18). De outro lado, segundo Lambert & Lambert, as atitudes se formam quando seus componentes (crenças, pensamentos, emoções, reações do indivíduo) “estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude”. (LAMBERT E LAMBERT, 1981, p. 100). Segundo Labov (2008), a relevância dos estudos de atitudes no âmbito sociolinguístico, radica em que “existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008, p. 176).

Desse modo, conforme a Silva-Corvalán (2001), o estudo e as pesquisas sobre atitudes linguísticas são de grande importância porque “fornecem informação sobre todo falante de uma língua, suas crenças e valores linguísticas, sua posição na sociedade e a classe de pessoas que são ou quisessem ser” (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 63). Logo após do estudo e a discussão desses conceitos, explana-se sobre a língua espanhola, suas variedades e sua relação com o ensino de variação linguística, atrelando a estes temas a questão do processo de (des/re)construção identitária dos alunos, visto que nesse percurso se constrói uma identidade como profissional, incluindo os fatores associados a sua formação que devem ser levados em consideração, em vista que, tanto as crenças como as atitudes linguísticas, influenciam na práxis docente e, analisá-las, pode ajudar a um melhor entendimento das suas escolhas, algo que para Fanjul (2004), justifica o

estudo de parte dos sociolinguistas, sendo que “ninguém questiona sua relevância para entender a vida de uma língua ou variedade” (FANJUL, 2004, p.168).

A metodologia de investigação é qualitativa. O Método escolhido, adequado às necessidades da investigação, é o Direto. Entre os recursos utilizados no processo metodológico, encontra-se a aplicação de questionários, com perguntas de elaboração própria e outras de acordo com as sugestões apontadas por Quesada & Chiquito (2014), pesquisadores do projeto LIAS (Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America). Segundo Lambert e Lambert (1981, p.82) estabelecem que, para a análise das crenças e atitudes por meio de questionários, resulta transcendental abordar três componentes essenciais das atitudes, sendo estas:

- a) **Pensamentos e crenças:** ‘Você acredita que uma variedade da língua espanhola é mais bem falada do que outra?’;
- b) **Sentimentos e emoções:** ‘Qual variedade da língua espanhola você considera mais próxima da qual você fala?’;
- c) **Tendência para reação:** ‘Se você pudesse escolher um país para fazer um curso de aperfeiçoamento em língua espanhola, qual seria?’ (LAMBERT E LAMBERT, 1981, p. 100).

Deste modo, busca-se descrever as Crenças e Atitudes Linguísticas em referência às variedades linguísticas na língua espanhola, como afetam a identidade dos alunos, como percebem e interpretam dito fenômeno. Os instrumentos utilizados na Coleta de Dados foram: um questionário aberto, outro semiaberto, com algumas perguntas fechadas e outras de múltipla escolha, totalizando 25 perguntas. O questionário foi aplicado em todas as salas de aula do 1º e 4º ano (nos dois turnos), sendo que os alunos optaram voluntariamente em se tornar informantes nesta pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A duração da aplicação do questionário foi de máximo 45 minutos por informante. Logo após, para a análise foram escolhidos um total de oito alunos (quatro do 1º e quatro do 4º ano), sendo que de cada ano e cada turno, dois informantes fizeram curso de Espanhol antes de estudar na universidade, e os outros dois, não tiveram estudos prévios da língua em questão. Confirma-se assim a natureza interpretativa da pesquisa, pois as análises são feitas de acordo às respostas dos informantes, como resultado da aplicação dos questionários.

Os resultados obtidos aqui apresentados, são de caráter preliminar. Ao realizar a leitura dos resultados, em referência às crenças e atitudes linguísticas dos grupos analisados, observa-se que:

a) os informantes do 1º ano apresentaram atitudes muito positivas sobre as variedades da Argentina, México, Colômbia, Paraguai, Espanha e Peru, e ao mesmo tempo, manifestaram uma atitude neutra a um maior número de variedades por serem desconhecidas para eles;

b) Dentre as atitudes negativas que apresentam os informantes do 1º e 4º ano, ressaltam as variedades da Argentina, Paraguai, Cuba e Chile;

c) Os informantes do 4º ano assumem uma atitude neutra perante variedades que desconhecem, entre elas encontram-se as de Guiné Equatorial, Honduras, Nicarágua, Panamá e República Dominicana;

d) Os países pelos quais os alunos de ambos anos, se identificam, encontra-se a da Espanha e México (1º lugar), seguido da Argentina, Colômbia, Peru, Chile, entre outros.

A modo de resumo, chama a atenção o número de avaliações neutras, que é justificado por um evidente desconhecimento de determinadas variedades, mas por outro lado, houve uma manifestação maioritária de atitudes positivas perante um maior número de variedades, sendo que foram relativamente escassas as atitudes negativas para algumas outras. Outros aspectos manifestados pelos informantes do 1º ano, afirmam que os professores utilizam as variedades da Espanha, Argentina e, possivelmente, outras da América do Sul. Já os informantes do 4º ano, acreditam que a variedade mais utilizada tem sido a da Espanha, sendo que as outras variedades apareceram escassamente.

Em referência a uma das questões que versa sobre importância de conhecer as variedades da língua espanhola, todos informantes consideram como Muito Importante (75%) e Importante (15%) conhecê-las. A forma de comentário, um informante do 1º ano vincula sua resposta à necessidade de escolher uma variedade pelo qual se identificar, enquanto a maioria dos informantes do 4º ano, justificaram sua resposta a conhecimentos sobre a cultura, história e identidade dos países hispano-falantes, relacionando-os com o conhecimento das variedades em língua espanhola.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2004, p.15-24.
- CAMARGOS, M. L. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Campinas, São Paulo: 2003.
- FANJUL, A. **Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas**. *In: Revista Letras & Letras*. Vol. 20, Edição Janeiro/Junho; 2004; p.165-183.
- LAMBERT; W.W; LAMBERT, W.E. **Psicologia Social**. Zahar Editores. 5ª edição. Rio de Janeiro: Brasil. 1981.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Parábola Editorial; São Paulo: Brasil, 2008.
- MOLLICA, M. C. Conceituação e delimitação. *In: Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. Mollica, M C. Braga, M. (Orgs) 3 ed. Editora Contexto. 2007.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. **Metodología Sociolingüística**. Editorial Gredos, S. A. Madrid, 1990. 233p.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 3ª Edición. Editorial Ariel. 2005.
- QUESADA, M; CHIQUITO, A. **Actitudes Lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes**. Bergen Univesrsity, BeLLS, 2014.
- RAMÍREZ, A. G. Dialectología y sociolingüística. *In: Manual de Dialectología Hispánica: El español de América*. ALVAR, M (Org.); Ariel. Barcelona: 1996.
- SILVA-CORVALÁN; C. **Sociolingüística y pragmática del Español**. Georgetown studies in Spanish linguistics. Georgetown University Press, Whashington, D. C. 2001.

A POSSIBILIDADE DO MOVIMENTO EM *O LUSTRE* E *A MAÇÃ NO ESCURO*, DE CLARICE LISPECTOR – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

William Fernandes de Oliveira
Orientação: Keli Cristina Pacheco

São objetos de análise desta pesquisa dois romances de Clarice Lispector, a saber, *O lustre*, de 1949, e *A maçã no escuro*, de 1961. As temáticas a que nos direcionamos se referem ao estudo de conceitos/reflexões tais quais nomadismo, exílio, desterritorialização, estranhamento. Assim sendo, são autores centrais deste trabalho autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean-Luc Nancy, Maurice Blanchot, etc. (consideramos, também, a fortuna crítica de Lispector, que conta com pesquisadores como Nádia Gotlib, Evando Nascimento, Benedito Nunes, Simone Curi, e assim por diante). Desse modo, nossos objetivos giram em torno da investigação de temas/reflexões dialogantes/visíveis, principalmente no que concerne pensar conceitos como exílio, nomadismo e estranhamento como maneiras convergentes¹ com as obras supracitadas de Clarice Lispector (sem que se excluam, no entanto, outras produções da autora).

E, considerando-se o estágio de desenvolvimento da pesquisa, daremos mais espaço, aqui, ao romance *O lustre*, que tem como personagem central Virgínia, mulher que perambula entre Granja Quieta (espécie de fazenda localizada na cidadezinha de Brejo Alto), seu lar na infância, e uma grande metrópole (sua

¹ Simone Curi, a exemplo, construiu, de certo modo, um mapeamento da literatura de Clarice Lispector, considerando sua escritura como estrutura nômade – Curi se faz valer, de forma abundante, de termos de Deleuze e Guattari, e reflete sobre as formas diluídas da escritura de Lispector – quer seja, uma forma de escrever que sempre resguarda o movimento. Pode-se verificar isso em seu livro, fruto de sua dissertação de mestrado, intitulado *A escritura nômade em Clarice Lispector*.

fase adulta). Embora nosso interesse não recaia apenas em um movimento territorial (pensamos o movimento na narrativa, nas personagens, na linguagem), este é o primeiro ponto que observamos no romance (também se pode elencar isso em *A maçã no escuro*, em que acompanhamos, desde a primeira página, a fuga de Martim, que tentou assassinar sua esposa).

Essa questão do movimento é também o primeiro ponto que abre espaço para uma aproximação teórica/filosófica. Nisso trazemos à discussão as reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) a respeito do nomadismo e desterritorialização: o nômade seria aquele avança em territórios hostis (em um modelo político, aquele que desafia a centralização do Estado). Assim sendo, seu espaço é o da desterritorialização (os autores citam o deserto como exemplo de lugar desterritorializado), e o movimento não importa tanto em relação ao território, mas se revela verdadeiramente em intensidade; daí que

O espaço sedentário é estriado, por muros, cercados e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por “traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto [...]. O nômade se distribui num espaço liso, ele ocupa, habita, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial. Por isso é falso definir o nômade pelo movimento. [...] o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio (p. 43 e 44).

Desta forma, o nomadismo surge como resposta ao hostil, que se torna o espaço de crescimento do nômade. É possível, assim, aproximar, não em uma relação de interdependência, tais aspectos ao romance *O lustre*, principalmente à personagem Virgínia: ela parece estar em um entre-lugar, nunca cessa sua busca pelo mistério (que parece ser seu grande objetivo), sendo sua vida uma forma vaga sem solução, como sugere a narradora – mesmo que oprimida por certo machismo de seu pai ou irmão, mesmo que isolada na metrópole, esforçava-se sempre para entender as coisas, os objetos, as palavras: esta sua maneira de tocar o desconhecido, tentativa de encontrar nesse estranhamento um espaço meramente seu. Embora isso se traduza num esforço inútil – um de seus momentos de maior esclarecimento, ao que parece, se dá em sua morte, quando é atropelada por um carro –, o que abre a possibilidade de se colocar sua busca pautada não pela luz, mas pela escuridão, sendo a luz uma maneira de cegar.

Algumas considerações devem ser feitas a esse respeito: quando era adolescente, por assim dizer, Virgínia foi obrigada, a mando de seu irmão Daniel, a ficar presa em um porão. Foi justamente ali, na escuridão e na poeira, que sua consciência sobre o mundo pareceu se (l)he libertar, possibilitando-a, mesmo que apenas naquele momento, tocar o desconhecido (maneira de ela pensar), traduzindo-se numa experiência quase sinestésica. Isso, e o momento de clareza que teve em sua morte, nos permite trazer à discussão o conceito de estranhamento, de Viktor Chklovski (1999), embora ele se refira mais ao procedimento que ocorre em uma obra de arte em sua argumentação: os objetos devem ser vistos sempre por singularização e não por reconhecimento, ou seja, “o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção” (p. 45).

Se consideramos as experiências de Virgínia, ela alcança uma compreensão mais profunda do mundo quando o “vê” através de um processo semelhante ao de singularização, no escuro, o que acaba por (l)he provocar desconforto. Nesse sentido, também, pode-se observar o que escreve Maurice Blanchot (2011) a respeito da noite e da inspiração: ao mesmo tempo, a noite é o desaparecimento e o aparecimento verdadeiro, aquilo que possibilita a inspiração, quando o sono dá lugar a sonhos – certamente, estas considerações, principalmente quando colocadas em diálogo, carecerão de mais atenção em suas construções.

Ocorre que o estranhamento em que Virgínia se encontra (não confundir com a conceituação de Viktor Chklovski, embora seja nossa intenção propiciar diálogos distintos) nos permite observar a concepção de exílio de Jean-Luc Nancy (1996). Para o autor, o exílio é parte constituinte da existência; desconsidera-se, assim, a questão relacionada a um lugar (terra natal, por exemplo). Não existe para ele uma dialética do exílio, havendo apenas a expropriação, processo que não termina e que não leva a algo ou alguém – desse modo, movimento que consiste em uma busca desenfreada: não há lugar de partida ou de chegada. Assim, retornando ao romance, Virgínia

seria fluída durante toda a vida. Porém o que dominara seus contornos e os atraía a um centro, o que a iluminara contra o mundo e (l)he dera íntimo poder fora o segredo. [...] Ele [o segredo] formara no seu interior um núcleo longínquo e vivo e jamais perdera a magia – sustentava-a na sua vaguidão

insolúvel como a única realidade que para ela sempre deveria ser a perda (1982, p. 7)

Ou seja, a busca pelo mistério como busca de sua vida, e isso partia de uma realidade já perdida. Quanto a Martim, de *A maçã no escuro*, podemos, de início, pensar os lugares que ele atravessa enquanto foge (faz parte do trajeto a pé, outra a carro, encontra um hotel abandonado e posteriormente uma fazenda, em que se abriga) como espaços de desterritorialização, ao passo que o contato com esse novo mundo, e a nova condição que se instaura em seu ser (a de fugitivo, muito embora ele não se sinta culpado por seu crime), provocam nele uma espécie de novo nascimento – inclusive, há partes da narrativa em que ele parece estar aprendendo novamente a linguagem, os objetos, o mundo; por exemplo:

Sem contar os dias passados não havia motivo para achar que seria domingo. Martim então parou, um pouco embaraçado pela necessidade de ser compreendido, da qual ele ainda não se livrara. Mas a verdade é que o descampado tinha uma existência limpa e estrangeira. Cada coisa estava no seu lugar. Como um homem que fecha a porta e sai, e é domingo. Além do mais, domingo era o primeiro dia de um homem (LISPECTOR, 1998, p. 21).

E assim Martim acaba ele mesmo se desterritoriazando (e compartilhando de uma sensação de estranhamento) à medida que desbrava esse “novo mundo” e deixa para trás o passado. É claro, há muito mais a ser abordado em ambas as obras (falta ainda analisar as narrativas, a linguagem, as personagens, assim como aprofundar o que foi aqui exposto). Porém, de maneira geral, os caminhos desta pesquisa irão convergir a tais pontos.

Referências

- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CHKLOVSKI, Viktor. **A arte como procedimento**. In: TODOROV, Tzvetan. Teoria da Literatura- I. Lisboa: Edições 70, 1999.
- CURI, Simone. **A escritura nômade em Clarice Lispector**. Chapecó: Argos, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A maçã no escuro**. São Paulo: Rocco, 1998.

_____. **O lustre**. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.

NANCY, Jean-Luc. "La existencia exilada". In: **Archipiélago**, n. 26-27, inverno de 1996, p. 34-40.

MARCAS DE AUTORIA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Willian Mainardes Waiga

Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Este trabalho é parte do projeto de mestrado “Marcas de autoria em textos acadêmicos – a subjetividade em questão nos trabalhos de conclusão de curso”, em que buscamos analisar a escrita nos trabalhos de conclusão de curso em função das marcas e índices de autoria que apresentem, no sentido de percebermos e nos sensibilizarmos para o funcionamento da língua no seu modo de enunciação escrito (MESCHONNIC, 2006). O objetivo do trabalho é que busquemos apreender processos e mecanismos da língua escrita tomando-a como lugar de autoria.

Convém que apresentemos nossa compreensão das noções que temos mobilizado nesse empreendimento de pesquisa. Precisamos, necessariamente, nos haver com um deles, inicialmente, conceito este bastante abrangente, trata-se da própria concepção de língua/gem. Conceituar linguagem, no entanto, implica, inevitavelmente, conceituar “ciências da linguagem” (cf. RODRIGUES; MILANI, 2015):

O que hoje pode ser nomeado “*Ciências da Linguagem*” constitui um conjunto amplo de pesquisas em uma infinidade de áreas distintas, aspectos distintos, metodologias, escolas e vertentes diferentes. Evidentemente, não poderia deixar de existir uma grande quantidade de conflitos conceituais, epistemológicos, metodológicos e humanos nessa vastidão de saberes e de ciências. (WEEDWOOD apud RODRIGUES; MILANI, 2005)

Para cada vertente teórica teremos distinta definição de linguagem, o que acarretará em metodologias também distintas. Para os fins desse artigo, o que nos

diz respeito mais de perto são aquelas perspectivas que levam em conta a subjetividade e, de maneira mais pontual, a subjetividade na escrita acadêmica, uma vez que nosso corpus de análise se constitui de Trabalhos de Conclusão de Curso. Nesse sentido, um dos linguistas pioneiros a pensá-la na linguagem foi Émile Benveniste, para ele a

linguagem restringe-se ao uso da língua, isto é, na há linguagem, no sentido dado por ele, se não houver o emprego da língua, propriamente dita, na composição da peça comunicativa. O emprego da palavra “linguagem” para se referir a aspectos não verbais, ou textos não verbais, constitui um equívoco, na visão do lingüista. (RODRIGUES; MILANI, 2015, p. 78).

De data mais recente, destacamos os trabalhos sobre o ritmo desenvolvidos por Meschonnic (2006) e Chacon (1998). As condições de emprego das formas não são, para Benveniste (1989), idênticas às condições de emprego da língua. O autor considera importante insistir nessa diferença considerando-as dois mundos diferentes. O que implica em outra maneira de ver as mesmas coisas, outra maneira de as descrever e de as interpretar. Na maneira convencional de descrever os fenômenos da língua as regras de emprego são articuladas a regras de formação indicadas antecipadamente, o que se entende por um “conjunto de regras fixando as condições sintáticas nas quais as formas podem ou devem aparecer” (cf. BENVENISTE, 1989).

Importa-nos, portanto, enfatizar a realidade desses dois mundos diferentes. Essa maneira de ordenar os “fatos lingüísticos” em dois paradigmas, o paradigma da língua e o paradigma das formas, nos permite compreender o estudo da língua em dois planos, diametralmente distintos, mas mutuamente complementares. Eles se distanciam a todo momento, na mesma medida em que se entrecruzam a todo momento também, afinal de contas, o emprego da língua não ocorre de modo menos estruturado e submetido ao sistema da língua do que o emprego das formas (cf. ENDRUWEIT, 2006).

O plano das formas é o lugar do repetível, da regularidade, daquilo que na língua é prescrito e fixado. Por sua vez, o plano da língua é o lugar do imprevisível, do acontecimento, do singular, do irrepitível, daquilo que não pode ser dado de antemão, de modo que não se possa atribuir nenhuma definição *à priori*.

Poderemos observar a ideia dos dois mundos presente também em Meschonnic (2006), contidas nos termos *contínuo* e *descontínuo*, cunhados pelo autor para denominar aquilo que na língua é da ordem do repetível e aquilo que é da ordem do singular, especialmente na obra “Linguagem, ritmo e vida”. Não é estranho que hajam similaridades e aproximações possíveis entre Benveniste e Meschonnic, uma vez que o próprio Meschonnic (2006, p. 09) afirma partir de Benveniste, a fim de, “reconhecer o movimento da fala na escritura”. Para tanto, papel central será dado à noção de ritmo que segundo o autor “é uma organização subjetiva do discurso”, sendo este o movimento da fala na escritura:

O ritmo é uma organização subjetiva do discurso, da ordem do contínuo, não do descontínuo do signo. Nesse sentido, ritmicamente, prosodicamente, não há mais, no discurso, dupla articulação da linguagem. Esta continua pertinente para a língua. Mas trata-se, aqui, de pensar o discurso com os conceitos do discurso. Não com os conceitos da língua aplicados ao discurso. Sobrepostos a ele. (MESCHONNIC, 2006, p. 17 grifo nosso).

A equivalência entre o que Benveniste denomina de “emprego da língua” e aquilo que por Meschonnic é chamado de “discurso” fica bastante clara nessa passagem, em que o autor sugere que se pense o discurso com os conceitos do discurso e a língua com os conceitos da língua sem sobrepô-los, nem se aplicarem os conceitos de um domínio ao outro.

Desse modo, o sentido aqui dado para a noção de língua não é aquele de uma língua virtual ao modo de um sistema abstrato de formas pré-existentes e auto-sustentáveis, como se compreendem algoritmos matemáticos aplicados a determinados problemas, a perspectiva por nós adotada restringe-se ao uso efetivo da língua. Destarte, fazemos desdobrar do conceito de língua a noção de enunciação que, para Benveniste (1989, p.82), é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

Na relação do locutor com a língua é que os caracteres linguísticos da enunciação serão determinados. O locutor toma a língua por conta própria como instrumento, nesse tomar a língua se constitui como locutor enquanto tal, não sem que os caracteres dessa relação permaneçam como marcas de sua presença. Toda essa relação se passa no modo com que, aquilo que Benveniste (1989) denomina de “Aparelho Formal da Enunciação”, é mobilizado por esse locutor. Certamente

outros autores serão mobilizados para a realização da análise, que venham a complementar ou suplementar o estudo nessa perspectiva.

Na perspectiva pela qual nos norteamos, a escrita não é mera representação simbólica do pensamento, nem, necessariamente, a transcrição da fala, constitui-se, todavia, em modo próprio de enunciação, com regras e critérios próprios. Benveniste (1989), salienta a necessidade de se fazer a distinção entre enunciação falada e enunciação escrita, sendo que esta última situa-se em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989. p.91), sendo nossa preocupação sua especificidade enquanto enunciação escrita em textos acadêmicos.

Endruweit (2006) em sua tese “A *Escrita* enunciativa e os rastros da singularidade” entende que a escrita está cindida entre: a representação gráfica e a enunciação do sujeito – *Escrita*.

Considerando esse entendimento, temos o seguinte esboço:

***Escrita*/escrita**

Escrita: nomeia um saber não-positivo, enunciativo

escrita: denomina uma escrita positiva, predominantemente simbólica

Escrita/escrita: é a concomitância de ambas

(quadro nosso: ENDRUWEIT, 2006, p. 11).

Escrita grifada em itálico marca o lugar da não-totalidade, daquilo que foge à regularidade. Para a autora, a *Escrita* é representativa, uma vez que encerra concepções tomadas como antagônicas. Ao mesmo tempo que a *Escrita* traz à tona o sujeito da enunciação, é também a face da língua. Sujeito da enunciação e autor, todavia, não são equivalentes. Cabe-nos, no momento, distinguir duas noções de autoria, a saber, autor enquanto fundador de discursividade, localizável em Foucault (1969), e autor enquanto singularidade, noção distinta da foucaultiana apresentada por Possenti em diferentes trabalhos, segundo Cavalcanti (2014):

Para o linguista, a noção de autoria deve ser aproximada da de singularidade que, por sua vez, não pode desconsiderar a de estilo, isto é, **uma certa forma de organização do material linguístico**, levando em conta a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido. (CAVALCANTI, p.01, grifo nosso).

Segundo MAINGUENEAU (1996), Ducrot realiza uma distinção entre sujeito falante e locutor: “O primeiro desempenha o papel de produtor do enunciado, do indivíduo (ou dos indivíduos) cujo trabalho físico e mental permitiu produzir esse enunciado, o segundo corresponde à instância que assume a *responsabilidade* do ato de linguagem” (1996, p.86). É bom termos em mente essa distinção quando pensamos no processo de apropriação da língua por um locutor. Benveniste (1989) aborda o locutor sem, todavia, realizar essa distinção, que consideramos importante quando se pretende refletir sobre autoria em textos de acadêmicos.

No entanto, imediatamente, ao se declarar como locutor e assumir a língua ele “implanta o *outro* diante de si qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.” (BENVENISTE, 1989, p.84).

Esses apontamentos destacam possíveis caminhos para a definição de um conceito de autoria compatível com a visão de escrita como modo de enunciação.

Até o presente momento do nosso estudo iniciamos o estudo bibliográfico. As análises estão apenas no início, pois nosso *corpus* está constituído de Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos neste ano de 2018 e só pudemos ter acesso aos trabalhos completos no mês de agosto, disponibilizados pela coordenação do Curso de Letras da UEPG. Trata-se de um *corpus* constituído por monografias e artigos totalizando aproximadamente 50 trabalhos. A análise será realizada por recortes, não serão todos os trabalhos em que será analisada a autoria, pretendemos selecionar, apenas, cinco. A análise será realizada por recortes, não serão todos os trabalhos em que serão analisadas as marcas de autoria, destes selecionaremos, apenas, cinco, o restante será utilizado e elaborado como dado de pesquisa de forma que possamos cotejar estes dados com os relativos às marcas de autoria.

Referências

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

CAVALCANTI, J.R. **Indícios de autoria em textos de estudantes**. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1634.pdf>>. Acesso em: 08 set.2018.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENDRUWEIT, L, M. **A Escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. Porto Alegre. 2006. Tese (Doutorado Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MESCHONNI, H. **Linguagem ritmo e vida**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RODRIGUES, V, S, R; MILANI, E, E. O conceito de linguagem em Benveniste. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 10, n. 1, p.74-85, jan.- dez. 2015.

**"DAVID LEU, COMO SABEM LER OS POETAS" - HISTÓRIA DA
LEITURA EM *ILUSÕES PERDIDAS***

Yane Scavinski

Orientação: Andréa Correa Paraíso Müller

Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as figurações de leitor e leitura na narrativa literária *Ilusões Perdidas* de Honoré de Balzac. A partir da teoria literária e da história da leitura, este estudo se embasa nos pesquisadores Umberto Eco, Robert Darnton, Jorge Luis Borges, Jean Marie Goulemot, Ian Watt, Márcia Abreu e Roger Chartier.

Ilusões perdidas é um romance composto de três partes que juntas correspondem a uma narrativa de mais de 750 páginas, recheadas de menções aos hábitos de leitura. Junto ao narrador da obra e de seus personagens, somos convidados a seguir o enredo e mergulhar no universo histórico da leitura, tanto na província quanto em Paris. Esse passeio nos leva a compreender como era representada pelo escritor a recepção de romances, poemas, jornais, cartas, cartazes, entre outros. Bem como, onde, como, o quê, quando e quem lia. É, sem dúvida, necessário esclarecer que esta pesquisa não tende a tomar a narrativa literária como uma documentação histórica, mas ao contrário disso, ela tenciona mostrar traços do contexto literário e de leitura na obra, ou seja, como o período oitocentista está representado no texto. Isso tudo é possível ao pensarmos na característica do contexto histórico do romance; de acordo com Jobim (2005, p. 42): "Um lugar é constituído por redes públicas de sentido, formadoras de subjetividade. Nele se constituem interpretações públicas simbolicamente mediadas, [...] Lugares têm sempre história."

Logo, a contextualização de um romance é importante e, tanto Balzac quanto seu primeiro público leitor, viviam no século XIX, portanto é viável supormos que suas referências sobre leituras e obras às quais alude durante a narrativa estavam de um modo ou outro, presentes naquele contexto. Além disso, podemos igualmente pensar na concepção de romance da época e do seu caráter de rompimento com as narrativas tradicionais apresentadas por Ian Watt (2010) em *A ascensão do romance*. Nessa obra Watt destaca Balzac como um romancista que se esforçava em retratar a realidade e era mal visto pelos tradicionalistas: "os adversários de Balzac, por exemplo, utilizaram-no para ridicularizar sua preocupação com a realidade contemporânea e - achavam eles - efêmera." (WATT, 2010, p. 14). Portanto, *Ilusões perdidas* é uma composição rica na representatividade do contexto e práticas de leitura do período de sua criação. Representatividade esta que está sendo explorada, no que diz respeito à leitura e à literatura, pela presente pesquisa.

Fundamentação teórica e análises iniciais

Robert Darnton (1992), em seus estudos a respeito da história da leitura, sugere cinco abordagens para seu estudo, pois segundo este historiador a forma de ler varia de cultura para cultura e é impossível estabelecermos apenas um modo de análise. O presente trabalho se apoia na quarta abordagem:

Minha quarta sugestão diz respeito à teoria literária. [...] Seja desenterrando estruturas profundas ou demolindo sistemas de sinais, os críticos têm cada vez mais tratado a literatura, antes como uma atividade do que como um corpo estabelecido de textos. Insistem em que o significado de um livro não está determinado em suas páginas; é construído por seus leitores. Assim sendo, a reação do leitor torna-se o ponto chave em torno do qual gira a análise literária. (DARNTON, 1992, p. 226)

Entretanto esta pesquisa, baseada nas análises de leitor de Umberto Eco, não propõe um estudo dos leitores empíricos da época. O estudo do texto *Ilusões perdidas* será centrado na construção de um leitor modelo, e outros recursos do texto pertinentes para a análise; a partir desta teoria podemos apresentar obras que estavam com maior ou menor intensidade no meio literário da época, isto é, se o narrador de Balzac cita várias obras ou faz referências indiretas a elas sem

maiores explicações, subentendemos que eram textos conhecidos por seus leitores. Durante a leitura da narrativa, vários trechos chamam a atenção por conterem menções a certas produções: "Liam as grandes obras que apareceram, desde a paz, no horizonte literário e científico, os livros de Schiller, de Goethe, de Lord Byron, de Walter Scott, de Johann Paul, de Barzélius, de Davy, de Cuvier, de Lamartine etc." (BALZAC, 2011, p. 53). Neste excerto observa-se que há menção a vários romancistas, dramaturgos e cientistas, sem mais explicações complementares. Logo, supomos que estas personalidades eram conhecidas na época, ou ao menos, na construção do texto, esperava-se este reconhecimento do leitor modelo.

Com base na citação mencionada, percebe-se que a leitura da época não era só de romances, outras passagens do texto nos trazem outros nomes históricos: "Leia o *Tasso*, de Goethe, a maior obra desse belo gênio [...]." (BALZAC, 2011, p. 260). Johann Wolfgang Von Goethe é um dramaturgo alemão, mencionado novamente no texto, portanto liam-se igualmente peças de teatro, bem como escritores de outras nacionalidades. Outro tipo de livro mencionado na obra é o do arquiteto Androuet du Cerceau, reconhecido por desenhar com exatidão residências reais e castelos famosos da França. Embora o espaço do presente trabalho seja escasso para a exposição de todos os tipos de textos mencionados na obra, resumo que a importância do jornal é fortemente apresentada; são mencionados *Le constitutionnel*, *La quotidienne*, *Journal de débats*, dentre outros. Liam-se igualmente cartas, anúncios, cartazes, artigos. Devido a essa diversidade, a história da leitura é um caminho complexo de ser traçado. Darnton (1992, p. 209), reconhece a dificuldade em resgatar dados dos leitores e, citando os estudos de Roche, afirma:

Os parisienses eram leitores, conclui Roche, mas a leitura não assumia a forma dos livros que aparecem nos inventários. Envolve literatura popular, críticas violentas, cartazes, cartas pessoais e até os letreiros nas ruas. Os parisienses liam em suas caminhadas pela cidade e liam através de suas vidas, mas seus processos de leitura não deixaram evidência suficiente nos arquivos, para que o historiador possa seguir de perto seus calcanhares.

Não apenas a variedade de leituras interfere nos dados dos historiadores, mas também os locais onde se liam influenciam as pesquisas. Darnton (1992, p. 216) aponta em seus estudos que apenas uma minoria da população podia comprar

exemplares das publicações de livros e que os demais se associavam em clubes de leituras ou gabinetes literários. Em *Ilusões Perdidas*, contamos com algumas descrições dessa solução encontrada pelo público leitor menos favorecido: "As galerias de madeira eram mudas, escuras e desertas. [...]. Assim que chegava a multidão, praticavam-se leituras gratuitas nas bancadas dos livreiros, feitas pelos jovens famintos de literatura e desprovidos de dinheiro." (BALZAC, 2011, p. 301) Além da menção às galerias de madeiras temos as dos gabinetes literários: "de 1816 a 1827, época em que os gabinetes literários, instalados de início para a leitura de jornais, resolveram também oferecer a leitura dos livros novos, mediante a pagamento." (BALZAC, 2011, p. 416). Mas tanto um quanto o outro, apresenta a dificuldade na identificação dos leitores.

Um tema recorrente entre os estudiosos da história da leitura diz respeito à leitura oral, prática realizada como encontro social e entretenimento. A leitura silenciosa, sobretudo de romances, se expandiu na época, mas estes encontros sociais eram ainda muito importantes e bem vistos. Em *Ilusões perdidas* notamos que, em muitas reuniões sociais, a leitura, principalmente de poemas, era feita para o entretenimento de todos, e os convidados sentiam-se honrados de comparecerem a eventos como esse:

[...] depois da leitura de Lucien. Alguns mais íntimos se esgueiravam familiarmente na reunião, como dois ou três filhos de família, tímidos, calados, enfeitados como relicários, felizes de terem sido convidados para aquela solenidade literária. [...] "Louise lhe fez um sinal e insistiu que ficasse para jantar com eles, pedindo-lhe para ler André Chénier até que os jogadores e os mais assíduos chegassem. (BALZAC, 2011, p. 114-149).

Outro ponto é como as mulheres leitoras são retratadas na obra em questão. Márcia Abreu (2014, p. 279) conduz parte de seus estudos na compreensão das leitoras de romance do período oitocentista; acerca disto, ela afirma que "esse tipo de leitura seria ainda mais perigoso quando realizado por mulheres, ordinariamente governadas pela imaginação, inclinadas ao prazer, e sem ocupações sólidas que as afastassem das desordens do coração." No romance em questão, a figura mais marcante enquanto leitora é sem dúvida a de sra. de Bargeton; ela é retratada como uma grande leitora de romances, poemas e gosto pela música, entretanto, longe de ser qualidade, o narrador aponta este tipo de perfil como sendo de educação masculina e problemática, conceito bastante habitual na época:

O padre Niollant transmitiu à aluna sua intrepidez de opiniões e sua facilidade de julgamento, sem pensar que essas qualidades, tão necessárias num homem, se tornam defeitos numa mulher destinada aos humildes afazeres de mãe de família. [...] Sentiu-se fraco demais para agüentar a luta que se travaria entre sua avareza e o espírito independente da filha ociosa. Como todas as jovens criaturas saídas do caminho traçado em que as mulheres devem caminhar, Naïs prejudgara o casamento e pouco se preocupava com ele. Repugnava-a submeter sua inteligência e sua pessoa aos homens sem valor e sem grandeza pessoal que ela pôde encontrar. Queria mandar, e devia obedecer. (BALZAC, 2011, p. 63-64)

A sra. de Bargeton é descrita na narrativa como alguém que possui um ar impertinente e com ousadias de ideias, mas isso não era bem aceito na província, pois o que se esperava das mulheres era que cumprissem seu papel social de mãe de família. Por isso era perigoso se elas fossem influenciadas pelas aventuras do romance e almejassem mais do que suas pacatas vidas ofereciam, como observamos no decorrer da narrativa.

Para concluir, notamos que a partir da leitura do texto *Ilusões perdidas*, podemos destacar elementos no âmbito da história da leitura, pautada por historiadores e teóricos literários, com o intuito de contribuir para o estudo do Balzac e demais pesquisas pertinentes da área.

Referências bibliográficas diretas

ABREU, Márcia. **Os inconvenientes das leituras frívolas e lascivas**. As vantagens da leitura de romances. Uma outra perspectiva: a escrita e a leitura de romances. In: _____. Os caminhos dos livros. Campinas-SP: Mercado de letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2003, p. 265-310.

BALZAC, Honore de. **Ilusões perdidas**. Trad. Rosa Freire D'aguiar. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

DARNTON, Robert. **História da leitura**. In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: Novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 199-236.

JOBIM, José Luiz. **O lugar da história da literatura**. Desenredo. Passo Fundo-RS, n. 1, v. 1, p. 40-51, jan./jun. 2005.

Referências bibliográficas indiretas

ABREU, Márcia. **Problemas de história literária e interpretação de romances**. Todas as Letras X, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 39-52. Nov. 2014.

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & sete noites**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura**. In: _____. Práticas da leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade. 2001, p. 77-105.

GOUMÉLOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: _____. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade. 2001, p. 107-116.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia da Letras, 2010, p. 09-62.

DOIS IRMÃOS: A LITERATURA E OS QUADRINHOS – UMA HISTÓRIA, DUAS VISÕES

Francienne Aparecida Fontoura do Valle

Orientação: Evanir Pavloski

Considerando a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Subjetividade, Texto e Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no qual este projeto é idealizado, propõe-se tratar do tema Literatura e Quadrinhos. O estímulo para a problematização, análise e reflexão sobre a relação dos quadrinhos com a literatura parte da obra Dois Irmãos, romance de Milton Hatoum, e Dois Irmãos, romance gráfico homônimo de Fábio Moon e Gabriel Bá. Com base em teóricos como Eisner, Ramos, Vergueiro, Moita Lopes, Cagnin, dentro outros autores pertinentes para a dissertação. Realizar-se-á a análise entre as duas obras buscando tratar inicialmente da identidade de cada linguagem, com destaque para elementos característicos particulares de cada uma, e a pluralidade que elas permitem entre si. Analisar o estilo de obra e a criação de cada autor separadamente e em seguida traçar um paralelo comparativo entre o romance e o romance gráfico analisando a transposição/ adaptação da linguagem literária para a linguagem quadrinística, atentando-se aos aspectos narrativos e a identidade discursiva entre as obras. Pretende-se explorar como o texto do romance gráfico foi elaborado partindo do romance de Hatoum.

Desde o surgimento das histórias em quadrinhos, denominada de arte sequencial pelo estadunidense Will Eisner, o gênero quadrinhos sempre foi alvo de críticas severas por parte de teóricos críticos, que o considerava como um produto disseminador de ideias perniciosas com o único propósito de desvirtuar seus leitores da literatura. Eles sempre foram tratados como subliteratura, principalmente por ser um produto de grande consumo e de grande apelo popular, sendo assim, tudo o que era publicado nessa linguagem não tinha reconhecimento literário e não era considerado uma leitura de qualidade, o que qualificava negativamente também

os seus leitores. Com o tempo a linguagem quadrinística foi alcançando o seu espaço e conquistando respeito no meio acadêmico.

A literatura e os quadrinhos possuem linguagem autônoma, cada uma dispõem de uma identidade singular, porém, a relação entre as duas está ganhando mais força e espaço tanto no meio editorial, tratando-se de publicações e aumento no número de leitores, quanto no meio acadêmico no quesito de análises. Hoje temos a literatura e os quadrinhos caminhando quase lado a lado, pois ligado à literatura eles vêm ganhando força junto ao meio acadêmico. Os quadrinhos não estão sendo mais visto como uma produção marginal de qualidade ínfima, mas ainda há nebulosidade nessa relação, principalmente quando o ponto relevante é a qualidade literária da obra quadrinística.

Na transposição intersemiótica, as adaptações literárias em linguagem quadrinística devem possibilitar uma nova produção sobre uma mesma história, porém sem perder a qualidade e a compreensão significativa da obra original. De acordo com Zeni “Adaptação é uma obra que pretende representar de alguma forma outra obra, mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente, com mais ou menos personagens, em outra língua, em espaço, em outro tempo” (ZENI, 2009, p. 131). As histórias em quadrinhos apresentam muitas possibilidades de pesquisas, este presente estudo pretende analisar e refletir sobre essa transposição de gênero utilizando como objeto para tal pesquisa o romance Dois Irmãos de Milton Hatoum, e o romance gráfico homônimo de Fábio Moon e Gabriel Bá, pois a adaptação não deve ser apenas uma transcrição da obra original, e sim uma releitura bem produzida, beneficiando-se ao máximo possível dos recursos técnicos, verbais e não verbais que os quadrinhos lhe proporcionam.

Ao contrário do que muitos acreditam os quadrinhos não entregam as histórias prontas aos seus leitores, visto que estes precisam completar em suas mentes a ação entre um quadro e outro. Apesar do leitor ter um papel fundamental na leitura dos quadrinhos, pois muitas lacunas devem ser preenchidas por ele durante a leitura, a sua identidade não será o foco desta dissertação.

No mercado editorial há um grande número de adaptações literárias em quadrinhos e nessa mesma proporção há o questionamento sobre a qualidade dessas adaptações e o interesse sobre elas. Analisaremos a relevância da produção quadrinística de Dois irmãos para a literatura, se foi uma tradução

intersemiótica qualitativa ou se foi um produto com o único interesse comercial em vendas.

Esta dissertação objetiva analisar e refletir como a *graphic novel* preservou a estrutura original de uma obra literária enquanto espaço e personagens ao transpor a linguagem literária para a quadrinística, analisando a tradução intersemiótica, levando-se em conta os recursos que as duas linguagens dispõem, sem fazer com que a obra quadrinística perca a qualidade ou empobreça a obra da qual originou-se.

As pesquisas no que se refere à produção de quadrinhos expandiu consideravelmente nas últimas décadas, ampliando a exploração desse gênero em suas diversas vertentes (*graphic novel*, tiras...). A tese desta dissertação irá valer-se de pesquisa de caráter bibliográfica e documental baseada em autores que trabalham com quadrinhos e literatura (Eisner, Ramos, Vergueiro, Moita Lopes, Cagnin, Scott, Hutcheon, Groensteen).

A pesquisa tratará da relação possível existente entre a arte sequencial – história em quadrinhos e a literatura como um todo, destacando nessa relação a obra “Dois irmãos” na versão original (romance) e na versão quadrinística (romance gráfico). Para tratar dessa relação será relatado brevemente a história do surgimento dos quadrinhos, e apresentado as particularidades de sua linguagem e de seus recursos gráficos, bem como a evolução que os quadrinhos apresentaram ao longo do tempo para chegar no campo de adaptações literárias. Também será brevemente apresentado a essência da linguagem literária em romances, tais como suas características e elementos fundamentais.

De forma sucinta haverá uma explanação dos autores analisados (Milton Hatoum, Fábio Moon e Gabriel Bá) referenciando a forma, o estilo e a característica de trabalho de cada um, bem como a influência literária e histórica que tiveram para a realização da obra *Dois Irmãos* tanto na versão romance quanto na versão romance gráfico.

Apresentado a identidade dos autores e das obras, será realizado a análise do romance gráfico em relação ao romance de Hatoum, para isso haverá a reflexão das teorias de autores renomados, Ramos, Vergueiro, Zeni, Figueira, Eco, referentes a integridade, a eloquência, os cuidados e questões pertinentes que envolvem a tradução intersemiótica (transposição de um texto entre gêneros

distintos), pois quadrinhos e literatura partilham de pontos semelhantes em relação a linguagem, tais como, personagens, espaço, ficção, tempo, foco narrativo, entre outros.

Ao final de todas as pesquisas, análises e reflexões tentar-se-á concluir se o romance gráfico contemplou a essência literária do romance original, mesmo sendo uma obra distinta, ou alterou a compreensão e o resultado final por causa da diferença entre as linguagens utilizadas para um mesmo texto.

Por ser o primeiro ano do programa ainda não há resultados finais, pois a dissertação está em seu começo, mas espera-se concluir se a obra quadrinística trata-se de uma adaptação literária, uma transposição de gênero, uma recriação do romance ou uma tradução intersemiótica em quadrinhos.

Referências

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Trad. Érico Assis. 1 ed. Nova Iguaçu: Rio de Janeiro 2015.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **História em quadrinhos: leitura crítica**. 2. ed., São Paulo: Edições paulinas, 1985.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (org.) **Quadrinhos e Literatura: Diálogos possíveis**. 1. ed., São Paulo: Criativo, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. ELÍSIO, Roberto. **A linguagem dos quadrinhos estudos de estética, linguística e semiótica**. 1. ed., São Paulo: Criativo, 2015.