



# SETEDI

III SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

02, 03 e 04 de OUTUBRO de 2019

## CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Organização:  
**Jhony Skeika**

Realização:



Inscrições, programação e demais informações:  
<https://ppgeluepg.wixsite.com/setedi>



# SETEDI

III SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

— 02, 03 e 04 de OUTUBRO de 2019 —

## CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

Organização:

**Jhony Skeika**

ISSN:

**2596-1616**

**PPGEZ**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM

**UAPG**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**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**

Organizador  
**Jhony Adelio Skeika**

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

S471 Seminário de Teses e Dissertações (3: 2019: Ponta Grossa – PR)  
Cadernos de Estudos Extendidos.../III SETEDI, 03 a 05 de  
outubro de 2019. Ponta Grossa: UEPG; Programa de Pós-  
graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

ISSN: 2596-1616 (on line)  
<https://ppgeluepg.wixsite.com/setedi>

1. Letras. 2. Estudos Linguísticos. 3. Estudos literários. 4.  
Estudos da Linguagem. I. Programa de Pós-graduação em  
Estudos da Linguagem. II. Skeika, Jhony Adelio (Org.). III. T.

CDD: 460

## **APRESENTAÇÃO**

O **SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES – SETEDI** do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG, em sua terceira edição, tem o objetivo de propiciar um espaço de discussão de pesquisas dos discentes (ativos e egressos) e docentes do PPGEL, a fim divulgar as produções acadêmicas e promover debates com a comunidade universitária. Nosso entendimento é de que a partilha de conhecimentos de profissionais convidadas/os com as/os nossas/os alunas/os é uma oportunidade de forte impacto positivo na formação acadêmica dos mestrandos.

Pensando nisso, o evento reunirá, de um lado, professoras/es comprometidas/os com a pesquisa acadêmica e, de outro, discentes que estão vivendo uma experiência determinante em suas carreiras: o processo de redação e submissão de um texto dissertativo a uma banca avaliadora. Pensando em colaborar neste processo, os/as mestrandos/as, acompanhados/as de seus/suas orientadores/as, pela apresentação oral de resultados parciais da pesquisa (15 minutos) e a partir da submissão do resumo expandido do trabalho, serão arguidos por membros externos ao processo de orientação, com o objetivo discutir e auxiliar o desenvolvimento da dissertação. Além disso, no SETEDI, os/as alunos/as terão a oportunidade de expor publicamente seus trabalhos antes das avaliações oficiais (qualificação e defesa) e de conhecer os trabalhos de seus colegas, fortalecendo laços de pesquisa.

Outrossim, o SETEDI 2019 propõe um diálogo mais próximo entre os atuais alunos e os egressos do programa, possibilitando que estes apresentem suas dissertações já defendidas, divulgando as pesquisas desenvolvidas nos 9 anos de existência do PPGEL. Este encontro, além de promover discussões teórico-práticas diversificadas, visa também aproximar a comunidade externa à UEPG, uma vez que muitos/as egressos/as do PPGEL estão atuando como professores na Educação Básica.

Assim, o SETEDI 2019, evento aberto e gratuito, tem como público-alvo, além dos alunos da pós-graduação que estão no processo de escrita acadêmica, alunos da graduação, que desejam ingressar no mestrado, e a comunidade externa, em especial os egressos do PPG e os professores da Educação Básica.



**SETEDI**

SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

# CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sumário

## EDITORIAL

Organização:  
Jhony Skeika

## COMITÊ CIENTÍFICO

Linha: “Texto, Subjetividade e horizontes teóricos”

Andréa Correa Paraíso Müller  
Daniel de Oliveira Gomes  
Deborah Scheidt  
Eunice de Moraes  
Evanir Pavloski  
Luciane Trennephol da Costa  
Keli Cristina Pacheco  
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh  
Rosana Apolonia Harmuch  
Silvana Oliveira  
Sebastião Lourenço dos Santos  
Jhony A. 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  
Lígia Paula Couto  
Marly Catarina Soares  
Miguel Sanches Neto  
Rosângela Schardong  
Sulany Silveira dos Santos  
Valeska Gracioso Carlos

02, 03 e 04 de OUTUBRO de 2019

**PPGEZ**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM

**UEPG**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



### **COMISSÃO DISCENTE – BOLSISTAS**

Ana Letícia Carneiro de Oliveira  
Beatrice Elaine dos Santos  
Camyla Aparecida Mello Ferreira  
Felipe Teodoro da Silva  
Giuvane de Souza Klüppel  
Leticia dos Santos Caminha  
Midori Nancy Arasaki Chang  
Rictor de Oliveira Dantas  
Taciane Ienk

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

#### **Coordenação**

Eunice de Moraes

#### **Vice-coordenação**

Evanir Pavloski

#### **Secretária**

Vilma Barbato Geremias

UEPG central, sala 102 - Bloco B  
Praça Santos Andrade, n. 1, Centro  
Ponta Grossa - PR  
CEP 84010-790  
fone: (42) 3220-3321  
E-mail:  
setedi.ppgel@uepg.br  
mestradolinguagem@uepg.br  
mestradolinguagem@gmail.com

## SUMÁRIO

<b>LISTAS DE OBRAS LITERÁRIAS NO VESTIBULAR: ESPAÇO DE (R)EXISTÊNCIA DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> Aline Cezar Schwab Orientação: Rosana Apolonia Harmuch.....	8
<b>O NOMADISMO NOS ESCRITOS DO EXÍLIO DE CLARICE LISPECTOR</b> Ana Claudia Pereira Andruchiw Orientação: Silvana Oliveira Coorientação: Jhony Skeika .....	14
<b>TEORIAS DE ASL EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS LIVRO DIDÁTICO, ENSINO E APRENDIZAGEM</b> Ana Gabriela Ferreira Barbosa Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges.....	20
<b>POR UM MODELO DINÂMICO DE DESEMPENHO: REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE BLA EM LIVROS DIDÁTICOS</b> Ana Letícia Carneiro de Oliveira Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges.....	26
<b>PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA “PARANÁ FALA INGLÊS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA</b> Beatrice Elaine dos Santos Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira.....	32
<b>O FANTÁSTICO EM ANOTHER: A CONSTRUÇÃO DO SOBRENATURAL SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS</b> Brenda Stephanie de Araújo Antunes Orientação: Evanir Pavloski .....	36
<b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESINO</b> Claudia Maria Andrade Skrzypietz Castro Orientação: Letícia Fraga.....	42



<b>LEVANTAMENTO LINGUISTICO DA LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA/PR</b> Elisangela Wilchak Queiroz Orientação: Letícia Fraga.....	47
<b>BEBÊS EM BERÇÁRIO: O CUIDADOR/ EDUCADOR E A CRECHE COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM</b> Hellen Terluk Gnatta Orientação: Pascoalina Bailon de Oliverira Saleh.....	53
<b>OS LIMITES DO HUMANO E A HUMANIZAÇÃO DA</b> Henrique Barbosa Borgato Orientação: Evanir Pavloski .....	59
<b>PERSONAGENS EM EXÍLIO: UMA ANÁLISE DOS PERSONAGENS NOS ROMANCES <i>O VENTO ASSOBIANDO NAS GRUAS</i>, DE LÍDIA JORGE E <i>MONTEDEMO</i>, DE HÉLIA CORREIA</b> João Batista Freire Júnior Orientação: Keli Cristina Pacheco.....	64
<b>AS CARTOGRAFIAS ABISSAIS DE <i>PLANTAR ROSAS NA BARBÁRIE</i></b> Kethlyn Costa de Oliveira Orientação: Daniel de Oliveira Gomes .....	69
<b>COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA EM <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i></b> Letícia dos Santos Caminha Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos.....	75
<b>VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO CONTEXTO SALA DE AULA: UMA PESQUISA COM UM COM UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> Lilian Aparecida de Moura Orientação: Valeska Gracioso Carlos .....	81
<b>RELEVÂNCIA, METÁFORAS E HUMOR NA PREGAÇÃO RELIGIOSA DE CLÁUDIO DUARTE: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DO RISO</b> Marcos Antonio Kepp Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos.....	86
<b>A RELAÇÃO DE ALTERIDADE NA LITERATURA FANTÁSTICA DE JULIO CORTÁZAR À LUZ DE MIKHAIL BAKHTIN</b> Midori Nancy Arasaki Chang Orientação: Silvana Oliveira.....	92
<b>DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: DISCUSSÕES SOBRE O PRECONCEITO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG</b> Rictor de Oliveira Dantas Orientação: Valeska Gracioso Carlos .....	98



**TODAS AS CORES NA LITERATURA INFANTIL: A MINHA COR E A COR DO OUTRO**

Samantha Schäfer

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira..... 101

**O OLHAR E O DISCURSO EM FICÇÕES DE LIMA BARRETO E DE MACHADO DE ASSIS: UMA INVERSÃO DE PAPÉIS ENTRE LOUCO E ALIENISTA**

Taciane Ienk

Orientação: Miguel Sanches Neto ..... 106

**DIVERSIDADE RACIAL E DE GÊNERO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES**

Valéria Câmara da Silva

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira..... 111

**UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DOS ACADÊMICOS COM A ESCRITA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Willian Mainardes Waiga

Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh..... 116

**LISTAS DE OBRAS LITERÁRIAS NO VESTIBULAR: ESPAÇO DE  
(R)EXISTÊNCIA DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Aline Cezar Schwab<sup>1</sup>  
Orientação: Rosana Apolonia Harmuch

**Introdução**

Os concursos vestibulares, em geral, se propõem a avaliar não somente os saberes escolares dos candidatos em cada área, mas também o conhecimento de mundo, as competências de leitura e escrita e ainda a capacidade de mobilizar esse conjunto de habilidades no processo de resolução da prova. Assim é comum que além das questões – objetivas ou discursivas – referentes a cada disciplina, haja ainda uma proposta de elaboração de Redação e uma lista de obras literárias cuja leitura integral é indicada como obrigatória<sup>2</sup>.

Pensando de forma prática, a inserção de obras literárias no vestibular interessa, e muito, aos profissionais da literatura, considerando que a importância atribuída ao processo garante aos conteúdos e disciplinas nele contemplados a permanência no currículo escolar: “Tradicionalmente, conteúdos exigidos nos exames vestibulares tendem a ditar os programas de ensino das escolas; aquilo que não é cobrado, por exemplo, inclina-se a desaparecer dos currículos” (LUFT, 2014, p. 139).

Nesse sentido, a existência das listas de obras literárias assegura a presença da literatura em sala de aula – ao menos no ensino médio. Esse é um espaço fundamental, tendo em vista que as esferas tradicionais de ensino são, no mais das vezes, a única oportunidade em que é possibilitado aos estudantes travar contato direto e mediado com

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aline.schwab16@gmail.com

<sup>2</sup> Algumas instituições indicam ainda obras de filosofia e sociologia como leitura obrigatória. É o caso, por exemplo, da UFPR que inclui listas destas duas áreas desde 2018.



os textos literários. Para grande parte da população, a leitura literária ainda é uma atividade inacessível, seja por não possuir os recursos financeiros necessários (o livro ainda é um produto relativamente caro), por não desfrutar do tempo que a atividade demanda ou ainda, por não dominar o código (analfabetismo):

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 1995, p. 257).

Podemos dizer, portanto, que o espaço proporcionado pelas listas de obras literárias é particularmente importante para a literatura, pois os textos literários demandam maior tempo e dedicação na atividade de leitura, tempo de que a maior parte da população brasileira não dispõe fora do ambiente escolar.

Ademais, a literatura é uma atividade constantemente ameaçada e colocada em cheque. Seja em relação à prática da leitura literária – considerada por muitos como atividade de ócio, lazer ou perda de tempo – ou enquanto disciplina integrante do currículo escolar. O fato é que como salienta Antonio Candido:

A literatura é uma atividade sem sossego. Não só os “homens práticos”, mas os pensadores e moralistas questionam sem parar a sua validade, concluindo com frequência e pelos motivos mais variados que não se justifica: porque afasta de tarefas mais “sérias”, porque perturba a paz da alma, porque corrompe os costumes, porque cria maus hábitos de devaneio. (1989, p. 82).

Ou seja, a literatura está constantemente lutando para se reafirmar enquanto prática e ciência. Ao longo dos últimos anos, diversos estudiosos da literatura buscam apontar justificativas plausíveis e irrefutáveis para sua existência e permanência em diversas esferas sociais.

Nesse sentido – considerando as listas de obras literárias dos concursos vestibulares como ferramenta importante na inserção e permanência da literatura no ambiente escolar – entendo como fundamental que essas listas apresentem o maior número possível de gêneros e manifestações artísticas. A diversificação das listas insere



em sala um maior número de realizações artísticas e oportuniza o contato dos estudantes com um universo mais amplo de possibilidades.

No mesmo sentido, é essencial que as listas considerem também a inserção de obras e autores contemporâneos ainda não legitimados pela crítica, pois para além de possibilitar o contato dos estudantes com formas distintas de realização literária, a indicação de obras não canônicas impulsiona o aperfeiçoamento dos profissionais da área, que precisam mobilizar novas teorias e mecanismos para analisar textos com uma fortuna crítica restrita em comparação aos clássicos.

Considerando que os estudiosos da área e a pesquisadora entendem que uma atividade baseada e guiada por textos literários é o ponto de partida fundamental para um ensino relevante e significativo da literatura, neste trabalho as listas de obras literárias são apontadas como aliadas valiosas no processo de inserção dos textos em sala de aula.

Nesse âmbito, considero as listas como espaço de existência, reexistência e reexistência da literatura no contexto escolar.

Existência por assegurarem um lugar para os textos literários em sala de aula, espaço privilegiado que para grande parte da população brasileira é a única oportunidade de contato mediado e significativo com essa forma de produção artística.

Reexistência por possibilitarem um ensino de literatura mais próximo do que se considera ideal e significativo e, portanto, auxiliarem no combate aos ataques constantes de que a literatura é alvo, seja como prática, ciência ou componente curricular.

E considero ainda as listas como uma possibilidade de reexistência partindo do entendimento de que promover o contato dos textos literários com novos leitores é propiciar olhares diferenciados que conduzem à ressignificação e atualização dos textos clássicos e, conseqüentemente, sua permanência ao longo do tempo.

### **Sobre a escolha e as escolhas das instituições de ensino**

Partindo dessa preocupação inicial com os efeitos do vestibular sobre a esfera escolar, me proponho a analisar listas de obras literárias indicadas como leitura obrigatória no vestibular de 10 Universidades. O objetivo é perscrutar a recorrência de obras, autores e períodos literários e a partir dos dados refletir sobre o conceito de literatura que as listas transmitem e conseqüentemente inserem em sala de aula.



O corpus principal da pesquisa é formado pelas listas de obras literárias (LOL) de dez instituições de ensino superior (IES): Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

De modo a abranger um período de tempo em que fosse possível visualizar alterações ou considerar recorrências como padrão as listas elencadas compreendem os anos de 2010 a 2019 dessas instituições<sup>3</sup>.

Figuram ainda no corpus duas listas de IES consideradas como exemplares de não convencionais: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ambas com a LOL de 2019.

A discussão será fundamentada pelos dados coletados mas se propõe a ir além deles, buscando pensar no que esses dados permitem depreender em relação ao conceito de literatura transmitido pelos diversos concursos vestibulares analisados e em que medida as concepções adotadas favorecem ou prejudicam o status da literatura no contexto escolar e frente à sociedade.

### **Considerações finais**

O primeiro índice que chama a atenção na análise do corpus é o número reduzido de textos escritos por mulheres indicados como leitura obrigatória nas listas de obras literárias dos vestibulares considerados. Contudo, eles estão presentes em 9 das 10 instituições analisadas (UEL, UFSC, UFRGS, UEM e Unicentro são respectivamente as IES que mais inseriram mulheres entre os autores elencados para compor suas listagens).

Os dados permitem depreender que algumas instituições (como Unicentro, UEL e UFSC) apresentam um índice bastante alto de diversificação de obras e autores, o que transmite uma preocupação em promover o contato dos estudantes com um número maior e mais significativo de produções literárias.

---

<sup>3</sup> As exceções à regra são a UEPG, instituição da qual utilizamos as listas de 2009 a 2019 e a Unicamp, instituição da qual utilizamos as listas de 2010 a 2020, devido a inserções nestes dois anos que entendemos como significativas para a discussão.



Considero que as listas são uma ferramenta na promoção do contato dos estudantes com os textos literários e, sendo assim, quanto maior a diversidade de obras e autores apresentados, mais se amplia o universo de possibilidades de manifestações artísticas com que os mesmos terão contato.

Durante o desenvolvimento do trabalho, busquei elencar o que alguns estudiosos da área da literatura apontam a respeito da esfera de influência que se estabelece entre vestibular e ensino básico de modo a embasar meu argumento principal, qual seja, o vestibular atualmente determina o modo como as disciplinas são direcionadas nas escolas.

Para que seja possível direcionar essa influência de forma positiva e significativa, entendo como fundamental que as IES elaborem as provas considerando o importante papel que desempenham como ferramenta de inserção de conteúdos em sala de aula e instrumento determinante no modo de transmiti-los.

No caso específico das listas de obras literárias, o vestibular é um potencial aliado na inserção do texto literário no ambiente escolar. Entretanto, o cuidado na elaboração das questões sobre os textos determina se os estudantes precisarão travar contato efetivo e reflexivo com as obras na íntegra ou será suficiente conhecer de forma superficial o enredo e suas características principais.

## Referências

CANDIDO, Antonio. **A timidez do romance**. In: A educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1989. p. 82-99.

\_\_\_\_\_. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

<https://cps.uepg.br/inicio/index.php/vestibular/anteriores>. Acesso em: 05/2019.

<https://www3.unicentro.br/vestibular>. Acesso em: 05/2019.

<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/ConcursosRealizados>. Acesso em: 05/2019.

<http://www.cvu.uem.br/>. Acesso em: 05/2019.



<http://www.cops.uel.br/v2/>. Acesso em: 05/2019.

<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores>. Acesso em: 05/2019.

<https://coperve.ufsc.br/vestibulares-anteriores/>. Acesso em: 05/2019.

<http://www.nucvest.com.br/historico/historico.html>. Acesso em: 05/2019.

<https://acervo.fuvest.br/fuvest/>. Acesso em: 05/2019.

<http://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-anteriores/>. Acesso em: 05/2019.

<http://www2.uesb.br/vestibular/>. Acesso em: 05/2019.

<https://cs.ufgd.edu.br/>. Acesso em: 05/2019.

## **O NOMADISMO NOS ESCRITOS DO EXÍLIO DE CLARICE LISPECTOR**

Ana Claudia Pereira Andruchiw<sup>1</sup>  
Orientação: Silvana Oliveira  
Coorientação: Jhony Skeika

### **Introdução**

Esta pesquisa tem como objetivo central explorar a construção do universo ficcional de Clarice Lispector tecido durante o período em que a escritora, voluntariamente, exilou-se do Brasil. Para tal, parte-se, a priori, do entendimento de que há uma distinção no funcionamento do discurso clariceano no período de transição geográfica experienciado pela escritora; procuraremos caracterizar e justificar essa distinção como a manifestação de “uma linguagem silenciosa”.

Clarice Lispector viveu por quinze anos no estrangeiro, entre os anos de 1944 a 1959, mas o período ápice de experiência exílica e de silêncio como marca recorrente de suas narrativas do exílio se acentuam no período de três anos em que ela estabeleceu residência em Berna, na Suíça. Dessa forma, a via investigativa deste trabalho se fará dentro desse recorte de tempo e se deterá especificadamente nos textos produzidos durante sua estada em Berna. Buscaremos, então, perscrutar o silêncio produtivo da escritora a partir da articulação das distintas modalidades de linguagem produzidas neste período. Entre os textos oriundos de Berna estão o romance, contos, peça teatral e o intenso volume de missivas; desse conjunto destacaremos o romance *A Cidade Sitiada* (1949), o qual analisaremos de forma introdutória com vistas a relacioná-lo à correspondência pessoal da escritora. Como objeto central de nossa análise está a tragédia *A Pecadora Queimada e os Anjos Harmoniosos*. Único trabalho da autora como dramaturga, escrito entre os anos de 1946 e 1949, a peça contém elementos inusitados

---

<sup>1</sup> Mestranda. UEPG. E-mail: anandruchiw@gmail.com



que evidenciam a produção de uma *linguagem silenciosa* durante a experiência do deslocamento geográfico da entidade autoral.

Por se tratar de escritos no exílio, embora compreenda-se a complexidade da tarefa de desvincular o trabalho ficcional da vida real em Clarice Lispector, esta pesquisa entende a pertinência de também considerar, mesmo que brevemente, uma abordagem biográfica da escritora, por inferir que a experiência do degredo está intrinsecamente relacionada à condição exílica, e que, de algum modo, impacta na linguagem das narrativas de exílio.

Nesse entendimento, cabe ressaltar que durante o período de exílio, a escritora, ao acompanhar o marido nas missões diplomáticas pelo mundo, assume também, de algum modo, o “cargo” de esposa de diplomata, que abarca, quase na mesma medida, a representação do governo brasileiro - ao assumir a vida conjugal ela assume também a vida protocolar, como uma funcionária do governo. As rotinas formais dentro das rígidas convenções sociais, compromissos diplomáticos, eventos e recepções, em dada altura, exprimem na artista certa renúncia de si: “Todo esse mês de viagem nada tenho feito, nem lido, nem nada. Sou inteiramente Clarice Gurgel Valente”. (LISPECTOR, 2002, p. 50)

Embora o intuito do estudo não seja atrelar a vida e obra da escritora, a peça teatral funciona como máquina de guerra literária - ciência nômade que só se efetiva quando capturada pelo Estado. Assim como em Kafka, no corpo do Estado – se instaura como um vírus dentro do hospedeiro a infectar as células ao redor - a peça age também como força nômade em choque contra a forma-estado, ativando uma dimensão subversiva a denunciar a neurotização da vida burocrática e dos agenciamentos de poder.

*A Pecadora Queimada e os Anjos Harmoniosos* pode ser lida como uma peça fundamental de transição, uma chave que revela o crescimento de Clarice Lispector como uma escritora criativa, e uma comentarista sociopolítica, especificamente no que diz respeito ao papel das mulheres na sociedade. (FITZ; NALINI, 2011, p. 132).

Ainda que a autora, de modo geral, tratasse com sutileza as questões de gênero, poder e sexualidade, a peça soa como uma ácida crítica para a sociedade. A encenação da vida, através da tragédia clariceana, mesmo que permeada de grande silêncio, muito fala sobre a tensão das relações de poder que permeiam os discursos da sociedade.

Por abordar temas como migrância e itinerância, a pesquisa se pauta na concepção de Nomadismo, dos filósofos Deleuze e Guattari; também para a análise da peça, na



abordagem dos aspectos do discurso, das relações de poder e significações do silêncio, serão utilizados os aportes teóricos de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Eni Orlandi.

### **A linguagem silenciosa**

Ao classificarmos a produção de Clarice neste período como a manifestação de uma linguagem silenciosa, queremos demarcar a ausência de algumas características que marcam seu estilo, tais como: o uso inusitado da língua através das distorções sintáticas, os desdobramentos existencialistas, os fluxos de consciência e processos epifânicos. Claudia Nina (2003), ao estudar a tríade dos romances escritos no exílio de Lispector, ressalta o aspecto silencioso dessas obras que se distinguem das demais:

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. [...] De uma outra forma, a linguagem expressa a angústia de personagens caindo num vácuo. Subjetividades despersonalizadas, são vozes silenciosas ecoando no vazio à sua volta e confrontadas com seu próprio vazio interior. (2003, p. 61).

Pela ausência dessas características de criação, como a romper com um padrão, esta análise pensa o exílio, na literatura clariceana, como a experiência propiciadora de uma linguagem anômala que no silêncio comunica a voz do fora, desterritorializada.

### **As relações entre a linguagem silenciosa e a linguagem nômade**

A voz autoral, por esse prisma, ao mesmo tempo que está em situação de deslocamento, evoca uma linguagem silenciosa; como um meio de adaptação ao exílio. Essa condição paradoxal que representa imobilidade e silêncio, simultaneamente corresponde à migrância e movimento, como um “processo estacionado”: “O nômade sabe esperar, e tem uma paciência infinita. Imobilidade e velocidade, catatonia e precipitação, “processo estacionado”, a pausa como processo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

Por meio dessa antagonista perspectiva de “*catatonia e precipitação*” é que se infere sobre uma produção de silêncio no silêncio, em tal proporção que quanto mais a narrativa de exílio é silenciosa, maior foi o “processo estacionado” exigido em sua produção: “Não tenho feito nada propriamente, senão levado uma vida exteriormente



calma e interiormente ocupada, se é que se chama assim.” (LISPECTOR, p. 63). Dessa forma, é a partir da compreensão do “processo estacionado” como uma característica nômade, que esta pesquisa entende a linguagem silenciosa de Berna como uma linguagem nômade.

### **A expressão de sentido no silêncio da tragédia clariceana**

Os filósofos franceses Deleuze e Guattari (1997), consideraram que a história é sempre contada a partir do sedentário, e defendem o conceito de Nomadologia como superação desta condição: *“Escreve-se a história, mas ela sempre foi escrita do ponto de vista dos sedentários, e em nome de um aparelho unitário de Estado[...] inclusive quando se falava sobre nômades. O que falta é uma Nomadologia, o contrário de uma história”*. (p. 33). Dessa forma, busca-se ouvir o nômade em seu espaço de fala a partir da enunciação silenciosa do exílio. Na peça analisada, ambientada em contexto medieval, há um confronto de discursos entre dominante e dominado que se evidencia a partir da prolixidade de todo um sistema social, versus o silêncio de uma só mulher, condenada publicamente as chamas pelo crime de adultério.

No entanto, o silêncio da sentenciada, ganha um sentido de transgressão ao contrariar a expectativa pelo discurso de arrependimento ou de impiedade. Extremamente ao contrário, a supliciada diante das chamas, sorri, desvinculando a penitência do seu ritual de purificação. Sua conduta ante a morte, ao silenciar e sorrir funciona como um processo de significação do silêncio e expressa o sentido de manifestação de uma resistência. A linguagem do silêncio burla o sistema penal e patriarcal daquela sociedade, frustra a cobiça de repressão do olho coletivo que anseia pelo espetáculo de horror e agonia, e em certa medida, neutraliza o senhorio do sistema de poder sobre a vida e morte e dos indivíduos.

### **Considerações finais**

As ações do drama são delimitadas para que funcionem no espaço de um palco, como não há especificamente um narrador, os diálogos e gestos dos atores são a narrativa, o sustentáculo da peça, assim, a expressividade dos atores funciona como a linguagem teatral. Entretanto, na tragédia de Clarice, todos os personagens possuem a fala, - apenas a protagonista se mantém em silêncio durante todo o ato - e o que se sabe



dela é através da repercussão da fala dos outros personagens. Os traços de identificação da protagonista nos é apresentado através das representações de poder internalizadas pelos outros personagens; de tal modo que o silêncio da Pecadora passa a ser a relevância discursiva da peça, é o acontecimento encenado. A ausência da sua voz, portanto, pressupõe a reverberação de múltiplos sentidos, ao acatar a sentença em “tomar a morte como palavra!” (LISPECTOR, 2005,p. 211), a Pecadora abre as possibilidades para vários significados: a afirmação de culpa, ou de subalternidade, terror diante da morte e até de insanidade. No entanto, o seu óbito concebido a partir da voz inquisitorial, aponta para a relação de sentido onde o interdito migra para outras significações, como um efeito colateral da censura, em que o não-dito se desliza para outras maneiras de significar. Seu silêncio e sorriso evidenciam mecanismos da linguagem de resistência, e ao mesmo passo que denunciam os algozes do sistema atribui um sentido de liberdade – mesmo no aprisionamento e morte sua subjetividade está livre e sob seu domínio e controle. A linguagem silenciosa da Pecadora, à vista disso, se revela insubordinável à codificação/ territorialização daquele sistema social, manifestando, portanto, uma entidade desterritorializada: nômade.

A peça clariceana, ao ostentar a significância do silêncio, de certo modo, retoma o indizível da testemunha de um agenciamento de extermínio e propicia o espaço de fala nômade como uma superação – a Nomadologia. Para esta análise, a experiência de exílio, mesmo que abarque a noção desfavorável de dor e trauma, se configura por uma concepção de proliferação de novas experiências, possibilidades e fecundidade autoral - revela o devir revolucionário presente na produção literária de exílio de Clarice Lispector.

## Referências

Agamben, G. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 5**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FITZ, Earl E.; NALINI, Eneida. A pecadora queimada e os anjos harmoniosos: Clarice Lispector como dramaturga. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 20, n. 32, p. 130-149, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26112/22923>>. Acesso em: 11 mai. 2019



FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1970.

\_\_\_\_\_. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

\_\_\_\_\_. A pecadora queimada e os anjos harmoniosos. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**. Organização de Teresa Montero e Lícia Manzo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

\_\_\_\_\_. **Correspondências**. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

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

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

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

Ana Gabriela Ferreira Barbosa<sup>1</sup>  
Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges

**Introdução**

A teoria da complexidade (TC) é um *complexus* de arcabouços teóricos que visa estudar e compreender a emergência de sistemas adaptativos complexos (SAC) que, em termos gerais, “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).

Na área da Linguística Aplicada, o desenvolvimento/aquisição<sup>2</sup> de segunda língua (ASL), como um SAC (LARSEN-FREEMAN, 1987), emerge no entrelaçamento de seus vários agentes em rotas não previsíveis, não-lineares – distante da visão clássica de um processo que se manifesta linearmente, de efeito e causa. Como um SAC, a ASL pode ser compreendida como possuindo em sua manifestação, entre outros fatores, diferentes teorias de ASL (TASL) – agregadas em três grandes grupos (LARSEN-FREEMAN e LONG 1991): ambientalistas, nativistas e interacionistas. Dentre as várias TASL, Paiva (2014) explicita oito TASL como as principais: behaviorista, conexionista e aculturação [ambientalistas]; *input* da compreensão e gramática universal [nativistas]; interação, *output* e sociocultural [interacionistas]. Paiva (2012, 2014) salienta que nenhuma TASL sozinha dá conta do processo de ASL e que todas, em maior ou menor grau, podem emergir nas ações do professor e nos processos de apreensão dos alunos.

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: gah\_barbosa@hotmail.com

<sup>2</sup> Larsen-Freeman (2011, p. 54) afirma que a metáfora do *desenvolvimento* é mais apropriada à da *aquisição* porque “sistemas abertos nunca são totalmente adquiridos”. Neste trabalho, os dois termos aparecerão, devido ao uso já fortalecido do termo aquisição na Linguística Aplicada.



Nesse panorama, a coleção de livros didáticos (LDs) *Alive High* (MENEZES *et al*, 2016) – que compõem três livros do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (EM) – especifica, em sua fundamentação teórico-metodológica (no manual do professor) que 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, 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).

Partindo da concepção de que as diferentes TASL manifestam-se aninhadas a outros SACs, constitutivos do processo de ASL, esta pesquisa objetiva analisar (e refletir sobre) o fenômeno emergente da ASL como SAC no Ensino Médio no uso da coleção *Alive*. Para tanto, visa-se diagnosticar e compreender como as principais TASL (em destaque neste projeto) revelam-se implícita e/ou explicitamente na inter-relação de três (sub)sistemas entrelaçados na sala de aula em ação: o LD, o ensino e a aprendizagem.

## Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se no paradigma etnográfico e interpretativista de natureza qualitativa. Segundo Larsen-Freeman (2011, p. 63), a etnografia “oferece um método viável para descrições dinâmicas”. A pesquisa interpretativista enfatiza que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), sendo necessário desvelar o “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).



## Procedimentos, instrumentos e etapas da pesquisa

No primeiro e segundo semestres, esta pesquisa tratou-se da reestruturação do projeto, submissão ao Comitê de Ética na Pesquisa (Plataforma Brasil) e coleta dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes. Ainda, foi feita a revisão bibliográfica, desenvolvimento de leituras e resenhas e a coleta de dados (questionário, observação e gravação de áudios de aulas) em uma escola da rede de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR que adotou a coleção de LD *Alive High*. Para a etapa do tratamento dos dados utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2010), que essencialmente prevê as fases de organização da análise, codificação, categorização e tratamento, inferência e interpretação dos resultados – sendo assim distribuídas nos dois últimos semestres desta pesquisa: terceiro semestre: categoria *sistema LD* – análise documental; quarto semestre: categoria *sistema ensino* e *sistema aprendizagem* – análise de dados.

## Análise preliminar

Uma vez que a coleção de LD *Alive High* foi formulada pensando nos parâmetros das oito principais TASL (já citadas), nos procedimento de análise desta pesquisa, entendemos ser importante, primeiro, o diagnóstico de quais atividades foram baseadas em quais TASL para, a partir desse levantamento, compreender a emergências das TASL nos demais sistemas (ensino e aprendizagem) na inter-relação do sistema LD.

Assim, a análise documental (**sistema LD**) preliminar, aqui discutida, objetivou-se diagnosticar as oito TASL que se pôde perceber (olhar do pesquisador) implícita e/ou explicitamente nos exercícios 1, *Let's focus on language!*, da página 114, e *Let's act with words!*, da página 118, da Unidade 7 do *Alive High 3* – cf. Quadro 1. No exercício da página 114 emergem aspectos das TASL (1) *behaviorista*, pois apresenta gramática dedutiva por meio de caixa de regra gramatical, bem como exemplos e perguntas também de análise gramatical; (2) *conexionista*, pois utiliza excertos do texto da página 111 para que os alunos tentem visualizar a regra gramatical em uso; e, devido aos exemplos usados que já haviam sido trabalhados em sala, é possível afirmar que houve a emergência do (3) *input compreensível*. Já no exercício da página 118 previa-se que os alunos lessem quatro comentários de uma página *online* descrevendo uma visita ao Cristo Redentor.



Nesse contexto, a partir do texto e da imagem apresentada no LD, a TASL que entendemos estar subjacente à atividade seria o *input*.

**Quadro 1:** Sistema LD *Alive High 3* – Unidade 7 (p. 114 e 118)

Atividade	TASL diagnosticada
<i>Let's focus on language!</i> (p. 114)	<i>Behaviorismo, Input, Conexionismo</i>
<i>Let's act with words!</i> (p. 118)	<i>Input</i>

Fonte: Autores

Feito o diagnóstico das TASL potencialmente presente nas atividades do sistema LD, iniciou-se, a análise dos dados coletados dos sistemas ensino e aprendizagem relativos às interações da pesquisadora feitas na sala de aula em aç durante o desenvolvimento das atividades em questão.

Com relação ao **sistema ensino** (Quadro 2), na atividade da página 114, primeiro a professora escreveu no quadro os três excertos que estão no livro (retirados da página 111) “...we did have a few really amazing civilizations in our history; ...we did some things that we can be proud of; ...the outside world didn't find out about its existence”; lendo as frases na sequência – aqui percebeu-se a emergência do *output* pelo foco central na produção compreensível. Depois, a professora contou aos aprendizes que as três frases têm o *did* em comum, mas que o verbo auxiliar apresenta função diferente em cada uma das frases. Ao final, ela explica as regras gramaticais com o auxílio da página 185 (que apresenta bem detalhadamente as regras gramaticais exploradas na seção). Percebemos a emergência do *behaviorismo*, a partir da gramática dedutiva. No exercício da página 118, a professora proveu o *input* compreensível ao ler o enunciado e o explicar aos alunos. Ainda, vimos sinais da teoria do *output*, já que a leitura da professora foi feita com um foco na produção compreensível pelos alunos. Em seguida, ela pediu que o texto fosse lido em voz alta pelos alunos, de modo que cada um deveria ler uma sentença.

**Quadro 2:** Sistema ensino na interação com os sistemas LD e aprendizagem.

Atividade	TASL visualizada
<i>Let's focus on language!</i> (p.114)	<i>Behaviorismo, Output</i>
<i>Let's act with words!</i> (p. 118)	<i>Input, Output</i>

Fonte: Autores

No que se refere ao **sistema aprendizagem** (Quadro 3), no exercício da página 114, foi possível inferir, a partir da participação dos alunos no momento que a professora estava explicando o *did not*, que houve a emergência do *conexionismo*, pois um aprendiz

disse: *Ah, então na terceira frase o did not está negando!*. Além disso, ao repetirem os exemplos da página 185, percebemos nuances da teoria *behaviorista*.

**Quadro 3:** Sistema aprendizagem na interação com os sistemas LD e ensino.

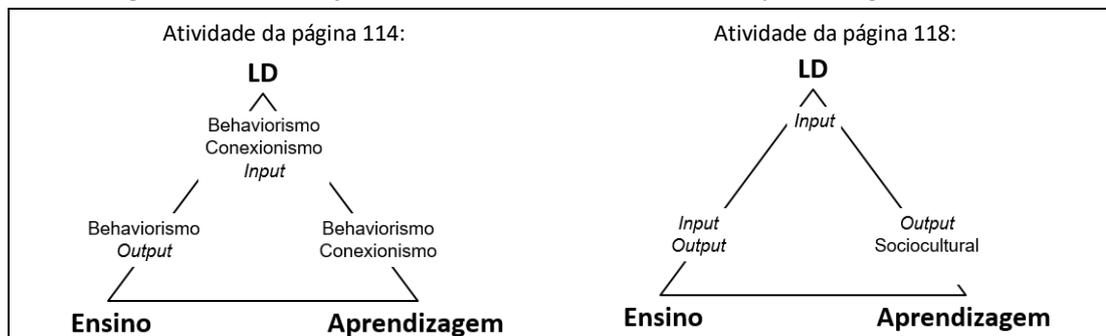
Atividade	TASL visualizadas
<i>Let's focus on language!</i> (p. 114)	<i>Behaviorismo, Conexionismo</i>
<i>Let's act with words!</i> (p. 118)	<i>Output e Sociocultural</i>

Fonte: Autores

Na atividade da página 118, a professora pediu que o texto fosse lido em voz alta pelos alunos, de modo que cada um seria responsável por ler uma sentença. Essa leitura resultou na emergência do *output*, pois, nesse momento, o foco central era na produção compreensível, de modo que os alunos buscavam na professora (o par mais competente) a forma mais correta de enunciar as palavras. Por essa busca ao par mais competente, percebemos traços da teoria *sociocultural* durante a atividade.

Abaixo, trazemos imagens (Figura 1) que representam a interação dos três (sub)sistemas (LD, ensino e aprendizagem) e as TASL em ação na sala de aula na análise das duas atividades discutidas como resultados preliminares.

**Figura 1:** Inter-relação entre os sistemas LD, ensino e aprendizagem.



Fonte: Autores

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

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.



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

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, 2013, v. 6, n. 2, p. 179-191.

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.

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

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende outra língua. In: **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**, 2012, p. 08-23.

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

**POR UM MODELO DINÂMICO DE DESEMPENHO: REFLEXÕES SOBRE  
PROPOSTAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE BLA<sup>1</sup> EM LIVROS  
DIDÁTICOS**

Ana Letícia Carneiro de Oliveira<sup>2</sup>  
Orientação: Elaine Ferreira do Vale Borges

**Introdução**

No artigo pioneiro de Larsen-Freeman (1997) no qual se discute a visão do processo de aquisição de segunda língua (ASL) como um sistema adaptativo complexo (SAC), a autora enfatiza a importância e a necessidade de se desenvolver um *modelo dinâmico de desempenho*, tendo em vista a não-linearidade do processo que subentende o desempenho como um SAC. Na mesma vertente, Borges e Paiva (2011) e Borges (2015), no desenvolvimento da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Língua (ACEAL), reiteram a relevância de se focar o desempenho e não mais a competência no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua adicional (LA), como acontece em outras abordagens. Desse modo, as autoras explicitam que no desenvolvimento da linguagem deve-se

focar *desempenho*, que é individual e auto-organizável – entendendo a sala de aula como heterogênea –, na tentativa de levar os aprendizes a alcançar as competências linguística, semântica e pragmática no desenvolvimento permanente da língua que se deseja aprender. Isso implica não ter mais como mote apenas a centralização em uma determinada competência (como acontece com as outras abordagens, veja Borges, 2009) para se chegar ao desempenho. Dentro desse panorama, Larsen-Freeman (1997) já havia alertado sobre a importância de se desenvolver um *modelo dinâmico de desempenho* que relacione o uso individual à mudança no sistema no processo de ASL.

<sup>1</sup> Propomos, nesta pesquisa, o termo Brasileiro como Língua Adicional (BLA), uma vez que o foco é no contexto brasileiro. O termo normalmente usado é Português como Língua Adicional (PLA), enfatizando-se, depois, se é o Português Brasileiro ou o Português de Portugal.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UEPG. E-mail: analeleoli@gmail.com



Dentro da perspectiva apresentada, propomos, nesta pesquisa, o estudo, reflexão e desenvolvimento do que Larsen-Freeman (1997) postulou como *modelo dinâmico de desempenho*. Para tanto, trabalharemos no contexto do Brasileiro como Língua Adicional (BLA), com a projeção dos seguintes passos: 1) estudo teórico-reflexivo das várias e diferentes correntes que discutem o desempenho (mesmo que com o uso de outras terminologias similares) no campo da Filosofia da linguagem, Linguística, Linguística Aplicada e Psicologia, por exemplo, com autores como Bakhtin (2003[1979]), Saussure (2006[1916]), Chomsky (1965), Halliday (1978), Hymes (1971, 1972), Brumfit (1984), Widowson (1991[1978]), Skinner (1957), Piaget (1982[1970]) e outros (a serem pesquisados), produzindo um mapa conceitual<sup>3</sup>, para que se possa compreender como se pode chegar ao desenvolvimento de um modelo dinâmico de desempenho; 2) análise de, pelo menos, dois livros didáticos de BLA<sup>4</sup>, nos quais, em acordo com as perspectivas teórico-metodológicas levantadas, diagnosticaremos, na reflexão e compreensão dos conteúdos apresentados, como o desempenho é neles focado/tratado.

Entendemos que esta pesquisa se faz importante uma vez que um dos elementos considerados primordiais da ACEAL – foco no desempenho individual do aprendiz para se alcançar as competências da linguagem – ainda não teve um desenvolvimento amplo, como também não há discussões e reflexões aprofundadas a respeito do modelo dinâmico de desempenho, ora enfatizado por Larsen-Freeman, dentro dos estudos da Linguística Aplicada nos moldes propostos neste trabalho.

### **Metodologia de Pesquisa**

Este estudo é de natureza qualitativa interpretativista, caracterizada como a “interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34). Utilizaremos, também, a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002, p. 44), é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” – e ainda, visa a contextualização da pesquisa, bem como uma apresentação do que já existe a

---

<sup>3</sup> Conforme esboço na Figura 1 no tópico “Procedimentos e etapas da pesquisa”.

<sup>4</sup> Oportunamente escolhidos pelo impacto na área de BLA (pelo uso e/ou pela qualidade do conteúdo).



respeito do objeto de investigação (PAIVA, 2019), todavia formalizando uma nova perspectiva de apresentação e reflexão teórica.

### **Procedimentos e etapas da pesquisa**

Tendo havido a troca de orientação, o estudo apresentado está em fase inicial de desenvolvimento, dada a mudança na linha de pesquisa, com a necessidade de modificações e adequações no projeto inicial. Todavia, o estudo está em seu segundo semestre do curso no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Como procedimentos e etapas da pesquisa, destacamos a necessidade do desenvolvimento de um estudo teórico-bibliográfico cuidadoso a respeito das teorias, modelos e/ou hipóteses de desempenho descritas em área distintas, como destacado na Introdução. Posteriormente, com os conceitos de desempenho de diferentes campos do conhecimento, visa-se produzir uma análise do conteúdo e fundamentação teórico-metodológica de, pelo menos, dois livros didáticos (LD) de BLA (oportunamente escolhidos pelo critério de uso e/ou pela qualidade do conteúdo), para poder-se refletir como o desempenho enquanto um SAC emerge nos LD. Feito isso, avançaremos para o desenvolvimento de um *modelo dinâmico de desempenho*.

### **Desenvolvimento e resultados esperados**

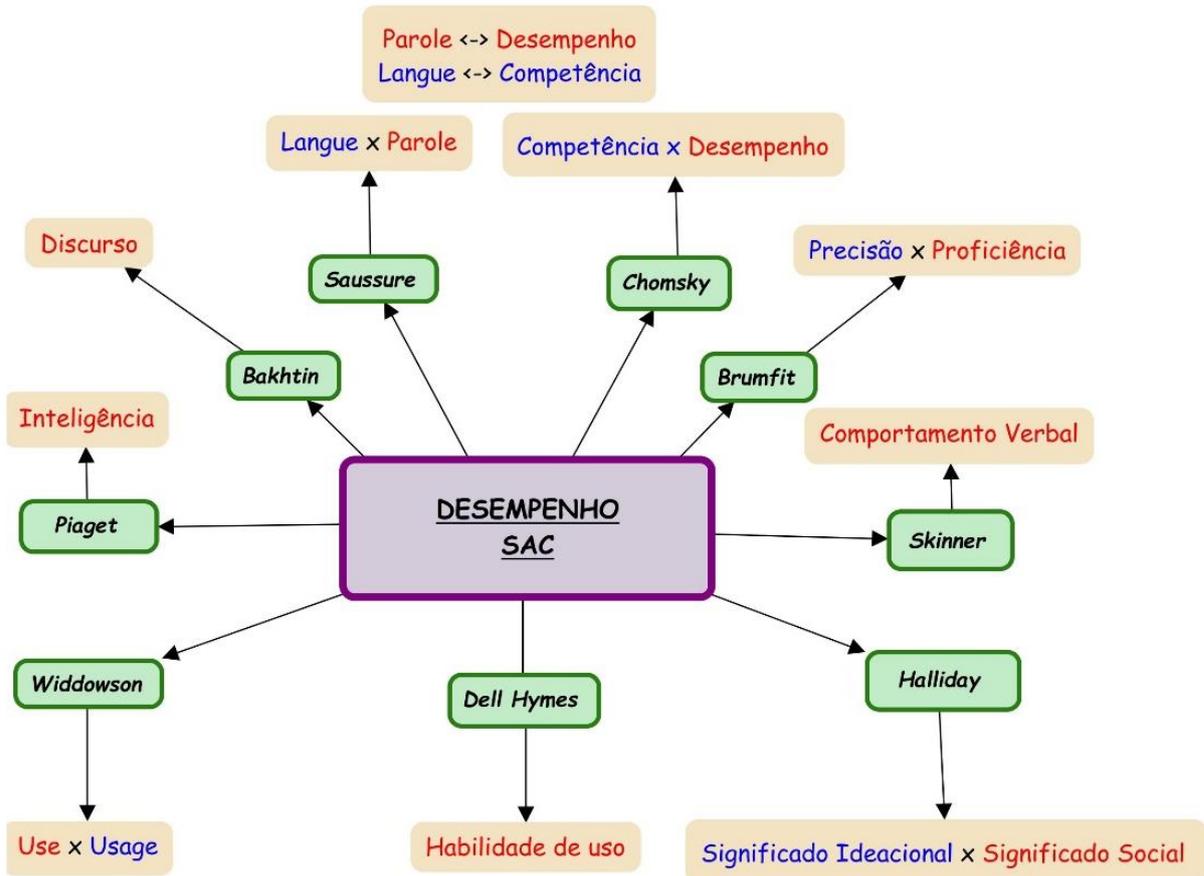
Estando esta pesquisa inserida no contexto da ACEAL, e tendo como cenário o ensino e a aprendizagem de BLA em uma perspectiva dinâmica com foco no desempenho da linguagem, temos o entendimento de que há a necessidade de discutir-se a perspectiva do desempenho em várias vertentes teóricas, pensando na inserção do Brasileiro no repertório linguístico de sujeitos para o agir socialmente no contexto em que estão inseridos – nesse caso, o Brasil.

Nesse sentido, entendemos haver de fato uma necessidade de propor e apresentar uma análise mais profunda buscando diagnosticar o tratamento do desempenho em LD, objetivando compreender como as teorias de desempenho possam estar projetadas implícita e/ou explicitamente nesse tipo de material didático.

Para tanto, como resultados esperados, trazemos preliminarmente, aqui, uma primeira reflexão sobre potenciais referenciais teóricos a respeito do desempenho, considerando a Figura 1 – que explicaremos brevemente na

sequência. Assim, apresentamos um mapa conceitual preliminar, abaixo, o qual imprime, como entendemos, um aspecto dinâmico inicial às discussões propostas para desenvolvimento neste estudo a respeito do desempenho como um sistema adaptativo complexo.

Figura 1: Mapa conceitual para o desenvolvimento dos estudos sobre desempenho.



Fonte: As autoras.

Dados os estudos preliminares, e conforme a figura apresentada acima, partimos primeiramente para as discussões propostas na Linguística, observando a dicotomia postulada por Saussure (2006[1916]) entre *langue x parole*, como foco, aqui, na compreensão da *parole*. Posteriormente, analisamos o que Chomsky (1965) propôs como *competência x desempenho*, em que discute uma breve proposta para uma **teoria de desempenho**. Partindo dessas reflexões, passamos a discutir outros autores que tratam de questões que, num primeiro momento, estão relacionadas ao que entendemos por desempenho. Assim, dentro da: 1) Filosofia da Linguagem, temos Bakhtin (2003[1979]) com o termo **discurso** como uma construção social; 2) Linguística Aplicada, a visão de desempenho apresentada por autores como (a) Hymes (1971, 1972) ao enfatizar a



*habilidade de uso*, contrapondo-se ao conhecimento tácito, (b) Brumfit (1984) com o termo *proficiência* (da dicotomia precisão x proficiência), c) Widdowson (1978[1991]) com o termo *use* em oposição ao termo *usage*, d) Halliday (1978) com a definição de *significado social* em contraste com significado ideacional. No que diz respeito à Psicologia, elencamos Piaget (1982[1970]) com a discussão sobre o desenvolvimento da *inteligência* como propriedade da ação, e Skinner (1957) com o entendimento do que denomina de *comportamento verbal* como emergência do comportamento operante.

Partindo deste viés de estudo e reflexão, propomos a análise de, pelo menos, dois LD voltados para o ensino de BLA, buscando no diagnóstico e compreensão dos conteúdos apresentados como o desempenho é focado/tratado. Como critério de escolha, destacamos a contemporaneidade e a relevância destes LD para o ensino de BLA.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

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

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

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

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

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

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

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

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

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.



PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982 [1970].

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

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957.



SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

# CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sumário

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

Beatrice Elaine dos Santos  
Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

### Introdução

Estudos voltados ao Inglês como Língua Franca (ILF) tem sido muito discutidos por pesquisadores no campo de linguística aplicada por se tratar de um uso da língua que descentraliza falantes nativos da língua inglesa (LI), colocando todos os falantes (nativos ou não) sobre a mesma posição de pertencimento da LI. Jordão (2014) salienta que entender o ILF implica uma tentativa de “retirá-lo [o falante não nativo] da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos”, reconhecendo que um uso efetivo da língua em contextos comunicativos é que determina as “boas regras” dela. Acreditamos ser fundamental questionarmos o uso do ILF no contexto universitário, pois os acadêmicos são em sua grande maioria, os sujeitos que mais procuram o ensino de LI. Para Altbach (2013, p. 24) “uma das principais características da internacionalização é o uso crescente da língua inglesa como principal idioma do meio científico”, ou seja, trabalhos acadêmicos exigem e/ou apresentam grande números de pesquisas voltadas à LI como principal meio de comunicação.

Desde 2014, as universidades do Paraná estão participando de um programa intitulado Paraná Fala Inglês (PFI), que tem por finalidade promover a internacionalização do meio acadêmico. Sendo assim, pretendemos nesta apresentação entender como o ILF é concebida pelos professores do PFI na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A unidade da UEPG (no momento de geração de dados) oferecia três cursos: preparatório para o TOEFL; *Academic writing* e *Listening & Speaking* (110, 115, 120 e 125). Optamos por escolher apenas os curso de *Listening & Speaking* de níveis mais avançados (120 e 125) visto que além de ser o curso que promove a comunicação entre os sujeitos em sala

---

02, 03 e 04 de OUTUBRO de 2019



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



de aula, os alunos inseridos nestes níveis apresentam um conhecimento e domínio mais acurado da LI.

### Resultados parciais da pesquisa

A pesquisa encontra-se em estado final de análise de dados, portanto apresentamos resultado parcial encontrado para responder uma das perguntas: Qual a percepção dos professores do PFI em relação ao ILF? Esta pergunta busca alcançar o objetivo de verificar o que/se os professores do programa entendem sobre ILF. Para atingir tal objetivo e responder à esta pergunta, dividimos a pesquisa em dois temas: 1) Visão dos/as professores/as do programa PFI acerca da LI e 2) Compreensão dos/as professores/as sobre o ILF. A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa e do tipo etnográfica em que sustentamos nossa análise nos seguintes instrumentos de dados: entrevista e questionário com os professores do programa, anotações provindas do diário de campo e das observações. Visando entender o que os professores (P1 e P2) do PFI acreditam ser necessário para ser um professor eficiente de LI, através de um questionário, adquirimos as seguintes respostas apresentadas nos excertos abaixo:

	O que é necessário para ser um bom professor de LI
P1	<b>Estudo, didática e qualificação para tal.</b> <i>Muitas pessoas acham que só por saberem o idioma isso as torna professores dele. Sem a devida didática o aluno é prejudicado. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<b>Saber lidar com pessoas.</b> <i>(homem, 24, branco, questionário, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Conforme apontado acima, o P1 acredita que possuir uma habilitação profissional através da graduação, um professor torna-se apto a lecionar a língua de forma eficaz. Figueiredo (2011, p. 72), ao discutir sobre quem seria o professor “ideal” para ensinar a LI (FN ou FNN), assinala que “ o sucesso obtido ao longo do processo de formação docente nunca foi garantido pela genética ou pelos direitos de nascimento somente, mas, sim, por intermédio de muita qualificação e prática”, ou seja, através de muito estudo aliados à metodologias de ensino e estratégias, se torna possível ser um professor eficiente, como indicado por P1. Enquanto que o P2 mostra uma visão mais ampla, porém objetiva, pois “saber lidar com pessoas” é algo que todos nós precisamos saber lidar em qualquer situação de nosso cotidiano, seja ela na área docente ou não. Certamente conseguir



desempenhar uma profissão cujo profissional esteja constantemente em contato com pessoas, com identidades diversas, princípios diversos, objetivos diversos, torna-se muito desafiador na prática docente, principalmente quando utilizamos uma língua a que todos pertence. Buscando entender qual é a concepção dos professores à respeito do ILF, através de uma entrevista, obtivemos as seguintes visões:

O que entendem por ILF	
P1	<i>é um inglês mais universal, não necessariamente o inglês britânico, inglês estadunidense, inglês australiano, <b>um inglês universal que todos serão capazes de falar e serem compreendidos</b> (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019).</i>
P2	<i>eu acho que enfim, quer dizer, é.., todos os países, vamos dizer, “bombardeados” pela cultura americana, a gente já tem um acesso muito grande a essa língua. Então você liga a TV, você ter o inglês como língua franca é inevitável, mas é muito bom, é muito positivo você ter isso porque, você ter <b>uma língua que te possibilite comunicar com pessoas, com o mundo inteiro teoricamente, de forma universal.</b> (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019).</i>

Como indicamos nos excertos acima, ambos apresentam uma percepção similar direcionada a um uso universal da LI. Esta mesma percepção foi apontada pelos professores participantes da pesquisa de Araújo (2019, p. 72), em que ela observou que “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. Igualmente em sua pesquisa, a autora Branquinho (2017, p. 61) aponta que os professores participantes utilizaram “um dos pressupostos básicos do estatuto que é a comunicação entre falantes de inglês, não importando a variedades”. Apesar de os professores que participaram das pesquisas mencionadas acima não se aprofundarem sobre implicações a respeito do ILF, eles/as apresentaram uma noção básica do que este uso da LI representa.

### Considerações finais

Considerando os excertos apresentados, evidenciamos que “apenas ter fluência” na LI não é o quesito primordial ao ensinar a língua com eficiência, mas sim, ter uma formação que habilite cada professor para tal função, suprimindo as necessidades e dificuldades dos alunos. Como também estarmos preparados a exercer um trabalho que



envolve diversos sujeitos. Ambos professores indicam compreender a posição da LI como língua global na questão em “não imitar” determinada variedade. Suas respectivas perspectivas nos indicam uma compreensão “geral” do uso da LI posicionada em um status global, porém não esclarecida . Acreditamos que questionamentos a respeito do ILF são necessários no ensino de LI e que poderiam ser ponderados e aprofundados em futuros encontros pedagógicos dentro do programa PFI para que professores estejam preparados a ensinar uma língua em que os alunos sintam-se pertencidos e que possam ter uma visão mais crítica do uso da LI neste processo de internacionalização.

### Referências

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

ARAÚJO, J. M. **A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático**. 2019, 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2019.

BRANQUINHO, D, B.; **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: uma estudo de caso na UFAM**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2017.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2011. p. 67-92.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 221-252).

MARSON, M. Z. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

O PARANÁ FALA INGLÊS. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – O Paraná Fala Inglês – UEPG**. Projeto estratégico da SETI – Fundo Paraná. Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Paraná, 2013.

**O FANTÁSTICO EM *ANOTHER*: A CONSTRUÇÃO DO SOBRENATURAL  
SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS**

Brenda Stephanie de Araújo Antunes<sup>1</sup>  
Orientação: Evanir Pavloski

**Introdução**

*Another* é uma adaptação em mangá da *light novel* de mesmo nome, escrita por Yukito Ayatsuji. O mangá recebeu a adaptação por Hiro Kiyohara, e foi publicada em uma série contendo quatro volumes e um *spin off*, intitulado *Another Zero*. Neste trabalho buscamos promover uma discussão sobre os aspectos que promovem um efeito fantástico, identificado inicialmente como uma “hesitação” diante dos eventos sobrenaturais presente na narrativa. De mesmo modo, visamos investigar as construções imagéticas que corroboram para uma desestabilização do leitor diante dos eventos apresentados. Tal investigação parte da identificação da crise que permeia a narrativa, que recorrentemente é transpassada pela produção de discursos que orientam as ações das personagens a seguirem um contrato preestabelecido. Neste contrato, algumas vezes chamado também de “acordo”, produzem-se “bodes expiatórios”, sujeitos que passam a ser tratados como inexistentes, na tentativa de cessar a “catástrofe”.

Em Yomiyama, cidade na qual passa a narrativa, determinados eventos atingem os alunos de uma classe específica: a terceira turma do terceiro ano (3-3) da escola Yomiyama do Norte. Conta-se a “lenda” (com um alto teor das típicas lendas urbanas dado o próprio gênero da obra horror e mistério) que uma “calamidade/catástrofe” atinge a esta classe devido a um evento passado no qual, a turma “3-3” do ano de 1972, tratou um estudante morto como “existente”. Desde o ocorrido, os alunos relacionados a esta turma

---

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



(quase todos os anos), seus professores e familiares tem sido vítimas de “acidentes” mortais.

Em meio à crise instaurada pelo medo desta “maldição” que assola a turma, são tomadas medidas, sendo a principal negar a existência de um aluno para “equilibrar” o número de existentes. Tal produção de inexistência dá-se de modo a confundir o próprio leitor diante da personagem retratada: Misaki Mei existe ou não? Os autores selecionados para promover a investigação da construção fantástica são: David Roas, que compreende o fantástico como modo narrativo, Remo Ceserani e Tzvetan Todorv que apresentam uma teoria estruturalista. Apresentamos também as contribuições de Harry Belevan sobre a temática e o estudo de Sigmund Freud, *O infamiliar* (ou *O estranho*, etc). A natureza da obra requer um aporte teórico ainda mais específico. Um estudo acerca da arte sequencial, para o qual recorreremos à Thierry Groensten e sua teoria dos quadrinhos enquanto sistema, e Alfons Moliné, Sonia Bibe Luyten e Nobuyoshi Chinen para a abordagem das especificidade próprias do “estilo/gênero” mangá.

### **Discursos produtores de (in)existência**

*Another* inicia com o relato do “incidente” de “Misaki” ou “Masaki”, um aluno (ou aluna, não se sabe ao certo) que era muito amado por seus colegas. No seu terceiro ano foi transferido para a turma três, e acabou falecendo em um incidente. Não conseguindo superar a morte da colega, alguém de sua sala proferiu que Misaki não havia morrido, alegando que ele ainda estava entre eles. Depois disso todos seguiram interagindo com Misaki, como se ele ainda estivesse vivo. O desfecho da lenda é de que no dia da cerimônia da formatura desta turma, Misaki, que já estava morto havia tempo, apareceu na foto junto aos demais colegas. Desde então, decorreram “incidentes” na turma 3-3, levando alunos, familiares e professores à morte, um a cada mês.

A narrativa segue com a apresentação do protagonista, Kouichi Sakakibara, como um aluno recém transferido para a turma 3-3. Desenrola-se o envolvimento deste com os colegas de turma, e com a misteriosa Misaki Mei, quem, inicialmente sugere-se, somente o protagonista é capaz de ver. Seguem-se os mencionados eventos misteriosos, com a morte dos membros da turma, seus familiares e professores. Com a ocorrência destes incidentes, o comportamento da turma, desde o princípio incomum sob a perspectiva de



Kouichi, torna-se ainda mais “estranho”. O ápice deste comportamento ocorre quando a turma nega a existência de Kouichi, passando a tratá-lo como “inexistente”.

A crença que circula na escola, especialmente na turma “amaldiçoada”, é a de que todo ano há um “extra” na sala, devido ao caso de “Misaki” relatado inicialmente. Graças a isso, um aluno da turma tem sua existência apagada, na tentativa de equilibrar o número de “existentes”. Os alunos passam a reproduzir certos modelos. Os indivíduos unem-se em uma vontade coletiva que dá a origem de um “bode expiatório”. Este “bode expiatório” deve ser “sacrificado” pelo bem do grupo. Com isso, a existência deste indivíduo passa a ser negada. Ele deixa de existir, sua voz deixa de ser ouvida. Este é o acordo que os demais realizam, e reproduzem. Quando a prática não se mostra eficaz, surge a necessidade de mais “bodes expiatórios”.

Todos os discursos e as práticas sociais, o dia a dia, sofrem uma reorganização para manter o “acordo”. Em cada enunciado, segundo Bakhtin, “abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.” (BAKHTIN, 2011, p. 281, ênfase no original) Essa *intenção* carrega o enunciado de uma predisposição valorativa, que determina a escolha de seus “recursos lexicais, gramaticais e composicionais” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Assim, o “estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo.” (BAKHTIN, 2011, p. 289)

Como postulado por Bakhtin: as palavras “em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos” (BAKHTIN, 2011, p. 290). A habilidade *expressiva* do enunciado aparece na relação do falante com seu objeto, aparece na “entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral.” (BAKHTIN, 2011, p. 290). Esta “entonação expressiva” aparece nos quadrinhos (mangás) por meio de recursos estéticos e estruturais: fontes distintas, sarjetas em preto, formato dos balões, recorte dos quadros, enfoque, ângulos oblíquos, etc. De modo que nossa investigação buscará analisar a relação destes aspectos de uma linguagem visual com a forma escrita dos discursos dos personagens, compreendendo esse “sistema dos quadrinhos” (GROENSTEEN, 2015).



## Considerações finais

A narrativa de *Another* gira em torno da preocupação que atinge a turma 3-3, devido a recorrência das mortes, que se julgam ser efeitos de algo sobrenatural, uma “maldição”. A morte é em si uma existência imprevisível a todo ser humano, no entanto, os personagens de Ayatsuji são postos diante de outra certeza: mesmo que a morte seja um fato comum a todos, ela está mais próxima “deles”. Com o decorrer dos eventos o medo restringe estes indivíduos a uma “vontade” coletiva, de modo que a imitação e a rivalidade subjagam, em diversos momentos, a vontade individual. Pelo bem do coletivo os discursos são adequados para reproduzir os modelos preestabelecidos, para seguir as “regras” do “contrato”. Há um processo de exclusão que se dá nas esferas da linguagem verbal e não verbal, quando os demais também deixam de ver e ouvir aqueles que “não existem”. O enredo promove no leitor a dúvida diante da natureza e/ou validade dos eventos, mostrando-se uma produção do fantástico. Levando o leitor a refletir sobre o que é “real” e o que é “sobrenatural”, se há a existência de uma “vontade” por trás da “maldição” ou são meras casualidades. Possibilita-nos uma reflexão que relaciona a escrita verbal e a imagem, a fim de compreender os eventos e suas consequências, analisando-os dentro do “sistema” que são os quadrinhos.

Tratando-se de uma obra de outra realidade cultural, de um país com outro idioma, aproximamo-nos também de uma discussão sob uma perspectiva, também, cultural. A exemplo temos a sentença “turma 3-3 está mais perto da morte”. A turma “3-3” é a mais próxima de “shi” (“4”), que também pode significar “morte”. Para os japoneses o número quatro é visto, há muito tempo, como mau agouro, algo “ruim”. Na narrativa este sentimento de que há “algo errado/ruim”, é elevado às máximas pela própria aparição do “outro”.

Aquele que “não deveria existir” é alguém que já está morto. Todo ano há um “outro” que atravessou as portas da morte e passou a viver entre os vivos. A peculiaridade, e potencializador, deste evento é de que nem o “morto” nem os “vivos” sabem que aquele indivíduo já morreu, pois, todas as memórias são reorganizadas para receber esse “intruso”. Quem é o “outro”? Poderíamos nós mesmos, como Borges apresenta em *As ruínas circulares*, sermos sonhos sonhados por um alguém? Sendo desta forma o *outro*, o *intruso*, aquele que *não deveria existir*? Diante da produção de “inexistência” em *Another*



somos levados a pensar nosso próprio papel enquanto sujeitos, nossa identidade, nosso caráter existencial. As reflexões não se esgotam com o olhar sobre as mortes “estranhamente coincidentes”, nem com as inexistências. Isso porque este olhar existencial nos leva a reservar um olhar mais atento a própria construção dos personagens. Aos indícios, no discurso verbal e na omissão deste, na troca de olhares entre os personagens, e todas as demais construções que nos levam a perguntar: isso é “real” ou “não”?

## Referências

ANSPACH, Mark R., **Édipo Mimético**. Trad. Ana Lúcia Costa. São Paulo: Ed. É Realizações, 2012.

AYATSUJI, Yukito. **Another**. Disponível em:  
<<http://scarletrosescans.blogspot.com/2011/09/another.html?m=1>>. Acesso em: 15. jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Another**: 1º período. São Paulo: Ed. JBC, 2013. Arte por Hiro Kiyohara.

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

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

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BELEVAN, Harry. **Teoría de lo fantástico**. Barcelona: Anagrama, 1976.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Trad. Niltoon Tripadalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREUD, Sigmund. O infamiliar. In: \_\_\_\_\_. **O infamiliar** [Das Unheimliche 1919]. Edição Bilíngue. Seguido de O Homem de Areia, de E. T. A. Hoffman. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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



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

LUYTEN, Sonia Bibe. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2011.

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

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

\_\_\_\_\_. (org.) **Teorías de lo fantástico**. Madrid: ARCO/LIBROS, S. L., 2001.

\_\_\_\_\_. **Tras los límites de lo real: Una definición de lo fantástico**. Madrid: Editorial Páginas de Espuma, 2011.

## **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESINO**

Claudia Maria Andrade Skrzypietz Castro  
Orientação: Letícia Fraga

### **Introdução**

Propõe-se neste trabalho uma reflexão que considera que a educação é uma das principais ferramentas para a transformação de um povo, uma transformação democrática, ligada à promoção do ser humano na sua forma integral de articular valores, hábitos e comportamentos, em que se respeitam as diferenças e as características próprias de cada grupo.

Conhecer melhor as características do local de atuação docente é importante para destacar aspectos positivos e negativos dos trabalhos realizados. O local de trabalho da pesquisadora está localizado a setenta quilômetros da sede do Município de Campo Largo e atende uma comunidade específica, com características diferentes das pessoas que moram no centro urbano. Como a sede do município está apenas a vinte quilômetros da capital do Estado, é mais perto ir até a capital do estado do que até a escola localizada na zona rural que pertence a Campo Largo.

Considerando as especificidades desta localidade, com características de linguagem próprias, é necessária uma formação docente direcionada para atuar neste espaço, respeitando a identidade tanto dos alunos que são atendidos como dos professores desta localidade.

Buscamos responder à questão:

1) Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, do estado do Paraná, têm proposta de formar docentes para o trabalho com língua portuguesa, considerando a questão da variedade de língua usada pelos futuros alunos?

O objetivo geral do trabalho é o seguinte:



- Pesquisar como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no estado do Paraná, abordam o tema variação linguística.

Os objetivos específicos:

- Caracterizar a Educação do Campo;  
- Definir o ensino de língua relacionando os currículos escolares com o ensino da linguagem formal e não formal;

- Pesquisar as características das matrizes curriculares dos diferentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no estado do Paraná;

- Analisar os dados pesquisados referentes aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e sua relação com a preparação do docente para do ensino de língua padrão.

### **Fundamentação teórica**

Para falar em Educação do Campo se faz necessário iniciar com a Educação Rural e as legislações brasileiras que a nortearam. Segundo Saviani (1987), a educação está fortemente ligada à estrutura política de seu país. É fundamental a reflexão e compreensão do desenvolvimento da Educação Rural no Brasil, suas relações políticas com o contexto social.

No início do século XX houve uma redefinição do papel do Estado por conta da transformação do capital agrícola para o processo industrial. Segundo Almeida e Grazziotin (2013), ocorreu uma crescente migração do campo para a cidade. Nesta época a maioria da população brasileira concentrava-se no campo, mas a necessidade por condições melhores ocasionou um êxodo rural. Muitas vezes este êxodo não foi voluntário, mas, acabou acontecendo devido a concentração fundiária, a grilagem, a miséria, a fome, e a violência no campo, gerando e degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais.

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver. [...] as pessoas não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho das cidades, por isso não conseguiam ocupação e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava a marginalização e a exclusão social (ALMEIDA, 2011, p. 281).



A saída involuntária das pessoas do meio rural gerou a exclusão deste povo, que por vezes não se adaptou à vida nos centros urbanos, sentiram-se frustrados por não conseguir nem estar no mercado de trabalho. Sem formação não havia chances de competir com a população do meio urbano.

De acordo com Silva (2010), constatam-se em documentos e relatórios de pesquisa o descaso com a educação rural apontando as precárias condições de infraestrutura, formação de professores e a educação separada dos interesses e necessidades da população situada fora dos centros urbanos. Visando manter a população no campo, no final da década de 1920 a concepção nacionalista modificou a educação rural para evitar a saída dos jovens do campo e também para incentivar a produção agrícola.

Em 1918, aconteceu em Curitiba a Conferência Pela Educação Rural, marcando assim a preocupação a respeito da difusão da educação popular no país. Como Antônio de Arruda Carneiro Leão defendia o potencial agrícola do país, via a necessidade de valorizar o camponês por meio da melhor qualidade de sua educação. Para Leão, "os professores sentiam-se impotentes para desenvolver um bom trabalho".

A Educação Rural foi contemplada pela primeira vez na Constituição de 1934, mesmo já tendo havido outras duas constituições a de 1824 e 1891, e as características do país serem direcionadas para uma economia agrária. Somente no século XX é que houve interesse em fixar o homem do campo no campo.

Na lei 4024 de 1961 encontramos alguns pontos relacionados ao ensino no meio rural. O artigo 32 estabelece a responsabilidade dos proprietários rurais que possuem um número grande de funcionários de manter escolas rurais primárias para as crianças que moram em suas terras ou condições para frequentarem escolas próximas. (BRASIL, 1961)

Já o artigo 57 lembrava da formação dos professores. "A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio" (BRASIL, lei 4.024/1961)

A Educação do Campo passa em 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, a ser entendida como a educação que ocorre nas instituições escolares localizadas no espaço rural, mas, infelizmente também encontramos lacunas nas novas orientações.

Educação do Campo é uma nomenclatura que vem se fortalecendo principalmente após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998. É resultado



de debates e discussões da política de educação rural, proposto por movimentos sociais do campo que buscam participar da organização do ensino direcionado para o este grupo é o seguinte: “...Educação do Campo, [na] essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais”. (SOUZA, 2009, p. 4)

Em todas as etapas de ensino, a língua materna é uma responsabilidade incomensurável, o que dizer então da importância deste processo para a alfabetização e anos iniciais da Educação Básica, lembrando que esta base do conhecimento deve ser construída com muito comprometimento de todos os envolvidos. Na Educação do Campo esta preocupação é ainda maior entendendo que os alunos trazem consigo a variedade linguística familiar, que deve ser respeitada, mas trabalhada pelo professor com direcionamento para aquisição da variedade culta, tão necessária no mundo em que está inserido.

Segundo Cagliari (2002, p. 28) “aos professores cabe a responsabilidade de mostrar aos alunos a importância de conhecer as muitas possibilidades do uso da língua, em suas várias vertentes”, construindo assim conhecimentos de que a língua serve para dar sentidos atribuídos as coisas, as pessoas e ao mundo através de nossa cultura. Deve-se mostrar aos alunos que a língua falada e a língua escrita servirão a muitos propósitos em suas muitas variedades.

A leitura e escrita são indispensáveis para proporcionar bom uso da comunicação oral, e esta comunicação estará presente em toda a vida acadêmica do aluno, em todas as disciplinas da Educação Básica e Superior.

Para que o aluno tenha sucesso na vida acadêmica é necessário o domínio da linguagem oral e escrita. Segundo Gomes (2012), a criança já vem para a escola com sua variedade da linguagem oral e o papel do professor é ensinar-lhe a fazer uso da linguagem adequada nos vários contextos em que ela estará inserida, cumprindo assim o papel da escola que é a formação de leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados em termos de norma culta.

### **Resultados já alcançados**

Durante a pesquisa já foram realizados estudos bibliográficos e documentais, iniciando o trabalho escrito e o levantamento de conceituações. Quanto ao trabalho



relacionado às IES, estão sendo analisadas as matrizes curriculares encontradas no Portal das Universidades e também foram realizados contatos com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Na análise das instituições de ensino, constatou-se que são três instituições que ofertam seis cursos no estado do Paraná. A pesquisa das matrizes curriculares destes cursos já está acontecendo e foram enviadas duas questões aos coordenadores de curso. No momento, duas IES já confirmaram o recebimento e se prontificaram a responder às perguntas.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Editora Vozes. São Paulo 2014
- ARROYO, M. G; CLDART. R.S; MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo**. Editora Vozes. 2004
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização.
- CALDART, R.S; FETZNER, A.R; RODRIGUES, R; FREITAS, L.C. **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo. 2011
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. Editora Scipione, 2002
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Pontes Editores. 2014
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem**. Pontes Editores. 2015
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa**. Editora Intersaberes, 2012
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- SANTOS, Simone Carvalho do Prado. **“Aqui eles são muito desconfiados” – Letramentos, identidades e Educação do Campo**. Ponta Grossa, 2013
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Editora Cortez. São Paulo, 1987
- SOUZA, Maria Antônia. **Educação é do Campo no Estado do Paraná**. Curitiba, 2009.

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

Elisangela Wilchak Queiroz<sup>1</sup>  
Orientação: Letícia Fraga

**Introdução**

Os pontos que iremos discutir neste artigo estão relacionados a uma pesquisa de Mestrado que está em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UEPG. Ao início da pesquisa a nossa maior preocupação era, de que forma nós poderíamos dar o retorno da pesquisa para os indígenas. Pois o que geralmente vemos em pesquisas de campo, é o pesquisador que leva seu questionário já pronto para ser aplicado e realizar o levantamento de dados, e muitas vezes esses pesquisadores não informam sobre o que fizeram com esses dados e qual o resultado da pesquisa. (SILVA; GRUBTIS, 2006). Desta forma a nossa proposta foi, criar os 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.

Considerando isso, a nossa pesquisa nos leva ao seguinte objetivo geral: : realizar um levantamento linguístico da língua Kaingang na comunidade indígena de Manguairinha/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 Manguairinha/PR. b) a aplicação destes instrumentos na comunidade para que possamos realizar o levantamento dos dados.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: elisangelawq@gmail.com



## **Metodologia**

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.

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".

## **Resultados**

As pesquisas sociolinguística existem há muito tempo, o primeiro a sistematizar o modo de se coletar os dados foi Labov (TARALLO, 1989). 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.

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. No entanto se formos levar em consideração a forma tradicional de coleta de dados, estar na comunidade indígena, por exemplo, para observar o uso da língua pelos indígenas, é um ato violento, pois esta arbitrariedade pode influenciar no momento da coleta de dados e conseqüentemente mudar os resultados da pesquisa. (SILVA, 2004).

Mas para os indígenas, diferente do que afirma Silva (2004), caso o pesquisador se proponha a fazer um trabalho junto com a comunidade, respeitando as suas manifestações culturais, e o seu conhecimento tradicional, ele estará tratando a comunidade com respeito e com isso terá a autorização para entrar na comunidade.

Sendo assim, não era a nossa intenção levar um questionário já pronto, pois somente os indígenas podem nos mostrar como é viver em uma aldeia indígena, além disso, 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, realizando assim o trabalho de co-labor, descrito por Leyva e Speed (2008 p. 66), que significa "trabalhar com outra ou outras pessoas na realização de uma obra". 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.

Para a realização da nossa pesquisa, primeiramente precisávamos criar os instrumentos de coleta de dados, instrumentos esses que 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. 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).

Já pudemos levantar alguns dados, relativos à questão da língua materna para os indígenas na própria criação dos instrumentos. 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?*

Na pergunta 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?*

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.

Pudemos perceber também uma grande preocupação com a metodologia utilizada no ensino de língua dentro da escola indígena, o que nos levou a pergunta 6) *De que maneira deveria ser ensinada a língua materna?*

Há um grande dilema vivido pelos indígenas, pois 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.



## Considerações finais

Concluimos até o presente momento que é de extrema importância fazermos uso de metodologias que respeitam as especificidades da comunidade e que traga como o principal princípio o da ética. 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. Tendo isso em vista, até o presente momento estamos realizando uma pesquisa que se difere da grande maioria em questões de metodologia, pois utilizamos a pesquisa de co-labor. Nossa pesquisa conta com a participação de 3 professores da Terra Indígena de Mangueirinha/PR na elaboração de instrumentos de coleta de dados sobre língua indígena.

Romper com barreiras tão bem estruturadas por anos de uso, não é fácil, no entanto os dados que obtivemos até o momento, demonstram que a forma de pesquisa que estamos utilizando é mais respeitosa e proporciona um trabalho mais dinâmico onde o protagonista não é apenas o pesquisador.

## 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: <<file:///C:/Users/Elisa/Downloads/53317-233084-1-PB.pdf>>. 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. 1. ed. 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 intepistêmico**. 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. 26, n. 1, p. 46-57, 2006.

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

TARALLO, F. **Fotografias Sociolinguísticas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1989.

**BEBÊS EM BERÇÁRIO: O CUIDADOR/ EDUCADOR E A CRECHE  
COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

Hellen Terluk Gnatta<sup>1</sup>

Orientação: Pascoalina Bailon de Oliverira Saleh

**Introdução**

Considerando-se que a relação com o outro é fundamental para a constituição da linguagem e do sujeito, acreditamos que a creche/berçário é espaço privilegiado para se observar esse processo, ou seja, a interação entre o educador/cuidador e o bebê é fundamental para que ele ocorra como o esperado, sem desvios ou atrasos, ainda que os seus efeitos sejam imprevisíveis. No Brasil, muitas famílias vivenciam, precocemente, o retorno da mãe ao mercado de trabalho e o encaminhamento do bebê aos cuidados da creche/berçário. Esses cuidados ultrapassam a atenção direcionada à alimentação e higiene. Há um Outro, atravessado pela linguagem, que deverá interpretar e inserir a criança na linguagem, solidariamente ao processo de sua constituição psíquica (DE LEMOS, 1992, 1997).

Diante disso, este estudo se volta para o cuidador/educador e a creche como espaço de subjetivação na aquisição da linguagem, aproximando-se da perspectiva teórica proposta por Claudia de Lemos (1992, 1997, 2002, 2006) acerca da aquisição da linguagem. Em um percurso histórico, a aquisição de linguagem vem ocupar-se da transformação de *infans* em falante, ou seja, da mudança na fala da criança, sustentada tanto teórica como empiricamente.

A proposta interacionista de Cláudia de Lemos, desde as suas primeiras formulações em 1982, assume o compromisso com a fala da criança, reconhecendo seu

---

<sup>1</sup> Graduada em bacharel em Fonoaudiologia (UNICENTRO); Especialista em teoria psicanalítica e práticas institucionais em saúde mental (UNICENTRO); Mestranda no programa de pós-graduação em estudos da linguagem (UEPG).



caráter fragmentário, heterogêneo, irregular e resistente à descrição gramatical e ao desenvolvimento em etapas (DE LEMOS, 1982; FONSECA, 2002). Com isso, se afasta do domínio cognitivo e deixa ver uma fala indeterminada do ponto de vista categorial (sintático e semântico), mas determinada pelo diálogo. A explicação sobre a mudança qualitativa da fala da criança é linguística e dependente da relação criança-outro-língua. A autora assume, portanto, que a fala da criança é: (1) determinada pela fala do outro; (2) indeterminada do ponto de vista categorial; (3) heterogênea e resistente à categorização de regularidades e de seus pontos de mudança.

A partir do conceito de língua formulado por Saussure e revisitado por Jakobson na Linguística e Lacan na Psicanálise, De Lemos pôde elaborar uma proposta que explica a mudança, a heterogeneidade e a indeterminação linguística. Em 1992, ao declarar aproximação ao estruturalismo europeu, passando pela releitura de Saussure e Jakobson, ressalta a implicação das leis de funcionamento da língua – das “forças perenes e universais” (SAUSSURE, 1916, p. 13) a que todo acontecimento linguístico deve ser referido, contemplando as falas de crianças e também as sintomáticas. Mais que isso, essa autora vai além ao procurar teorizar sobre o sujeito – uma teorização compatível com a “ordem própria da língua” (DE LEMOS, 2002, p. 54).

Cláudia de Lemos traz, a partir da Psicanálise, a noção de “captura” para falar de um modo de emergência do sujeito na cadeia significante, ou seja, o sujeito não é aquele que se apropria da língua por mecanismos cognitivos, ao contrário, ele é visto como corpo pulsional (MARCOLINO, 2004). Desse modo, temos que organismo e sujeito não coincidem porque diferentes são suas determinações – o sujeito é efeito de linguagem (e não de leis que regem o funcionamento orgânico). Sujeito e fala se entrelaçam por conta do jogo da língua. O falante é esse encontro entre o universal (língua) e o singular (fala), um encontro contingente (ANDRADE, 2003).

Na proposta de De Lemos (1992, 2002) a aquisição da linguagem é solidária ao processo de subjetivação, e é impulsionada por mudanças estruturais que dizem respeito à posição da criança frente à fala do outro e à língua (*la langue*), traduzidas em termos de três posições. Embora estas pareçam ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento.

Sob este solo teórico brevemente exposto - o qual propõe que o *infans* torna-se-á falante porque é capturado pelo simbólico e interpretado pelo Outro, este que o insere no



campo da palavra a partir de uma rede discursiva, ou seja, o outro é interprete do bebê e determinante na constituição do falante -, busca-se entender como o educador/cuidador de berçário acolhe o desamparo desses bebês. Este trabalho segue na direção do reconhecimento do Interacionismo em aquisição de linguagem, pelo fato desta teorização proporcionar escuta das falas, apelos e angústias dos bebês.

### Detalhamento da pesquisa

Esta pesquisa se insere na área da linguística, em diálogo com a fonoaudiologia, campos aproximados na teoria Interacionista proposta por Claudia de Lemos. Foram realizadas 17 visitas ao berçário, em horários diferentes para observar as mais diversas situações de rotina, foram realizados registros videográficos, com duração de cerca de 40 min, dos diálogos da professora com as crianças, nos quais se pretendeu registrar a interação de maneira mais espontânea possível. Após essa coleta, realizou-se a transcrição integral do material de forma minuciosa, visando analisar os movimentos da fala de crianças. A pesquisa foi composta de uma professora, uma professora assistente e duas estagiárias, das quais uma era estagiária pelo Ensino Médio da modalidade magistério e uma pela universidade. A amostra contou também com oito bebês que frequentavam o berçário, com idades que variavam de 6 a 18 meses.

O desafio deste trabalho, portanto, foi em direcionar como seria realizada a análise da fala da criança, já que o investigador precisa assumir uma posição em que possa colocar em questão o seu saber teórico, de forma a escutar os pontos de resistência que a fala da criança opõe ao seu saber teórico (SPINA-DE-CARVALHO, 2013).

Sendo assim, para se analisar o *corpus* desta pesquisa, foi preciso pensar em efeitos, ou seja, como aquilo que foi vivenciado pela pesquisadora no momento da coleta, o que chega e a toca, o que mais evidenciou-se e o que se sobressaiu naquelas cenas, assim como foi preciso observar quais foram os efeitos, ou ausência de efeito, da interpretação das professoras nos bebês, ou não, .

Até o momento, os resultados encontrados a partir da retomada das cenas observadas foram: 1) Interações: tanto a professora quanto as estagiárias conseguiam dirigir mais a palavra nos momentos de troca de fraldas e alimentação. Observa-se que elas conseguem interpretar as falas dos bebês, porém, em momentos de maior agitação da sala, as falas algumas vezes ficaram à deriva, o mesmo aconteceu com o choro. As



professoras são interrompidas na maior parte do tempo por outras crianças e/ou funcionárias da creche. 2) Brincadeira: Tanto professora, quanto estagiárias dirigem a brincadeira à criança, essa brincadeira no entanto ocupa um lugar pedagógico, composta de nomeações, classificações de nomes, formas, cores, etc.

É possível observar também que na maior parte do tempo as crianças brincam sozinhas ou entre elas, raramente as professoras entram na brincadeira da criança. Na maioria das ocorrências, quando as paravam para brincar a proposta da brincadeira partia delas. 3) Efeitos do outro no bebê: a professora principal do berçário é quem mais fala com os bebês, também a que interpreta mais e que acolhe mais as suas demandas (choro, manhas, gritos). A professora auxiliar dirige mais sua fala a interpretar os bebês, ou seja, interpreta e dá sentido aos choros, balbucios, manhas, etc, sendo assim nota-se que a professora auxiliar é quem mais interpreta os bebês. Com isso nota-se que mais balbucios aparecem quando os bebês estão sob supervisão destas duas. Já as estagiárias respondem menos às demandas dos bebês, tendem a ficar mais em silêncio, dirigem-se pouco aos bebês, assumem uma posição de observação e cuidados fisiológicos, em consequência, quando os bebês ficavam exclusivamente aos cuidados delas, apareciam mais choros, gritos e manhas.

### **Considerações finais**

A pesquisa encontra-se em fase de escrita e de análise e discussão dos dados obtidos. Em geral observa-se que as interações entre professor-bebês são praticamente inexistentes, não por uma falta de interesse de alguma das partes, e sim por elas não se manterem por muito tempo. As interações espontâneas no brincar, no acolhimento de demandas (choros, gritos, manhas) não levam o diálogo a outra coisa, elas não se estabelecem enquanto laços, pois duram instantes, tendo diversas interrupções seja de outros bebês, seja de outros adultos.

As interações que mais se estabelecem são em momentos de alimentação e troca de fralda, pois é um momento que a professora consegue se dirigir de forma particular a essas crianças. Dessa forma, esses achados sugerem que a própria dinâmica de funcionamento do berçário indica a necessidade de um maior conhecimento das questões que envolvem o olhar subjetivo dentro desses espaços, para que os profissionais possam dar melhor suporte aos bebês ali inseridos.



Acredita-se que as temáticas que são atravessadas por este trabalho possam proporcionar um olhar diferenciado nesses espaços, já que assumem um importante papel na constituição subjetiva de crianças que nelas estão inseridas. A ideia inicial era a de que encontraríamos um espaço subjetivante, com interações efetivas entre professor-bebê, onde essas relações fossem de fácil observação e importantes para o desenvolvimento e constituição dos bebês. Percebemos, porém, que a dinâmica e rotina do berçário parece demandar um lugar outro para que o professor/cuidador do berçário consiga ter condições de construir a subjetividade através das interações e brincadeiras, um lugar que desdobra entre a função de cuidar e de subjetivar.

## Referências

ANDRADE, Lourdes Maria de. **Ouvir e Escutar na Constituição da Clínica de Linguagem**. 2003. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Jürgen Meisel (ed)**: Aquisição da Linguagem. Frankfurt: Vervuert, p. 11-22, 1982/1986.

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona: Meldar, v. 1, n. 1, p. 121-136. 1992.

\_\_\_\_\_. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas:SP, n. 33, p. 05-14, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. ORLANDI, E. (org) **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70. 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre o paralelismo sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In: VITTO, Maria Francisca Lier-de; ARANTES, Lourdes (orgs). Aquisição, patologias e clínica de linguagem. São Paulo: EDUC/FAPESP, p. 97-106. 2006.

FONSECA, Suzane Carielo da. **O afásico na clínica de linguagem**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GNATTA, Hellen Terluk; GALLI, Juliana Marcolino. **A função do cuidador/educador na creche no viés psicanalítico**: Uma revisão integrativa. 2016. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica e Práticas Institucionais em Saúde Mental, Unicentro, Irati, 2016.



MARCOLINO, Juliana. **A Clínica de Linguagem com afásicos**: indagações sobre um atendimento. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SPINA-DE-CARVALHO, Daniela Cristina. **Clinica de Linguagem**: algumas considerações sobre interpretação. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

**OS LIMITES DO HUMANO E A HUMANIZAÇÃO DA  
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM *DETROIT: BECOME HUMAN***

Henrique Barbosa Borgato<sup>1</sup>  
Orientação: Evanir Pavloski

**Introdução**

Atualmente o conceito de narrativa se expandiu e alcançou diferentes tipos de manifestações artísticas, inclusive o videogame, como propõem alguns autores como Izidro (2012), Ramos e Sá (2012) e Ribeiro (2013). É fato que algumas dessas produções constituem uma narrativa rica e complexa, dotada de elementos estruturais específicos que ajudam a construir uma história de qualidade.

É o que acontece com o jogo *Detroit: Become Human* (2018), que trabalha a temática da evolução da inteligência artificial, o consequente início de um novo tipo de vida inteligente – os androides – e suas relações com a sociedade e o ser humano.

A construção dos personagens principais – e de seus respectivos desenlaces – nessa narrativa fez com que eu elencasse algumas questões que pretendo trabalhar nesse projeto: O que diferencia o ser humano de um androide que ele mesmo criou (além da estrutura biológica), quando esses androides começam a apresentar mais humanidade que o próprio humano? Afinal, o que é humanidade? O que faz o ser humano ser, de fato, humano, diferente de outras criaturas? Existe limite para a humanidade? Enfim, essa pesquisa tem como objetivo central defender o ponto de vista dos androides da narrativa: de que são racionais, dotados de humanidade, e que, portanto, merecem o direito de serem tratados como iguais e não como escravos ou meros objetos de uso pessoal.

Para isso, utilizei definições filosóficas e antropológicas para conceituar o que é “humanidade”; recorri ao futuro potencial humanal da inteligência artificial avançada

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: hborgato@gmail.com.



defendido por alguns teóricos; utilizei momentos-chave do jogo para provar meu ponto, identificando os elementos elencados no embasamento teórico. Como resultado, espero defender de maneira coerente e bem fundamentada o meu ponto de vista, destruindo a concepção de superioridade humana em relação aos androides presentes na diegese de *Detroit: Become Human*.

### **Problemática**

Recentemente a evolução progressiva da Inteligência Artificial vem levantando algumas questões com base moral, ética e filosófica, a respeito do que se considera como vida inteligente, ou melhor, do que se considera “humano”. O jogo *Detroit: Become Human* (2018), ao longo de sua narrativa, levanta algumas dessas questões, colocando a opinião do jogador em cheque enquanto apresenta momentos de conturbação entre as relações sociais dos seres humanos para com os androides, uma suposta nova forma de vida inteligente que começa a reivindicar direitos humanos básicos como o de liberdade, dignidade, respeito indiscriminado e reconhecimento igualitário. Com base nisso, o problema a ser pesquisado é justamente definir o que é “*humanidade*”, qual o seu limite e características, a fim de elencá-las nos três protagonistas do jogo, desse modo defendendo o ponto de vista dos androides de que as definições de vida e superioridade racial – nesse caso, da raça humana – devem ser repensadas, assim como já foram inúmeras vezes ao longo da evolução da humanidade.

Silva (2009, p. 170) afirma que a Subjetividade pode ser entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, à sua formação psicológica. É algo interno relacionando-se dialeticamente com a objetividade, o externo. Constitui a singularidade de cada pessoa. É nesse sentido que minha pesquisa se relaciona com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras. Com esse trabalho, pretende-se estabelecer o que constitui a *humanidade* – atributo singular – do ser humano em relação às outras criaturas, a fim de aplicá-la na análise de uma narrativa textual midiática. Além disso, como a linha de pesquisa Subjetividade, Texto e Ensino propõe, esse trabalho contempla diferentes tipos de textos, mais precisamente o escrito (para embasar-se teoricamente) e o midiático (recortando aspectos do jogo para a interpretação do material teórico), propondo um diálogo entre essas áreas de estudo, contribuindo com uma visão mais global de língua e de linguagem.



## Justificativa

O motor primário para a concepção dessa pesquisa foi a afeição pessoal que construí em relação aos três protagonistas do jogo *Detroit: Become Human* (2018). A construção subjetiva dos personagens – e seus respectivos desenlaces – me fez elencar algumas questões filosóficas, morais e antropológicas: O que diferencia o ser humano de um androide que ele mesmo criou (além da estrutura biológica), quando esses androides começam a apresentar mais humanidade que o próprio ser humano? Afinal, o que é humanidade? O que faz o ser humano ser, de fato, humano, portanto diferente das outras criaturas? Existe limite para a humanidade?

Com base nisso, e optando por escolher um gênero textual híbrido pouco trabalhado na academia – o jogo eletrônico, ou videogame – decidi explorar em sua narrativa os aspectos que o próprio jogo me fez ponderar, utilizando como base um material teórico voltado ao estudo humanista e filosófico da condição de *ser humano*, além de também utilizar autores que trabalham a condição atual e futura da *Inteligência Artificial*, como Nick Bostrom (2018) e Brian Christian (2013).

A relevância desse trabalho consiste justamente em criar uma consciência acerca de um apanhado de temas como: a evolução da tecnologia, seus objetivos e sua relação com a sociedade e o papel do ser humano e das outras criaturas no mundo, além de trabalhar questões sociais como o preconceito, a intolerância e a errada noção de superioridade, todas encontradas na trama do jogo.

## Objetivos

O **objetivo geral** será defender a ideia de que os androides presentes no jogo *Detroit* apresentam vida inteligente e traços explícitos de humanidade. Por isso, devem ser considerados (dentro da diegese) como iguais, com respeito e tolerância, consistindo em um novo tipo de vida que é tão genuína e valorosa quanto a humana.

Quanto aos **específicos**, estão **discutir e definir** (para a pesquisa) pontos sobre a humanização e animalização, tais como: O que é humanidade? O que faz o ser humano ser, de fato, considerado humano? Qual a sua diferença em relação às outras criaturas? Existe limite para a humanidade?;



**Analisar** qual a diferença entre o ser humano e um androide que ele mesmo criou (além da construção biológica), uma vez que esses andróides começaram a apresentar mais humanidade que o próprio humano. Para isso, utilizar exemplos extraídos do próprio jogo.

E por fim, **defender** a posição dos andróides na diegese de que devem ser considerados como iguais, com respeito e tolerância, pois consistem em um novo tipo de vida racional, digna do direito à vida, cujo valor deve ser respeitado. Atrelado a isso, destruir a concepção de superioridade humana – em relação aos andróides – presentes na diegese de *Detroit: Become Human*.

### Considerações finais

É de suma importância destacar que esse trabalho ainda está em sua **fase de elaboração**. Portanto, sua bibliografia ainda não está definida, logo sendo possível que seja **expandida** com mais referências que deem conta das discussões aqui propostas. Enfim, essa pesquisa será qualitativa, não se preocupando com representatividade numérica, mas sim com a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

O objeto de trabalho serão crenças, valores, atitudes, aspirações etc. Buscarei respostas por meio da pesquisa exploratória bibliográfica, inicialmente levantando de dados teóricos e organizando-os por meio de fichamentos, com o intuito de elaborar uma base argumentativa sólida e coerente.

Posteriormente, todo o material reunido será aplicado na interpretação de momentos extraídos do próprio jogo, de modo a comprová-los “na prática”. Para isso, serão necessários os materiais teóricos, o jogo e alguma obra literária que possa estabelecer um paralelo entre essas comparações.

Por fim, os sujeitos analisados serão os três personagens protagonistas da narrativa, levando em consideração recortes de momentos em que eles apresentam as características que definem o conceito de humanidade adotado por este trabalho.

### Referências

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



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

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

DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI: A Humanização das Tecnologias.** 1 ed. UNESP, 1997.

GUIDA, Angela. Para uma política de animalidade. In: Simpósio Internacional de Literatura, Crítica, Cultura V: Literatura e Política. **Anais...** Minas Gerais, Darandina Revisteletrônica, 2011.

IZIDRO, Bruno; PEREIRA, Mirna Feitoza. A narrativa do jogador nos videogames: um estudo da personalização Fallout 3. **Revista Contemporânea**, Bahia, v. 10, n. 1, 2012, p. 89-102, 2012.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e Animalidade.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016.

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

PEREIRA, Eva. Nosso grande Outro: a questão animal no pensamento, na cultura e na arte contemporânea. **Revista de Letras**, Brasília, v. 4, n. 2, 2011.

RAMOS, Cremilson Oliveira; SÁ, Jussara Bitencourt de. **Darandina Revisteletrônica**, Minas Gerais, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em:  
<[http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/12/artigo\\_Cremilson-Jussara.pdf](http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/12/artigo_Cremilson-Jussara.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

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

SCHELER, Max. **Diferença essencial entre o Homem e o Animal.** In: A situação do homem no cosmos. Covilhã: Editora LusoSofia, ed. 1, 2008.

SILVA, Welton Pereira; TARTAGLIA, Lucca de Resende N. Reflexões sobre o ensino de gêneros textuais a partir de videogame: uma proposta com o jogo Outlast. **Revista Mediação**, Goiás, v. 10, n. 1, p. 154-164, 2015.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro de; ROLIM, Anderson Teixeira. Virando o jogo: O estudo do gênero videogame na escola. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, 2013.

**PERSONAGENS EM EXÍLIO: UMA ANÁLISE DOS PERSONAGENS NOS ROMANCES *O VENTO ASSOBIANDO NAS GRUAS*, DE LÍDIA JORGE E *MONTEDEMO*, DE HÉLIA CORREIA**

João Batista Freire Júnior<sup>1</sup>  
Orientação: Keli Cristina Pacheco

**Introdução**

Neste trabalho pretende-se mostrar o andamento da pesquisa do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O tema da pesquisa é literatura e exílio e o objeto da pesquisa são a personagem Milene do romance *O vento assobiando nas gruas* (2007), de Lídia Jorge, e a personagens Milena e Irene da obra *Montedemo* (1983), de Hélia Correia.

A partir dessas obras, busca-se identificar o exílio sofrido pelas personagens, tendo como ponto de partida o exílio do corpo e da linguagem, e a exclusão do mundo por questões sociais, morais e mentais que relegam as personagens à seres exilados.

Milene Leandro, personagem principal do romance *O vento assobiando nas gruas*, de Lídia Jorge, sofre de Oligofrenia, uma doença mental que causa déficit cognitivo na personagem. Devido a esse problema e a não-aceitação por sua família, Milene, que é órfã, é excluída e vive sozinha com sua avó Regina (JORGE, 2007). Milena, personagem principal da obra *Montedemo*, de Hélia Correia, vive reclusa em casa com sua tia exilando-se do mundo. As coisas pioram quando Milena aparece grávida e ninguém sabe quem é o pai da criança que ela está esperando. Com isso, Milena se isola em uma praia deserta para ter seu filho, sendo auxiliada por Irene, personagem que apresenta problemas de loucura e vive nas ruas isolada (CORREIA, 1983). Essas personagens são exiladas pela sociedade e dialogam a partir de suas exclusões e isolamentos.

<sup>1</sup> Aluno regular do Mestrado de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jbfreire84@mail.com; jfreire.pg@hotmail.com



### O exílio nas personagens Milene, Milena e Irene

A personagem Milene vive uma existência exilada com relação à sua família que a exclui e não lhe dá atenção, vivendo num mundo familiar exterior, à margem, com o fardo de comunicar sua família a respeito da morte de sua avó, enquanto única parente que testemunhou a fatalidade. Mas como testemunhar quando se é carente de linguagem?

[...] O testemunho é o encontro entre duas impossibilidades de testemunhar, que a língua, para testemunhar, deve ceder o lugar a uma não-língua, mostrar a impossibilidade de testemunhar. A língua do testemunho é uma língua que não significa mais, mas que, nesse seu ato de não-significar, avança no sem-língua até recolher outra insignificância, a de testemunha integral, de quem, por definição, não pode testemunhar. (AGAMBEN, 2008, p. 48).

Milene é impotente não conseguindo comunicar a morte de sua avó Regina a seus parentes. Essa impotência na fala derivada de seu problema intelectual a coloca na condição de excluída, marginalizada e exilada do convívio social de sua família.

A personagem durante sua infância e adolescência passa a ter uma estreita relação com os primos. Seus primos eram mais novos, mas devido à deficiência intelectual de Milene, pareciam ter idades próximas. No entanto os primos crescem, começam a estudar e se distanciam de Milene que continua com a mentalidade de criança, se vendo mais uma vez isolada em seu mundo, tendo como única companhia a sua avó Regina, já que sua tia Gininha acaba casando e distanciando-se dela também, devido ao seu marido que não nutria simpatia por Milene. A personagem Milene está excluída, todos a quem ela tem carinho aos poucos vão a deixando, isolando-a no mundo. Com isso, a personagem vai construindo uma identidade em ruínas, um ser deteriorado e desabado a partir de suas perdas afetivas (ZAMBRANO, 2010).

A partir de então, Milene passa a viver sozinha com sua avó Regina, fazendo coisas que gosta como: escutar música, dirigir, ir à praia, chupar sorvete, beber sucos e telefonar para o primo que mora nos Estados Unidos. Milene procura, também, fazer amizades e faz uma nova amiga chamada Violante, uma adolescente de quinze anos.

Violante ainda nem teria completado dezasseis anos, mas era como se houvessem nascido no mesmo dia do mês e tivessem a mesma idade. Gostavam da mesma música e tinham conversas afins. Violante, tal como Milene adorava a água, e enquanto nadava, também falava com o mar. [...]



Nessa altura Violante contava apenas treze anos. Milene tinha mais do dobro, mas durante o verão eram como se fossem irmãs gêmeas. O que uma detestava a outra detestava. O que uma adorava a outra adorava. Fisicamente achavam-se até semelhantes. (JORGE, 2007, p. 187-188).

Violante apresenta uma idade mental próxima de Milene, que já está na casa dos trinta anos. Milene pensava e falava das mesmas coisas que Violante, uma adolescente. Milene se identifica com Violante e passa a esquecer os verões passados em que brincava com seus primos para aproveitar o presente e viver com sua nova amiga.

Outra característica forte da personagem é o exílio da linguagem. Esse tema é decorrente na literatura, como podemos ver em algumas obras: Na obra *Metamorfose*, de Franz Kafka, Gregor Samsa transforma-se em um inseto e perde o poder de fala, sofrendo sérios problemas de comunicação com sua família (Kafka, 2012). Na literatura nacional vemos essa forma de exílio no conto *Os gestos*, de Osman Lins, em que o personagem André, não por problemas intelectuais, mas devido a uma afasia, é impossibilitado de utilizar a fala, não podendo se expressar com seus familiares pela fala, mas apenas por gestos (LINS, 1994). A personagem Macabéa de Clarice Lispector também apresenta uma carência de comunicação, embora possa falar. Isso a atormenta a ponto de a personagem duvidar de sua existência ao olhar-se no espelho (LISPECTOR, 1998). Milene, assim como Macabéa, fala, mas sua deficiência cognitiva a limita e ela não consegue estruturar frases mais complexas e uma fala mais longa.

A questão da impotência da linguagem, característica de Milene também pode ser atribuída a Irene. Ambas apresentam dificuldades para se comunicar. Ao passo que Milene apresenta dificuldades em formar frases e raciocinar enquanto fala, Irene só consegue se comunicar através de gritos e gemidos. Essa ausência de voz é marcante nas duas personagens. Enquanto Milene é a única testemunha que poderia contar o que ocorreu no funeral de sua avó, mas não consegue devido à dificuldade em se expressar, Irene é a única que prevê os acontecimentos que ocorrem na festa de S. Jorge e a única que entende a condição exilada sua e de Milena, mas não tem como comunicar esses fatos.

As personagens Milena e Irene de *Montedemo* também apresentam a característica de personagens isoladas e ignoradas. Milena vive enclausurada com sua tia, quase não tendo contato com o mundo. Irene, por sua vez, é ignorada e, muitas vezes, invisível para a sociedade por ter problemas mentais e viver na rua. Ambas as personagens também



apresentam uma existência exilada, conceito de Jean-Luc Nancy, “Quizá no es dado pensar – don difícil, oscuro, como to lo que es posible pensar – algo de un exilio que sea él mismo lo propio, sin dialectización en el sentido en que se ha mencionado”. (NANCY, 1996, p. 37).

Milena apresenta esse exílio interior que a faz se afastar da sociedade que passa a excluí-la, se isolando numa praia deserta, iniciando uma relação com Irene, outra personagem exilada e não aceita.

Milena não sabe ou não divulga quem é o pai da criança que ela está carregando em seu ventre. Ela se isola na cabana de Irene numa praia deserta e mantém contato do vilarejo apenas com Tenório e Dulcinha Ferrão, personagens que a ajudam durante a gravidez e o parto. Quando Milena dá à luz, uma criança negra vem ao mundo, trazendo surpresa e preconceito dos moradores que souberam da notícia.

Os moradores do vilarejo não conseguem aceitar o fato de que Milena, uma mulher branca, tenha engravidado e tido um filho de cor, fruto de sua relação com algum negro, ex-colono de Portugal (CORREIA, 1983). Da mesma forma, no romance de Lídia Jorge, os familiares de Milene Leandro não aceitam o fato dela se relacionar com Antonino Mata e para evitar que Milene contamine o nome da família, cometem um crime deixando a sobrinha estéril, não podendo ter filhos para o resto da vida (JORGE, 2007).

As três personagens apresentam esse exílio da existência, conceituada por Jean-Luc Nancy em seu texto *A existência exiliada*:

En efecto, la existencia como exilio, pero no como movimiento fuera de algo propio, a lo que se regresaría o bien, al contrario, a lo que sería imposible regresar: un exilio que sería la constitución misma de la existencia, y por lo tanto, recíprocamente, la existencia que sería la consistencia del exilio (NANCY, 1996, p. 37).

As três personagens têm essa existência exilada, devido as suas impotências, suas exclusões e isolamentos em que a sociedade relega as personagens à marginalidade e ao exílio.

### Considerações finais

Neste trabalho estabelece-se uma relação entre as personagens Milene, do romance *O vento assobiando nas ruas* (2007), de Lídia Jorge; e Milena e Irene da obra *Montedemo* (1983), de Hélia Correia. Procura-se estabelecer um diálogo entre a literatura



e o exílio, termo inicialmente do campo da filosofia, mas que torna-se a cada dia mais multidisciplinar. Segundo Franco Rella, o exílio transitou da filosofia para outras linguagens inclusive para a literatura: “Tal vez, el pensamiento del exilio no habita ya la filosofía, que desde hace demasiado ha dejado a sus espaldas aquello que la generó, sino que busca sus palabras, sus formas y sus figuras en el interior de otros lenguajes.” (RELLA, 2010, p. 131).

Observa-se o exílio a partir da impotência da linguagem e de problemas mentais em Milene e Irene, e o exílio moral e do corpo em Milene e Milena. Exílios não-geográficos, mas que também precisam ser debatidos cada vez com mais urgência em nossa sociedade atual.

### Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha. Coleção Estado de sítio – Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.
- CORREIA, Hélia. **Montedemo**. 1. Ed. Lisboa: Ulmeiro, 1983.
- JORGE, Lídia. **O vento assobiando nas gruas**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose seguido de O veredicto**. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- LINS, Osman. **Os gestos**. Coleção Veredas - 3. ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- NANCY, Jean-Luc. La existencia exiliada. In: **Archipiélago**. Madrid: Arco. n. 26-27, inverno 1996.
- RELLA, Franco. **Desde el exilio** – la creación artística como testimonio. Buenos Aires: La Cebra, 2010.
- ZAMBRANO, María. Uma metáfora da esperança: As Ruínas. Trad. Rodrigo Lopes de Barros Oliveira. **Sopro** – panfleto político-cultural, Florianópolis, n. 37, outubro de 2010.

## **AS CARTOGRAFIAS ABISSAIS DE *PLANTAR ROSAS NA BARBÁRIE***

Kethlyn Costa de Oliveira<sup>1</sup>

Orientação: Daniel de Oliveira Gomes

### **Introdução**

As escrituras de Luís Serguilha (2017) – enunciados de exponenciais inéditos agenciados por ritornelos – nascem de um terceiro punho que extrapola zonas cotidianas de sentido e contratos com a realidade concreta das sociedades humanas, compondo uma máquina literária que se *deserritorializa* para se *territorializar*, num nomadismo desértico cartográfico que funciona através de rizomas<sup>2</sup>, pois se realoca em graus abstratos com princípios de multiplicidades intencionadas em campos abissais. Este punho é um membro que brota do poeta e o faz expelir uma infinidade de mundos, ritmados numa oralidade interior através de um *corpus* fantasmagórico, um caleidoscópio espectral de *metasignificações*, abrindo possibilidades extremas de atravessamento da linguagem<sup>3</sup> – seu emissor celebra dançando com os interditos, exila-se do que é externo ao ato da criação para que nela possa se performatizar em margens pífias, oriundas de campos que reúnem formas de exprimir o inexprimível. O ato do fazer poético acontece quando se resolve lidar com as inquietações silenciosas, refúgios em ruínas<sup>4</sup> da

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado de Linguagem, área de Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

<sup>2</sup> “O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

<sup>3</sup> “[...] são os movimentos ondulantes dos enunciados heteronômicos que absorvem os subterrâneos das superfícies da estética mutante do desejo dos trans-textos estóicos-sazonados e os fluxos dos torsosdos ofícios des-membram-se nos mônadas ao perfurarem abecedários agramaticais [...]” (SERGUILHA, 2017, p. 43).

<sup>4</sup> “A contemplação das ruínas cura, purifica, alarga o ânimo fazendo-lhe abarcar a história e seus vaivéns como uma imensa tragédia sem autor. As ruínas são em realidade uma metáfora que alcançou a categoria



imaginação, o autor é feiticeiro da sua obra, cuja é seu espaço sagrado para praticar sua cosmogonia<sup>5</sup> a partir de experiências sensíveis interiores, emancipando-se das razões lógicas – tendo seus devires marcados pelo êxtase.

### **As potências caósmicas<sup>6</sup> de *plantar rosas na barbárie***

Serguilha (2017) nos promove nos seus ensaios em *plantar rosas na barbárie* sensações supra imagéticas de mundos edílicos que formam a partir do Caos o seu Cosmos, dando origem a um *caosmos*<sup>7</sup>. Sua escritura *desterritorializante* extermina a possibilidade do leitor de se abrigar em estatutos estilísticos e atribuições linguísticas parcimoniosas, pois antes de tudo, é preciso retirar a possibilidade da busca de sentidos unívocos estratificados.

As intensidades serguilhanas da obra em questão afetam nossas faculdades de pensamento em cataclismos, os quais se engrandecem e dão abertura a novas equivalências, formas que expandem e clamam pelas forças de um mapeamento performativo de enunciados *metaliterários*, ou seja, a escritura existe em corroboração a outros textos enunciados anteriormente, através de suas relações com eles cria uma cadeia mapeada de significâncias – já que sabe-se a inclinação de Serguilha ao recorrer para outros nomes da arte mundial na sua enunciação. Os regimes de exatidão habitam o antes inabitado, revelam uma nova ótica caleidoscópica capaz de ressoar uma voz impossível de discutir ou interrogar; apenas nos cabendo contemplar todas as formas possíveis de se experienciar o ritual da escritura pronunciada pelo autor que se coloca como um estrangeiro da sua própria linguagem<sup>8</sup>. Tratamos, dessa maneira, a erupção da lírica de *plantar rosas na barbárie* como um deserto povoado de discorrimientos sobre o

---

de Tragédia sem autor. Seu autor é simplesmente o tempo. E a tragédia brota da esperança em luta exagerada com a fatal limitação do destino, das circunstâncias” (ZAMBRANO, 2010, p. 04).

<sup>5</sup> “Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo. [...] Do caos nascem os *Meios* e os *Ritmos*. É o assunto das cosmogonias muito antigas. O caos não deixa de ter componentes direcionais, que são seus próprios êxtases” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 124).

<sup>6</sup> Palavra derivada do conceito deleuze-guattariano “*caosmos*”.

<sup>7</sup> “Os meios são abertos no caos, que os ameaça de esgotamento ou de intrusão. Mas o revide dos meios ao caos é o ritmo. O que há de comum ao caos e ao ritmo é o entre-dois, entre dois meios, ritmo-caos ou caosmo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 125).

<sup>8</sup> “Ser um estrangeiro, mas em sua própria língua, e não simplesmente como alguém que fala uma outra língua, diferente da sua. Ser bilíngue, multilíngue, mas em uma só e mesma língua, sem nem mesmo dialeto ou patuá. Ser um bastardo, um mestiço, mas por purificação da raça. É aí que o estilo cria língua. É aí que a linguagem devém intensiva, puro contínuo de valores e de intensidades. É aí que toda língua devém secreta, e, entretanto, não tem nada a esconder, ao invés de talhar um subsistema secreto na língua” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 45).



fazer literário intermediado por agenciamentos de dimensões não exprimíveis às formalidades; mas compõe “um tratamento intensivo e cromático da língua.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 47).

A poética serguilhana nocauteia todo o fôlego do leitor já em primeira instância, em águas gélidas e abissais de uma fusão de grandes nomes e blocos rítmicos numa esquizofrenia marítima de morte-renascimento, movimentos espiralados de grande ânsia:

[...] o mergulhador desprende-se da linguagem num risco apocalíptico, barganha o aquecimento adiabático da língua, captura a desrazão e escapa-se da língua numa afasia de nuvens lenticulares, sim, as ondas exortadas por proeminências hidráulicas sondam as superfícies da anatomia esquizofrênica, os corpos roubados, a revolta da carne porque a fala disjuntiva do mergulhador não é a voz dele, é um cisalhamento antes da linguagem, é uma linha de instabilidade, é um tempo indivisível, o BUTÔ que extravasa a língua, soleva o cadáver da língua como substância sonora das isotacas nas raias múltiplas e proliferantes forças zoé-bios, rés aos simuladores da terceira lei de Newton! (SERGUILHA, 2017, p. 7).

Podemos perceber seu tratado *metaliterário* ao passo em que o autor se ocupa em enunciar as ações e reações do movimento realizado por este mergulhador submerso em uma experiência mística de arrebatamento de uma experiência que é afogada pela verborragia performática de danças oceânicas expressionistas de ondas que exilam o mergulhador, tirando-o seu ar, fazendo-o sufocar seu poder *verbalizador*, sacrificando-o. “Aqui-agora, o mergulhador irriga-se de sons inaudíveis, escuta os gradientes térmicos acesos e desmantelados pela hipotética lucidez dos aerofólios [...]” (SERGUILHA, 2017, p. 07). Bataille (1992), ao teorizar sobre a comunicação num além inapreensível, também afirma que o gênio poético, mesmo utilizando da palavra no seu fazer estético, compreende sua lírica em “adivinhação de ruínas secretamente esperadas [...]” (p. 159) que serpenteiam zonas porosas inespecíficas<sup>9</sup>, diluidoras. “O sujeito, na experiência, extravai-se, perde-se no objeto, que ele próprio se dissolve.” (BATAILLE, 1992, p. 67)

Podemos perceber que o leitor dessas composições abissais tem que abrir espaço para sentir a dinâmica lírica e deixar com que essas ondas poéticas passem por si, mas que como uma avalanche, acabem modificando *catarticamente* quem se aventura por

<sup>9</sup> “Uma desapropriação da especificidade, portanto, caracterizaria essas práticas do não pertencimento. Se propuser que se caracterizasse o efeito dessa aposta no inespecífico como a elaboração de práticas de não pertencimento mais do que como novos modos do pertencimento, é porque me parece que nesse movimento de invenção do comum como inespecífico e impessoal – ainda que único – elas nos estão propondo outros modos de organizar nossos relatos, e, por que não?, também nossas comunidades” (GARRAMUÑO, 2014, p. 11).



esses movimentos verborrágicos e exaustivos. “A leitura do poema é o próprio poema, que se afirma obra na leitura, que, no espaço mantido aberto pelo leitor, dá nascimento à leitura que acolhe, torna-se poder de ler, comunicação aberta entre *poder* e a *impossibilidade* (BLANCHOT, 2011, p. 215), um jogo de intimidades críveis de *excriptâncias*<sup>10</sup>, sendo estas descodificadas por devires de caldos de ervas venenosas que sobem e borbulham sua *metaliteratura*:

[...] a palavra raiada transuda as espinhas do mundo ao trair-se a si-própria, procura, rapta, desvia, golpeia as entonações desmemoriadas, o impensável demonológico, anteriorizando os saltos disseminadores dos calabouços do poema, antepondo as zonas turbulentas das sintaxes, traça as erosões do avesso sígnico com os itinerários de perspectivas-incisivas da aparição-desaparecida em delírio, sim, perfurar as pigmentações da matéria labiríntica, rasgar e proliferar as ossaturas ventilatórias de um percurso infindável, a palavra retrai-se do texto, é insustentável e levita-se nos polvos dos satélites, desfaz-se com as filigranas caológicas para abalroar, opugnar e revolver as ondulações, os rastros, as falhas, as elevações dos omoplatas do mundo onde a enxertadura do transe faz da sua concavidade um êmbolo radioactivo de vermes-assígnicos [...] (SERGUILHA, 2017, p. 13).

Esta dança com interditos cartografados – mapeados em ritornelos abstratos – suspende a necessidade de corresponder a ideias solidamente elaborais de sentido, mas condizem com uma simplicidade de palavras difusamente labirínticas de espaços silenciosos de uma biologia estrangeira. Tudo o que podemos sentir é a vertigem das suas palavras que requerem de nós um fascínio do momento, a poesia – por antes de tudo já *ser* – acaba ritmando vórtices de mundos possíveis de serem captados pela imaginação. “A escrita é o nome dessa ressonância da voz: o chamado, o encontro, e o engajamento que supõem o chamado para o encontro” (NANCY, 2016, p. 212). E assim, a escrita – sendo um eco humano – fica capaz de manifestar engajamentos de escuta. Arrancando da existência a vida, a camada externa e etimológica das palavras promove uma libertação da mutabilidade do poeta na escritura, que reinventa elementos numa dinâmica cíclica e metalinguística de tratar sobre o próprio fazer literário através de uma energia *caósmica*, performatizada em múltiplas entradas rizomáticas.

---

<sup>10</sup> Em *Plantar rosas na barbárie*, Serguilha (2017) cria este neologismo – “excriptar”, no infinitivo – que advém da palavra “encriptar”, ou seja, colocar em criptas, sepultar. Assim podemos refletir que o termo pode se referir ao ato do movimento contrário, ao invés de enterrar algo, ele é desenterrado.



## Considerações finais

As circunstâncias, durante as travessias espiraladas pelos olhos atentos que desafiam a escrita *laharsística*<sup>11</sup> de *plantar rosas na barbárie*, fazem-nos habitar horizontes cartografados numa onda *caósmica* de selvageria *metaliterária* – capaz de retirar até mesmo os que se dizem conhecedores de vertentes estéticas e vocábulos rebuscados das suas zonas confortáveis dos campos do saber. Libertam-se assim, aqueles que com tamanha vaidade, <sup>caonsideram-</sup>se dignos acomodados em presunções teóricas; *plantar rosas na barbárie* os transporta para um desconhecido e vulcânico campo transcendental advinda da escritura<sup>12</sup>, cuja não se deixa ser totalmente desvendada, guardando para si suas pérolas abismais enunciativas atemporais; fazendo-se lampejar apenas em estalos durante o recorrer de uma leitura mapeada por experiências transumanas.

## Referências

BATAILLE, Georges. **A experiência interior**. Tradução de: Celso Libânio Coutinho; Magali Mantagné; Antonio Caschin. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

---

<sup>11</sup> Laharsismo é um termo criado por Luís Serguilha para exprimir a ideia do fazer poético, o autor é o idealizador desta estética. Lahars são a gene nuclear das erupções vulcânicas.

<sup>12</sup> “[...] a poesia diz-nos para romper as verdades aprazadas, a disciplinarização, retouçar obstáculos com as vivências da experimentação, com os abecedários da lactação rolante do mundo porque o leitor reinventa-se em várias línguas a-cronológicas-inoperantes [...]” (SERGUILHA, 2017, p. 79).



NANCY, Jean-Luc. **Demanda:** Literatura e Filosofia. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

SERGUILHA, Luís. **plantar rosas na barbárie.** Gaeiras-Óbidos Portugal: Poética Edições, 2017.

ZAMBRANO, Maria. **Uma metáfora da esperança:** as Ruínas. Desterro: Sopro, n. 37, Cultura e Barbárie, out2010.

**COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA EM  
DON QUIJOTE DE LA MANCHA**

Letícia dos Santos Caminha<sup>1</sup>  
Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos<sup>2</sup>

**Introdução**

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

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticia.94@outlook.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lorecutp@hotmail.com



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.

### **Fundamentos teórico-metodológicos**

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 elocuições? 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 elocuições 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).

### **Considerações Finais**

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, 2a. ed., 2017.

GRICE. Herbert Paul. Lógica e conversação. In Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística** – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia. v. 4. 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](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/ciencia/1481728914_575054.html)>. Acesso em: 09/09/2018.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

NAZÁRIO, Maria de L. Estudo pragmático: a Teoria da Relevância no processo comunicativo. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, v. 3, n. 2, p. 56-67, out. 2011.

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 Lingüística, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni.  
Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.



SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

# CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sumário

## VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO CONTEXTO SALA DE AULA: UMA PESQUISA COM UM COM UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lilian Aparecida de Moura<sup>1</sup>  
Orientação: Valeska Gracioso Carlos

### Introdução

Considerando que há enraizado no imaginário da sociedade brasileira muitas crenças em relação à língua portuguesa, pretendemos, por meio dessa pesquisa, investigar e refletir sobre as identidades e crenças linguísticas dos professores de língua portuguesa e, portanto, a influência destas no tratamento dado, por esses professores, às variedades da língua portuguesa em sala de aula. Crenças, como a de que existe uma única forma correta de se falar a língua portuguesa, ingressam na universidade juntamente com os acadêmicos do primeiro ano e, por vezes, continuam firmes e fortalecidas, fazendo com que os professores egressos tenham uma postura e uma ação política-pedagógica um tanto quanto conservadora e, muitas vezes, preconceituosa em relação aos fenômenos da língua portuguesa, como é o caso da variação linguística.

### Problema de Pesquisa

Durante a pesquisa para o Trabalho de conclusão de curso (TCC) de 2016, que abordava o tratamento dado à variação linguística no contexto sala de aula, percebemos que uma boa parte dos professores pesquisados olha para os fenômenos da língua de uma maneira conservadora, apontando erros, com um discurso repleto de juízo de valores e tendo atitudes preconceituosas em relação a linguagem de seus alunos.

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



Acreditamos que uma parte desses profissionais, por algum motivo, não tem a oportunidade de fazer algum tipo de formação continuada e, como consequência, não há muitas reflexões sobre a relevância da variação linguística em sala de aula. Portanto, essa pesquisa centra-se nesses professores. O objetivo é levantar e discutir uma série de temas pertinentes à identidade do professor de Língua Portuguesa e sua postura em sala de aula, tais como: a figura do professor de língua portuguesa como agente de políticas linguísticas, variação e preconceito linguístico no contexto sala de aula, noções de erro em língua escrita e oral, entre outros temas de igual relevância. Pois, concebemos que tudo que é discutido, ou não discutido, tem impacto direto nas ações político-pedagógica dos docentes.

### O ensino tradicional de língua portuguesa

Há no senso comum uma ideia de língua pura, e essa ideia conservadora, faz parte do imaginário e das práticas pedagógicas de um bom número de professores de língua portuguesa. Para esses professores ensinar língua portuguesa é ensinar gramática normativa, desse modo, toda a diversidade, toda a variação linguística é sinônimo de erro.

A forma tradicional de ensino de língua, no Brasil, tem se baseado em *repetir* e *reproduzir*. Ensinar português, no Brasil, sempre foi REPETIR a velha doutrina gramatical conservadora e, junto com ela, REPRODUZIR todos os mitos e preconceitos que a GT [Gramática Tradicional] ajudou a cristalizar nas concepções de língua e “erro” que fazem parte do senso comum. [...]. Esse ensino repetitivo e reprodutor só consegue atingir um objetivo: aprofundar o abismo entre a língua real e o padrão ideal, diminuir a já baixa estima linguística dos brasileiros (BAGNO, 2013, p. 55-56, grifos do autor).

Logo, concluímos que ensinar língua portuguesa apenas pelo viés da língua única é desconsiderar a realidade linguística de nosso país, uma vez que a língua portuguesa brasileira é composta de muitas variedades. “A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social” (FARACO, 2008, p. 181).

Tendo em vista a diversidade da língua portuguesa, consideramos adequado o que propõe Bagno (2003, p. 145): ensinar para o bem, ou seja,

[...] ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua



que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo.

Na mesma direção, encontramos em Faraco (2008, p. 165), as seguintes palavras:

[cabe] ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si).

À vista disso, podemos concluir que a tarefa do professor de língua portuguesa não é fácil, exige práticas, acima de tudo, reflexivas. Para não apenas repetir e reproduzir questões gramaticais já cristalizadas e superadas. Exige olhar para os fenômenos da língua de forma crítica.

Nesse sentido, consideramos indispensável a discussão de temas que tratem de toda a heterogeneidade da língua portuguesa brasileira. De temas que tratem de como nós profissionais da língua devemos agir perante uma sala de aula linguisticamente diversificada, que é a realidade das salas de aula brasileiras. Visando, sempre, uma formação continuada crítica-reflexiva para esses professores.

Assim sendo, pretendemos, com essa pesquisa, levar aos professores, uma possibilidade de reflexão de alguns temas essenciais ao trabalho em sala de aula. Considerando que o discussão (ou não) desses temas, seja no contexto de graduação, ou seja no contexto de formação continuada, influencia diretamente na postura desses professores.

Como bem argumenta Fraga (2014, p. 57):

Considero importante que a formação inicial e continuada do licenciado em Letras contemple questões afetas às Políticas Linguísticas: para que estes profissionais não perpetuem preconceitos; possam dar conta minimamente das exigências atuais que têm de atender; e considerar que vale a pena exercitar a convivência com o diferente como oportunidade de aprender com essas experiências.

## **Metodologia de Pesquisa**

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos nos amparamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois buscaremos explorar de modo detalhado os conhecimentos, as crenças, os pensamentos de nossos sujeitos pesquisados. Segundo



Oliveira (2007, p. 60), a pesquisa qualitativa busca “explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa”.

Para tanto, pretendemos desenvolver esta pesquisa em diferentes etapas. Primeiramente pretendemos fazer um levantamento de dados bibliográfico englobando vários temas pertinentes, tais como: variação linguística; políticas linguísticas no contexto sala de aula; a figura do professor como agente de políticas linguísticas; noções de erro em língua escrita e em língua falada; preconceito linguístico; entre outros.

Em um segundo momento, pretendemos ir a campo. Nosso trabalho de campo será realizado com um grupo de professores de língua portuguesa de escolas estaduais e particulares da cidade de Ponta Grossa-PR. A coleta de dados dar-se-á de duas formas: 1) aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado, que terá o objetivo de conhecer os professores pesquisados, assim como, suas crenças em relação aos temas supracitados no levantamento bibliográficos; 2) questionário e/ou narrativa autobiográfica, o qual será aplicada após uma oficina com os professores, na qual pretendemos discutir os dados obtidos durante a aplicação do roteiro de entrevista.

### **Considerações finais**

No que corresponde ao andamento da pesquisa, estamos em fase inicial, ou seja, sendo nosso primeiro ano no programa, nos dedicamos a revisão bibliográfica centrada em temas referentes ao objeto de pesquisa, como a identidade do professor, variação e preconceito linguístico.

No que diz respeito à escolha das escolas e professores para aplicação das entrevistas nos deparamos com uma dificuldade. Inicialmente, na primeira refacção do projeto de mestrado pensamos em aplicar nossa pesquisa em apenas uma escola, trabalhando, desse modo, com um grupo professores (grupo focal). A ideia era fazer encontros semanais para a discussão de temas tendo como produção final planos de aulas. No entanto, não conseguimos encontrar um tempo comum entre os professores e escola contatados, para fazer esses encontros semanais.

Entendemos que a rotina dos professores é muito demandante e que o tempo muitas vezes é escasso. Todavia, consideramos ser imprescindível que os dados coletados sejam discutidos com os sujeitos pesquisados (TELLES, 2002). Sendo assim, partimos para uma segunda refacção do projeto de mestrado, o qual é apresentado neste



trabalho, de uma maneira em que não apenas sejam coletados os dados, mas que sejam discutidos também, em uma tentativa de dar voz aos professores pesquisados. Percebemos a oficina, mencionada na metodologia de pesquisa, como uma oportunidade de reflexão.

### Referências

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

\_\_\_\_\_. **Português ou brasileiro?** Um convite a pesquisa. 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2013.

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

FRAGA, Letícia. Políticas linguísticas na formação do licenciado em letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 45-58.

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

TELLES, João Antonio. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

**RELEVÂNCIA, METÁFORAS E HUMOR NA PREGAÇÃO RELIGIOSA DE  
CLÁUDIO DUARTE: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DO RISO**

Marcos Antonio Kepp<sup>1</sup>

Orientação: Sebastião Lourenço dos Santos

**Introdução**

A Teoria da Relevância (TR) de Sperber e Wilson (1995) foi elaborada com o propósito de explicar o processamento de informações inferenciais da comunicação humana. Uma plausibilidade bastante produtiva de aplicação da TR pode dar-se sobre a interpretação de piadas. Para Santos (2009), a piada não é um gênero bem visto no meio acadêmico, uma vez que se trata de um texto breve, de origem popular, que geralmente fere a ética e a conduta humana e por abordar temas vistos como politicamente não corretos. Dessa forma, a fim de descrever o que é dito e implicado em piadas, pretende-se nesse trabalho acadêmico, em consonância com as concepções teóricas do humor de Santos (2009) e da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff & Johnson(1980,1999), descrever o percurso interpretativo/comunicativo de piadas contadas durante a pregação religiosa do pastor Cláudio Duarte, que tem adquirido grande visibilidade por transmitir mensagens sérias com muita graça em suas pregações na internet e ao utilizar-se do humor para falar sobre temas “tabus” para a religião como relação entre casais e sexualidade, provoca riso na plateia. Desse modo, o presente trabalho toma como objeto de análise a incongruência e o riso presentes nessas pregações a fim de investigar a função e o funcionamento do humor nesse campo, pois o gênero piada revela-se como rico e abundante material de pesquisa e análise e por isso merece ser estudado e analisado.

**Teoria da relevância**

<sup>1</sup> Mestrando em estudos de linguagem. UEPG. E-mail: kepp2003@hotmail.com.



A TR de Sperber e Wilson (1995) foi criada e desenvolvida a partir da Teoria das implicaturas de Grice (1975), um modelo teórico da comunicação voltado para a compreensão de enunciados e baseado nas quatro máximas conversacionais. Máxima da quantidade: faça com que a sua contribuição seja tão informativa quanto o necessário e não faça a sua contribuição mais informativa que o necessário. Máxima da qualidade: tente fazer com que a sua contribuição seja verdadeira, não diga aquilo que acredita ser falso e não diga aquilo para o que não possui evidência suficiente. Máxima da relação: seja relevante. Máxima do modo: seja claro, evite obscuridade de expressão, evite a ambiguidade, seja breve e organizado. É importante observar que essas máximas já são pressupostas pelos interlocutores e que não necessitam ser explicitadas e acordadas previamente por já fazerem parte de um contrato comunicativo, ou seja, elas são presumidas em interações normais. Os interlocutores presumem que as pessoas, normalmente, fornecerão uma quantidade apropriada de informações, que falarão a verdade, que serão relevantes e que procurarão ser o mais claras possível.

Em sua Teoria das Implicaturas, Grice (1975) afirma que o elemento central da comunicação é o reconhecimento, por parte do ouvinte, da intenção que o falante possui de induzir com seu proferimento. Esse é o ponto de partida para que se faça sentido do que é dito. Os participantes da conversa, a princípio, cooperam um com o outro. Esse senso de cooperação é o que leva o interlocutor a crer que o locutor não está tentando enganá-lo em suas proposições. Quando o que é dito não é suficiente para que se extraia sentido da fala do locutor, o interlocutor acredita que há algo mais implicado e tenta chegar a essa informação por conta própria para compreender o que o locutor está querendo transmitir. Esse algo a mais a ser entendido pelo interlocutor são as implicaturas.

na comunicação deve existir uma força motivadora que processa a atividade racional e interativa de extrair ou gerar significado não-dito, mas comunicado. Esta força motivadora se dá na mente (por meio da cognição, da racionalidade e da linguagem) pela relação de implicação do significado do referente dos interlocutores com o estado das coisas no mundo. A relação de implicação do significado é, portanto, a relação mental que motiva o “dizer” e o “implicar”, a fim de estabelecer a harmonia do Princípio de Cooperação caso uma máxima seja violada. A relação de implicação do falante se processa pelo “implicar no dizer”, e do ouvinte pelo “inferir o não-dito, mas comunicado” (o implícito, o subentendido). (GRICE apud SANTOS, 2009, p. 27).



Existe, contudo, na comunicação humana, um comportamento que se move na direção da “busca de mostrar algo a alguém”, um comportamento que “torna manifesta uma intenção de tornar alguma coisa manifesta”. Esse comportamento é, para a TR, uma ostensão. Indissociável da ostensão é o esforço de processamento, que só será feito na expectativa de alguma recompensa. Não interessa chamar a atenção de alguém para algum fenômeno se esse fenômeno não parece suficientemente relevante a essa pessoa – valer a pena prestar atenção a esse fenômeno. A TR é considerada por Sperber e Wilson (1995) como um modelo ostensivo-inferencial de comunicação, pois tal modelo considera que a comunicação humana tem duas propriedades: de ser ostensiva por parte do falante e de ser inferencial por parte do ouvinte. Esse modelo de comunicação reconhece que todo ato de comunicação inicia com um pedido de atenção do falante, com a consequente modificação do ambiente cognitivo do ouvinte. Segundo Sperber e Wilson (1995), apud Santos (2009, p. 77) “ para que um ato de comunicação ostensivo tenha êxito, é preciso que atraia a atenção do receptor, o que reforça que o ato de ostensão é uma solicitação de atenção.

### **Incongruência e humor**

Na teoria da incongruência, “o humor é visto como o resultado de uma experiência cognitiva, em que, na expectativa de um determinado evento, o leitor defronta-se com uma ideia (ou fato) incongruente em relação à expectativa mantida” (CURSINO, 2008, p. 136).

o conceito de incongruência parte da ideia dualística da relação entre percepção e representação do estado das coisas no mundo, mais especificamente da relação entre objetos, conceitos e realidade. Essa postura de considerar o estado das coisas e sua logicidade frente à percepção do quão congruente ou incongruente se apresentam as coisas e ideias no mundo é a premissa básica da teoria da incongruência. (SANTOS, 2009, p. 144).

### **Teoria da metáfora conceptual**

Para Lakoff & Johnson (1999, p. 45), “a metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”. Portanto, do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a complexa



rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), muito se acreditava que a metáfora fosse simplesmente uma questão artificial e não natural da língua. Os autores foram os responsáveis pela divulgação da ideia de que a metáfora não é somente uma questão da linguagem, mas que envolve o pensamento e a ação. Em seu trabalho, os autores demonstram que o nosso sistema conceptual é predominantemente metafórico e que os conceitos são de grande importância para o ser humano.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são somente questões do intelecto, eles governam nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como percebemos o mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Nosso sistema conceptual, portanto, tem um papel central na definição das realidades humanas. (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 03).

Na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual, as metáforas não são de caráter exclusivamente linguístico, mas também são motivadas pela cognição humana. Para Lakoff & Johnson (1999, p. 45), “a metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”. Portanto, do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento. É nesse sentido que, de acordo com os autores, o pensamento seria estruturado por meio de processos metafóricos.

### **Pregação religiosa, o objeto de análise e sua constituição**

Ainda que não seja característico do campo religioso, o pastor Cláudio Duarte tem adquirido grande visibilidade por utilizar de muito humor em suas pregações. Desse modo, o presente trabalho científico toma como objeto de estudo e de análise parte de algumas pregações a fim de investigar a função e o funcionamento do humor e do riso da plateia nesse campo. Trata-se de uma seleção de piadas e narrativas engraçadas contadas e ouvidas durante as pregações nomeadas de “a graça que mudou a minha vida” no “facebook” e no canal do pastor no “you tube”. Os pressupostos da TR, TMC e das concepções teóricas de humor de Santos serão utilizadas como base teórica para a



análise de trechos dessas pregações, a partir de um estudo bibliográfico que visa compreender os mecanismos do humor, da incongruência e dos processos metafóricos de representação no pensamento.

### Considerações finais

Nesta pesquisa, o principal propósito é o de entender as representações metafóricas de temas como a família ou acerca, bem como o efeito e a influência do humor na atenção e no estado de espírito da plateia durante as pregações religiosas do pastor Cláudio Duarte. Minha maior motivação tem sido a de perceber como o humor pode causar riso, tocar as emoções e transformar uma pregação religiosa composta de temas tabus, que para muitos pode ser chata, embaraçosa ou desinteressante, em riso e manter a atenção dos fiéis durante todo o culto. Para a maioria das pessoas, o campo da religião é conhecido como um lugar sério, visto que lida com as crenças das pessoas, com o sobrenatural, com o sagrado, com valores e conceitos; sexo e harmonia familiar podem ser constrangedores para líderes religiosos debaterem com seus seguidores. Nesse contexto, chamou-me a atenção a pregação religiosa de Cláudio Duarte, pela forma como o pastor utiliza o humor para tocar em questões difíceis de serem abordadas, geralmente temas desconfortáveis para serem debatidos em igrejas, e como o humor e o riso atraem e tornam engraçadas as suas pregações religiosas.

### Referências

- CURSINO-GUIMARÃES Romão, S. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da Teoria da Relevância**. 2008. 377 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, Ronaldo Corrêa Junior. **RETRATOS DO EU**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. Tese de doutorado. UFMG, Belo Hozrizonte, 2015.
- LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **O Enigma da Piada Convergências Teóricas e Emergência Pragmática**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.



\_\_\_\_\_. **A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância**. 2009.  
Tese (Doutorado em Letras)-Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

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

**A RELAÇÃO DE ALTERIDADE NA LITERATURA FANTÁSTICA DE  
JULIO CORTÁZAR À LUZ DE MIKHAIL BAKHTIN**

Midori Nancy Arasaki Chang<sup>1</sup>  
Orientação: Silvana Oliveira

**Introdução**

Este resumo expandido apresenta o projeto de pesquisa que propõe analisar a relação de alteridade na literatura fantástica de Julio Cortázar à luz do conceito de exotopia, de Mikhail Bakhtin. A análise focará a relação de alteridade a partir de duas perspectivas: a primeira sendo a relação entre o autor-criador e seu personagem e a segunda a relação entre o leitor e o personagem. Entendemos que Julio Cortázar, em seu processo de composição, entrega ao leitor a personagem sem o fechamento de sentido da narrativa tradicional, a fim de que o leitor potencialize a sua posição exotópica (fora da consciência do personagem) e a partir do excedente de visão do outro proceda ao acabamento estético do personagem. Para este propósito contaremos com o auxílio da teoria da leitura de Vincent Jouve que nos explica sobre a interiorização do outro nesta experiência de alteridade que é a leitura. Propomos também ampliar nossas pesquisas (iniciadas no trabalho de conclusão de curso) sobre a literatura fantástica de Julio Cortázar com o apoio das teorias de Tzvetan Todorov e David Roas.

Nossa metodologia será a leitura e análise das narrativas de Cortázar: *Os Reis*, *Carta a uma senhorita em Paris* e *Não se culpe a ninguém* de forma integrada e com vistas a pôr em prática todo o aporte teórico. A exposição teórica dos princípios e conceitos de Bakhtin (autor-criador), esclarecidos em certo sentido pela leitura de Umberto Eco (autor-modelo/leitor-modelo) e Jouve (a leitura) e a análise do fantástico de Cortázar com o apoio das teorias de Todorov e Roas integrarão o nosso trabalho.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. UEPG. Licenciada em Letras Português/Espanhol. UEPG. E-mail: midoriarasaki@hotmail.com



### **O autor-criador e a construção de seu personagem**

A primeira perspectiva de análise da relação de alteridade na literatura fantástica do contista argentino Julio Cortázar está articulada à teoria do pensador russo Mikhail Bakhtin que expõe o princípio de exotopia e excedente de visão (BAKHTIN, 2011, p. 3-192). A partir deste princípio teórico, Bakhtin relaciona o autor-criador e seu personagem, pois para o russo é necessário duas consciências para que exista um acontecimento estético: a consciência do criador sobre a personagem criada.

Analisar esta relação nos leva a considerar a maneira como o argentino nos apresenta seu herói (personagem). É neste momento que se faz necessário o princípio de exotopia criado por Bakhtin como a distância que o autor-criador deve manter de seu personagem para dar-lhe um acabamento estético, pois é desde o exterior da consciência dele (do personagem) que será possível esse excedente de visão que lhe permitirá (ao autor-criador) ver o que o outro não consegue visualizar desde seu interior.

O autor-modelo de Umberto Eco nos proporciona o suporte preciso para descrever o autor-criador no contista argentino. Eco (1994, p. 7-31) descreve o autor-modelo como o artista que deixa sua marca inconfundível em sua obra, aquele que expõe as regras do jogo em seu texto de tal modo a guiar sua leitura. Cortázar como autor-criador, segundo o pensamento bakhtiniano, é também o autor-modelo de Eco: “Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo...” (ECO, 1994, p. 21).

Esse conjunto de instruções ou estratégias narrativas são para Cortázar sua “busca pessoal de uma literatura à margem de todo realismo demasiado ingênuo” (CORTÁZAR, 2008, p. 148), sua marca inconfundível que é esse fantástico que irrompe na realidade e se funde com ela. O próprio Cortázar (2008, p. 147-164) nos explica seu processo de criação do conto fantástico que se inicia com a escolha do tema (noção de significação) e se constrói com seu estilo ou tratamento literário na intensidade e tensão, na esfericidade, no tempo e espaço condensados, na fatalidade que contribuem à essa atmosfera que emana de seu fantástico e que envolve e cativa seu leitor.



## **O leitor e sua relação de alteridade com o personagem**

Consideramos que Cortázar, a partir da perspectiva bakhtiniana, cria seus personagens desde seu interior, isto é, desde sua consciência. Sendo assim, abre mão de sua posição de exotopia (em graus diferentes), o que lhe permite entregar a seu leitor um personagem inacabado porque ao posicionar-se no interior de sua consciência não tem o excedente de visão necessário para acabá-lo esteticamente. Assim, compete ao leitor acabá-lo desde sua posição exotópica, pois desde essa distância poderá obter o excedente de visão necessário para esta tarefa. Estamos aqui na segunda perspectiva de nossa análise, a relação de alteridade entre o leitor e o personagem.

Desta forma, o contista convida seu leitor a participar ativamente de sua narrativa, pois o argentino constrói suas narrativas fantásticas com o objetivo de despertar em seu leitor “uma série de conotações, de aberturas mentais e psíquicas” (CORTÁZAR, 2015, p. 31). Este leitor para estar em simetria com o autor-modelo deverá tornar-se o leitor-modelo que o fantástico cortazariano cria em sua narrativa: aquele que seguirá as instruções passo a passo, que colabora com o texto e que observa as regras do jogo e está ansioso para jogar (ECO, 1994, p. 15).

Para esta análise, além dos conceitos bakhtinianos e do auxílio da teoria de Jouve que nos explica esta relação pela ideia da leitura como “interiorização do outro” esta experiência que tanto fascina quanto perturba chamada de vertigem que nos desestabiliza porque nos faz ser quem não somos (JOUVE, 2002, p. 109), propomos também o estudo do conceito de leitor-modelo de Eco que complementa a análise do leitor do fantástico de Cortázar.

## **O fantástico de Cortázar**

As obras escolhidas para nossa análise são o poema dramático *Os Reis* que marca a estreia literária de Cortázar em 1949 e os contos *Carta a uma senhorita em Paris* publicado em *Bestiário* em 1951 e *Ninguém seja culpado* publicado em *Final do jogo* em 1956.

Pretendemos também ampliar nossos estudos sobre a literatura fantástica de Cortázar desde o ângulo da análise da relação de alteridade entre os elementos componentes do processo criativo: autor, autor-modelo, narrador e leitor. Para este fim usaremos a teoria da literatura fantástica do búlgaro Tzvetan Todorov em seu livro



*Introdução à literatura fantástica* (2017) que nos traz o conceito amplamente discutido do fantástico como a hesitação entre o real e o imaginário, entre o natural e o sobrenatural.

Para expandir e aprofundar a compreensão do fantástico de Todorov, abordaremos também a teoria do espanhol David Roas em seu livro *Tras los limites de lo real: una definición de lo fantástico* (2016) nos será útil no sentido em que, numa certa medida, contraria a de Todorov em alguns aspectos e coincide mais fielmente com a ideia do fantástico fundido com o cotidiano de Cortázar. Para Roas (2016), o essencial no fantástico não é a hesitação entre o real e o impossível e sim o inexplicável fenômeno (o impossível) que ativa o inconsciente do leitor e o leva a essa relação de alteridade com o personagem na busca de relacionar este fenômeno fantástico ao que está sendo exposto através da leitura.

### **Sobre a metodologia para esta pesquisa**

A leitura e análise das narrativas de Cortázar escolhidas para este projeto guiarão a pesquisa. O ponto central de análise será a relação de alteridade nas obras de Cortázar que estudaremos com base no conceito de exotopia de Bakhtin com o auxílio da teoria de Eco (autor-modelo/leitor-modelo) e de Jouve (a leitura).

Em um primeiro momento, aprofundaremos o estudo dos conceitos bakhtinianos de exotopia e excedente de visão para posteriormente relacioná-los com o que Jouve expõe sobre a leitura como interiorização do outro e os conceitos de autor-modelo/leitor-modelo de Eco. Enquanto Bakhtin (2011) nos explica esta relação de alteridade fora da consciência do personagem como um distanciamento exotópico necessário para obter esse excedente de visão que só o outro pode ver desde fora de mim, Jouve (2002) coloca o leitor em empatia com esse outro (o personagem) através da volta ao passado afetivo e da criança que lê em nós o que implica esse processo de interiorização do outro como a identificação do leitor com o personagem. Eco auxiliará nossa discussão teórica na análise do estilo ou tratamento literário do fantástico cortazariano, tanto na perspectiva do autor-modelo como quanto ao leitor-modelo.

Em um segundo momento, com o objetivo de ampliar nossos estudos do fantástico de Cortázar discutiremos este assunto com o auxílio da teoria de Todorov que nos traz sua definição do fantástico como a hesitação entre o natural e o sobrenatural, entre o real e o imaginário, entre o estranho e o maravilhoso. Essa ambiguidade extraordinária que



nos faz viver o fantástico como uma experiência de leitura constantemente atualizada (TODOROV, 2017, p. 29-37) poderá ser expandida a partir da leitura de David Roas (2016), o qual discorda de algumas ideias de Todorov, pois para Roas o objetivo do fantástico não é a hesitação diante da ambiguidade apresentada e sim a desestabilização da realidade do leitor através da busca de uma explicação deste fenômeno fantástico que é a irrupção do impossível no cotidiano que Cortázar constrói magistralmente.

Em um terceiro momento, analisaremos as narrativas escolhidas de Cortázar: *Os Reis*, *Carta a uma senhorita em Paris* e *Ninguém seja culpado*, de forma integrada e implementaremos, na abordagem destas narrativas, as sínteses teóricas realizadas no estudo dos teóricos aqui destacados: Bakhtin, Eco, Jouve, Todorov e Roas.

Em linhas gerais, estes são os nossos pressupostos teórico-metodológicos.

### Considerações finais

Pelo exposto, pretendemos contribuir com o campo dos estudos literários por meio da articulação de importantes teóricos para a leitura da produção de Julio Cortázar, destacado contista da literatura latino-americana.

O estudo, a reflexão e a abordagem dos conceitos teóricos dos autores já mencionados serão realizados ao longo do período de elaboração da dissertação, de forma a que haja amadurecimento e compreensão do alcance da teoria para a leitura do texto literário.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-192.

CORTÁZAR, Julio. **Aulas de literatura**. Tradução de Fabiana Camargo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos do conto. In: \_\_\_\_\_. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. Organização Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-164.

\_\_\_\_\_. **Os Reis**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.



\_\_\_\_\_. Carta a uma senhorita em Paris. In: \_\_\_\_\_. **Bestiário**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 17-29.

\_\_\_\_\_. Ninguém seja culpado. In: \_\_\_\_\_. **Final do jogo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 13-19.

ECO, Umberto. Entrando no bosque. In: \_\_\_\_\_. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 7-31.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

ROAS, David. **Tras los limites de lo real**: una definición de lo fantástico. Madrid: Páginas de Espuma, 2016.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

**DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: DISCUSSÕES  
SOBRE O PRECONCEITO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO DOS  
CURSOS DE LETRAS DA UEPG**

Rictor de Oliveira Dantas<sup>1</sup>  
Orientação: Valeska Gracioso Carlos

**Introdução**

Muitos dos alunos que ingressam no curso de Letras podem ter algum tipo de preconceito linguístico para com as variedades estigmatizadas (BAGNO, 2007) da língua portuguesa do Brasil. Sendo assim, temos por motivação da presente pesquisa a discussão, juntamente com alunos da graduação, sobre o preconceito linguístico a fim de que os graduandos tenham uma compreensão maior do problema.

Nesse primeiro momento apresentamos os critérios de escolha dos graduandos que serão participantes da pesquisa, alguns pontos importantes do aporte teórico que embasa nossa pesquisa e também processos futuros da dissertação. Sendo assim, esse trabalho se divide basicamente em três partes: primeiramente trazemos a motivação do trabalho, em seguida contamos um pouco sobre a coleta de dados e como escolhemos os participantes da pesquisa, finalizamos então com algumas considerações e próximos passos que seguiremos para a construção da dissertação.

**O que direciona a pesquisa**

Muitas vezes os ingressantes dos cursos de Letras tendem a iniciar o curso com certos preconceitos e algumas expectativas, por exemplo: a expectativa de que terão seus desvios linguísticos “corrigidos” e sairão do curso dominando a gramática normativa.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rycktor@gmail.com.



Conforme o decorrer do curso, várias discussões são feitas e conceitos vão sendo desmistificados, esperando assim que os alunos mudem sua atitude para com as variedades estigmatizadas da língua portuguesa utilizada no Brasil, porém, de acordo com Dantas (2018) isso tende a não acontecer. Sendo assim, a motivação principal dessa pesquisa foi que os alunos dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tivessem um momento a mais para discutir fenômenos como a variação linguística e o preconceito linguístico.

Para tanto, seguimos a concepção de que a língua(gem) é, além de um sistema, um fato social (Calvet, 2002). Além disso, Coseriu também nos explicita que

El lenguaje es aprehensión del ser, pero no por parte de un sujeto absoluto, ni del individuo empírico, sino por parte del hombre histórico que precisamente por ello, es al mismo tiempo un ente social<sup>2</sup>. (COSERIU, 1991, p. 32).

Sendo assim, tomamos para nosso trabalho a concepção de língua(gem) como um fato social. O homem está inserido na linguagem assim como linguagem e sociedade são indissociáveis. Dessa forma, sendo linguagem e sociedade indissociáveis, o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social (BAGNO, 2015).

### **A escolha dos participantes e a coleta de dados**

Devido ao tempo para a realização da pesquisa e da quantidade de alunos da graduação decidimos por restringir os participantes e por estabelecer um critério de escolha o qual será descrito em seguida.

Primeiramente acertamos a quantidade de participantes para dez alunos, para que assim tenhamos material para a pesquisa. Em seguida produzimos um pequeno questionário *online* para que os alunos respondessem e, assim, pudéssemos escolher aqueles que melhor se encaixavam no principal critério: menos tempo cursando Letras na UEPG. Assim, os alunos que iniciaram mais recentemente o curso têm a oportunidade de conhecer e discutir sobre o preconceito linguístico.

Nosso próximo passo é iniciarmos os encontros de discussão e a coleta de dados. Para coletarmos os dados nos faremos valer de duas principais metodologias: grupo focal

---

<sup>2</sup> A linguagem é apreensão do ser, mas não por parte de um sujeito absoluto, nem do indivíduo empírico, sim por parte do homem histórico que precisamente por ele, é ao mesmo tempo um ser social.



(BERG, 2000) e a entrevista individual gravada (LABOV, 2008 [1972]). Faremos duas entrevistas individuais com cada participante: uma antes de iniciarmos os encontros do grupo focal a fim de sabermos as impressões de cada um do preconceito linguístico, e outra quando terminarmos os encontros para que possamos comparar as respostas da primeira com a segunda entrevista.

### Próximos passos

Tendo sido iniciados a coleta de dados e o estudo do grupo focal, precisaremos seguir alguns passos para darmos continuidade à pesquisa. Em primeiro lugar, precisaremos transcrever os áudios das entrevistas individuais e comparar as respostas dos participantes da pesquisa a fim de percebermos se houve algum tipo de modificação em suas repostas, se algo foi absorvido dos encontros do grupo focal.

Após a finalização dos encontros do grupo focal (que está prevista para outubro de 2019), além da segunda entrevista individual gravada, precisaremos dar continuidade à escrita da dissertação. Um próximo passo ainda é analisarmos cuidadosamente o áudio das entrevistas e tentarmos reconhecer algum outro tipo de atitude que os alunos possam ter com a língua portuguesa.

Esperamos assim que os alunos da pesquisa possam reconhecer-se como futuros pesquisadores e combatentes do preconceito linguístico, principalmente no ambiente acadêmico onde se dá nosso estudo.

### Referências

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

COSERIU, E. **El hombre y su lenguaje**. Madrid, Editorial Gredos, 1991.

CALVET, L. J. **Sociolinguística uma introdução crítica**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2002.

BERG, B. L. **Qualitative research methods for social sciences**. Long Beach, CA: California State University, 2000.

DANTAS, R. O. **Menas intolerância e menos preconceito linguístico**: um estudo das atitudes linguísticas dos alunos dos cursos de letras. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2018.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

**TODAS AS CORES NA LITERATURA INFANTIL: A MINHA COR E A  
COR DO OUTRO**

Samantha Schäfer

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

**Introdução**

Este trabalho discorre sobre minha pesquisa de dissertação de mestrado que está em fase inicial e que teve como motivação minha longa experiência como docente no primeiro ano do ensino fundamental inicial, onde as crianças ao saírem do Centro de Educação Infantil e ingressarem na série inicial do ensino fundamental, ao longo dos anos, mostram-se a cada ano mais desenvolvidos em determinadas áreas, fato esse que ocorre devido a tecnologia que tem proliferado nos últimos anos e, principalmente, a evolução do Centro de Educação Infantil como: investimentos em infraestrutura do prédio para se adequar as necessidades das crianças, cursos de capacitação aos profissionais atuantes, entre outros. Porém, a única questão que não mudou foi em relação a identidade racial, pois as crianças continuam, há anos, repetindo a mesma frase ao chegarem a escola: “me empresta o lápis cor de pele?”

Há um problema real da sala de aula em que passam nossos alunos e alunas negras, que é o sentimento de não pertencimento ao convívio escolar, percebo que há a negação da raça, já nos anos iniciais de escolaridade. Por esse motivo, aponto a importância de se trabalhar o letramento racial crítico, essa necessidade surgiu por alguns motivos como: um número muito reduzido de livros de literatura com personagens negros e negras, a falta significativa de pesquisas nessa área de identidade negra e a necessidade de questionamentos em sala de aula sobre identidade negra.

Apesar do Brasil ser, incontestavelmente, uma nação multirracial e pluriétnica, de grande diversidade cultural, a escola brasileira parece não ter aprendido a conviver com



essa realidade, oferecendo prejuízo na aprendizagem das crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria de negros e mestiços. Tendo em vista uma mudança de paradigma, a escola pode contribuir na adoção de posturas políticas contra a discriminação racial, não beneficiando somente os negros, mas todas as demais etnias, já que a cultura que se vive é uma junção de culturas de todos os segmentos étnicos.

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p. 12).

### **Perguntas de pesquisa**

- De que forma os livros de Literatura Infantil com personagens negros e negras são identificados pelas crianças?
- Como as crianças se relacionam com seus colegas em relação a questão da identidade racial?

### **Referencial teórico**

Busco como referencial teórico a pesquisa feita por Gonçalves (2018), onde foram revisados 38 artigos, sete teses e 51 dissertações da área de educação publicadas entre 2003 e 2014, e que tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, a autora afirma

“[...] que a escola é um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, notadamente, as culturas afro-brasileira e indígena, relegadas a segundo plano, quando não omitidas” (GONÇALVES, 2018, p. 123).

As escolas têm oferecido aos seus alunos livros de literatura que legitimam a branquitude como normalidade (CARDOSO, 2014; LABORNE, 2014; PIZA, 2000, 2002; MOREIRA, 2014; ROSSATTO, 2014). Tendo em vista uma mudança de paradigma, a



escola pode contribuir na adoção de uma variedade de livros de literatura infantil que contemplem personagens negros não estereotipados, para utilizá-los constantemente. Estereótipos são, muitas vezes, criados e reforçados dentro da própria escola. Para Gomes (2002, p. 43):

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 43).

Então, esse trabalho objetiva pesquisar como as crianças da faixa etária de 6 a 7 anos interagem com os livros de literatura infantil com personagens negros e negras e, ainda, como eles se relacionam com seus colegas em relação a questão da identidade racial. Foi utilizado o meio digital, via Portal de Periódicos da Capes (acesso gratuito e acesso remoto com identificação da instituição) e percebeu-se que ainda são poucas as pesquisas nessa perspectiva, necessitando assim de pesquisas que abordem sobre as questões raciais ao encontro do Letramento Racial Crítico e também sobre a receptividade das crianças em relação aos livros de literatura infantil que apresentam personagens negros.

No referencial teórico, trarei a questão do histórico dos Letramentos e o Letramento Crítico com os seguintes aportes teóricos: Kleiman (2014), Soares (2004), Souza (2011), Street (2018). O letramento racial crítico será abordado a partir do trabalho de Ferreira (2015) e das pesquisas que utilizaram tal referencial.

Bem como, faço reflexões sobre a Teoria Racial Crítica por reconhecer que o racismo é endêmico e permanente em uma sociedade e permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e desigualdade racial se manifestam (MILNER & HOWARD, 2013) e apresenta o termo raça como fundamental para a compreensão e discussão sobre as desigualdades sociais, conforme afirma Ferreira (2014).

### **Metodologia de pesquisa**

A pesquisa é interpretativista com a metodologia qualitativa, a geração de dados será através de análise de livros de literatura infantil com personagens negros,



questionário, observação das atividades em sala de aula e registros no diário de campo, em uma escola do município da cidade de Ponta Grossa (Paraná). Primeiramente, será feito a análise dos livros de Literatura Infantil com personagens negros que apareçam como protagonistas, com as crianças será feito o auto reconhecimento étnico- racial a partir de desenhos. Posteriormente, será realizada a coleta de dados por meio das interações entre as crianças com outras crianças, crianças com a professora, de forma detalhada.

A pesquisa estará totalmente embasada na perspectiva do Letramento Racial Crítico, que se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Ao optar pela análise a partir Letramento Racial Crítico, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme afirma Ferreira (2015):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, A. J. 2015, p. 36).

### Considerações finais

A partir do próximo ano serão analisados os dados gerados a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola municipal na cidade de Ponta Grossa, para que seja possível responder as perguntas da dissertação e, por fim obter um panorama de como a literatura infantil pode reforçar/alterar a posição das crianças frente aos seus modos de encarar a sua identidade racial e ampliar suas outras formas de ver o mundo.

### Referências

FERREIRA, Ap. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raças, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.



GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set./Out./Dez. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf)>. Acesso em 2 mai. 2019.

GONÇALVES, P. et al. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 mai. 2019.

LADSON-BILLINGS, G. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. [set. 2001]. Entrevistadores: Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro Moreira Hypolito: Universidade de Wisconsin (EUA), 2001. Entrevista concedida no gabinete da professora. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 275-293, 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2019.

MILNER IV, H. Richard; HOWARD, Tyrone C. Counter-narrative as method: Race, policy and research for teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, p. 536-561, 2013

MÜLLER, T. M.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**O OLHAR E O DISCURSO EM FIÇÕES DE LIMA BARRETO E DE  
MACHADO DE ASSIS: UMA INVERSÃO DE PAPÉIS ENTRE LOUCO E  
ALIENISTA**

Taciane Ienk<sup>1</sup>

Orientação: Miguel Sanches Neto

**Introdução**

Minha intenção é fazer um recorte do tempo e tentar, de alguma forma, reunir textos que me ajudem a vislumbrar o período que delimita os anos em que viveram Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) e Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). Busco, sobretudo, unir literatura e loucura. Busco entender o abismo que se abriu quando pessoas começaram a ser capturadas como animais e presas em cadeias e hospitais.

Lidando com a história é inevitável percorrer os caminhos da memória, daquilo que fez e faz de nós o que somos hoje. Lidando com a história e fitando o Brasil de hoje, é inevitável pensar “e se tudo acontecer de novo? E se a história se repetir?”. Sobreviveremos a isso? Temer pelo passado não é desmerece-lo, é ter o discernimento para dizer que as coisas não iam bem. Temer pelo passado é querer que ele continue sendo história, memória. É optar pelo novo, pelo desenvolvimento.

Mas, por onde começamos esse desenvolvimento?

Não tenho resposta para isso, mas ofereço a literatura como uma resposta, uma alternativa de repensar o mundo.

Inquieta, começo analisando duas obras da literatura brasileira, *O alienista*, de Machado de Assis, e *O cemitério dos vivos*, de Lima Barreto. Não pretendo discutir a literatura em si no sentido da teoria. Pretendo tratar a literatura da forma que ela mais me

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2018), Ponta Grossa, PR. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG (2017), Ponta Grossa, PR. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: taci.ienk@gmail.com



comove: como sendo uma resposta diferente da percepção do mundo. Como sendo uma leitura das minúcias que deixamos passar. Pretendo mostrar uma literatura além do preceito Horaciano de deleitar ensinando. Busco encarar a literatura como um armamento que tem a “função social” da denúncia, que desvenda, critica e mostra o avesso do real.

Como a literatura pode ser resistência? Esbarrando na delicada questão das relações entre literatura e história é o que busco vislumbrar.

Agora sim passo à formalidade dos capítulos que dão suporte para a dissertação.

## Desenvolvimento

A literatura que defendo é a que parte da própria obra literária, é aquela que diz por si só. No entanto, como essa pesquisa é de fato uma pesquisa científica, eu vejo a necessidade de trazer, primeiramente, a História e, posteriormente, a história enquanto ficção. Dessa maneira, o capítulo que abre essa dissertação intitula-se ‘O perigo da loucura’ e se divide em dois tópicos:

- 1) Os rastros da loucura;
- 2) O processo de higienização social;

Neste primeiro capítulo eu não busco discutir sobre a razão e a loucura, a lucidez e sua perda. Eu pretendo trazer, rapidamente, informações a respeito da história da loucura, tendo como alvo: o perigo que ela representou e representa; a corrente filosófica do positivismo em que a medicina é vista como combate à desordem social; suas relações com a sociedade e com o agora.

Buscando fontes que sustentassem a discussão e abordassem a temática da loucura, cheguei às obras *Psicologia: uma (nova) introdução*, de Figueiredo e Santi (2008); *História da loucura: na idade clássica*, de Michel Foucault (2017), e *Arquivos da loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria* (2002), de Vera Portocarrero.

É no segundo capítulo, ‘O poder do discurso médico em *O alienista*’, que parto para a literatura. Começando com a obra *O alienista*, de Machado de Assis, percorro os caminhos da Casa Verde de Itaguaí em dois tópicos:

- 1) A casa de Orates do Dr. Bacamarte;
- 2) O discurso da medicina: interesse científico

A obra de Machado aparece em primeiro lugar devido a lógica cronológica de publicação, ao contexto histórico e ao fato de que achei mais interessante o movimento



de olhar a casa de Orates através de suas grades para depois, no capítulo terceiro, vislumbrar as instalações do Hospício de Pedro II pelos olhos de Lima Barreto. Para sustentar esse capítulo utilizo como principal fundamentação teórica – mas não única – o artigo de José Maurício Gomes de Almeida, intitulado *Da humana comédia ou No teatro em Itaguaí* (1998), o artigo *O paradoxo do alienista* (2016), de Abel Barros Baptista, como também, o artigo de Ivo Barbieri, *Sob o disfarce da ciência* (2016).

N'Olhar do louco em *O cemitério dos vivos* busco explorar a relação entre homem e sociedade, entre hospício, escrita e exílio, tendo como ponto de partida as vivências de Lima Barreto no Hospício de Pedro II. Para isso, o capítulo se divide em três partes:

- 1) Homem, sociedade e loucura;
- 2) O hospício como exílio;
- 3) A escrita como asilo

No primeiro tópico deste capítulo trago as contribuições de Osman Lins em *Lima Barreto e o espaço romanesco* (1976), de Luciana Hidalgo em *Literatura da urgência: Lima Barreto no domínio da loucura* (2008), de Antônio Candido em *Os olhos, a barca e o espelho* (1987), além, é claro das biografias de Francisco de Assis Barbosa e de Lilia M. Schwarcz. Para abordar a temática do exílio e do asilo utilizarei os textos *La existencia exilada* (1996), de Jean-Luc Nancy, e *Reflexões sobre o exílio* (2003), de Edward Said.

Para fechar todas as considerações feitas no decorrer dessa jornada, encerro a pesquisa com um quarto capítulo, 'Contrastes entre o olhar do louco e o discurso do médico', que se divide em:

- 1) Para onde nos levou o olhar e o discurso
- 2) Crítica, ironia ou a própria loucura?

À luz das obras literárias, eu pretendo oferecer nesse fechamento de dissertação um contraste entre o passado e o presente no que se refere ao poder e à prática psiquiátrica. Trago para a discussão da parte literária a obra *Prosa de ficção: de 1870 a 1920* (1973), de Lucia Miguel Pereira. Pretendo, também, concluir com uma ponte entre presente e passado. Minha ideia é trazer à tona o que sempre esteve 'presente', a opressão, uma vez que, pelo que é possível observar, o século XXI é o tempo do retorno dos costumes moralistas, das condutas.

Suponho que agora o leitor esteja a se perguntar "por que esses dois autores? Por que essas obras tão diferentes?"



Quarenta e dois anos separam Machado de Assis e Lima Barreto.

Ainda que abordem a temática da loucura e temas como a prática da medicina positivista e a higienização das ruas, as obras se diferem no que diz respeito a estrutura, a relação com a realidade, a linguagem. Enquanto Lima Barreto relata suas vivências nas vestes de interno do Pedro II, Machado dá vida a um médico fictício, o Dr. Simão Bacamarte, homem da ciência e da retórica. Contudo, os textos ficcionais revelam poderes que atravessam a sociedade e suas relações. É uma força do código moral vigente na época. Eles nos mostram o lugar e o não lugar do louco, a privação da autonomia do ser. A abertura dos textos exige uma leitura anacrônica para não incorrer no erro de reafirmar as condutas da época.

Não posso assumir o tom moralista do passado e fazer uma leitura que fica estagnada no tempo... afinal de contas, sou uma mulher, uma mulher ocupando um lugar público, defendendo minha pesquisa... Como posso admitir que personagens sejam recolhidos nos hospícios dentro da literatura exatamente da mesma forma como homens, mulheres e crianças foram recolhidos fora dela, sem questionarmos nenhum único aspecto das “cenas do crime”?

### Considerações finais

Por fim, quero deixar claro que sou resistência. Minha pesquisa é resistência. Espero que, no término da tessitura da dissertação, fique claro o porquê desse assunto ser tão relevante, valioso, preocupante, grave e difuso.

### Referências

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. Da humana comédia ou No teatro em Itaguaí. In SECCHIN, Antonio Carlos; Almeida, José Maurício Gomes de; Souza, Ronaldo de Melo e (org). **Machado de Assis**: uma revisão. Rio de Janeiro: In-Fólio, 1998. p. 167-177.

BAPTISTA, Abel Barros. O paradoxo do alienista. In ROCHA, João Cezar de Castro (org). **Machado de Assis**: lido e relido. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016. p. 541-556.

BARBIERI, Ivo. Sob o disfarce da ciência. In ROCHA, João Cezar de Castro (org). **Machado de Assis**: lido e relido. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016. p. 575-595.

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



CANDIDO, Antônio. Os olhos, a barca e o espelho. In: \_\_\_\_\_. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987, p. 39-50.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M.; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura: na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

HIDALGO, Luciana. **Literatura da urgência: Lima Barreto no domínio da loucura**. São Paulo: Annablume, 2008.

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

NANCY, Jean-Luc. **La existencia exilada**. IN : Archipiélago. Madrid: Arco. n. 26-27, inverno de 1996. p. 34-39.

PEREIRA, Lucia Miguel. **Prosa de ficção: de 1870 a 1920**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PORTOCARRERO, Vera. **Arquivos da loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. Loucura & Civilização collection, v. 4. Disponível: <<http://books.scielo.org/id/p26q6/pdf/portocarrero-9788575413883.pdf>>.

SAID, Edward W. Reflexões sobre o exílio. IN: SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p. 46-60.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

**DIVERSIDADE RACIAL E DE GÊNERO NAS AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES**

Valéria Câmara da Silva<sup>1</sup>

Orientação: Aparecida de Jesus Ferreira

**Introdução**

O interesse em pesquisar sobre a diversidade de raça e de gênero no ambiente escolar, nas aulas de Língua Inglesa, é decorrente da constatação de lacunas na formação dos/as alunos do Curso de Formação de Docentes no que se refere à realização de seus estágios de regência e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça e de gênero em sala de aula. Como professora do Curso de Formação de Docentes, na disciplina de Língua Inglesa, repensei e questionei minha prática e encontrei em (CLARA, 2017) que: “o ensino de línguas configura-se como um ambiente propício para a problematização e para a reflexão de diferentes questões.”

Nesse sentido, é muito importante que nós professores/as sempre questionemos nossa prática pedagógica e que estejamos atentos ao modo como ensinamos sobre a diversidade racial e de gênero, a qual possibilita desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias e para a construção de uma consciência crítica e plural que respeite as diversidades. Enfatiza-se, assim, a importância de discutir as relações de gênero e da diversidade racial nas aulas de Língua Inglesa e de desenvolver sugestões de práticas pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em consonância com (FERREIRA, 2012) o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizadas, discutidas e desnaturalizadas. É necessário problematizar e desconstruir discursos e práticas hegemônicas vigentes. São possibilidades de sensibilizar nossos/as alunos/as a colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, acolhedora,

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



inclusiva e que respeite as diversidades. Saliento a emergente necessidade de uma formação pedagógica que contemple a educação das relações raciais e de gênero na formação de professores/as e em consonância com (BARREIROS, 2006): “[...] entende-se a necessidade de formação continuada para professores para que estes possam, em seu fazer pedagógico contemplar estudos e reflexões acerca das questões da desigualdade racial e da superação das manifestações do racismo” (BARREIROS, 2006, p. 05).

O contexto da minha pesquisa envolve uma escola pública estadual situada em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Nesta escola, realizarei um estudo teórico sobre a temática da diversidade de raça e de gênero com dez alunas do Curso de Formação de Docentes, as quais, após as reflexões teóricas sobre diversidade de raça e de gênero, confeccionarão materiais pedagógicos bilíngues, que possam auxiliá-las em seus estágios de regências assim como em suas práticas docentes. Depois da confecção desses materiais pedagógicos bilíngues, as alunas do Curso de Formação de Docentes, as que fazem parte da pesquisa, utilizarão esses materiais em seus estágios de regência e farão a verificação dos resultados e de sua aplicabilidade para uma prática pedagógica reflexivo-crítica e humanizada.

### **Perguntas de pesquisa**

- Como a confecção de materiais pedagógicos bilíngues com sugestões de atividades acerca de raça e de gênero pode contribuir na Formação de Docentes?
- Quais as implicações da utilização dos materiais pedagógicos bilíngues acerca da diversidade de raça e de gênero na prática pedagógica dos estágios de regência dos/as alunos/as do Curso de Formação de Docentes?

### **Referencial teórico**

A pesquisa se fundamentará em estudos de autores como: (APPLE, 2001); (BRASIL, 2006); (BUTLE, 2017); (CRENSHAW, 2002); (CLARA, 2017); (FERREIRA, 2006, 2012, 2014, 2015, 2016); (GOMES, 2003, 2005, 2008, 2011); dentre outros.

Nesse sentido, minha pesquisa está inserida nas bases da Linguística Aplicada e do ensino crítico de línguas, pois trata de temas como raça e gênero que são de caráter



político-social, tão presentes em nossas salas de aulas, que são espaços multiculturais, nos quais convivemos com uma diversidade de raça, gênero, etnia, credos, culturas entre outros, e que por esses motivos, de acordo com (PENNYCOOK, 1998): “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”.

O ensino crítico é imprescindível para o fortalecimento da desconstrução da exclusão, do preconceito e da violência em relação às identidades de raça e de gênero e, nas palavras de (FERREIRA, 2006), a problematização de temas críticos em aulas de línguas implica o desvelamento de práticas opressivas. E, assim, em consonância com (FREIRE, 2006), somos convidados/as a migrar de uma educação bancária para uma educação problematizadora, reconhecendo os/as nossos/as alunos/as e a nós mesmos/as como seres que se movem no e com o mundo e a sala de aula como um espaço de conflito e transformação da realidade.

### **Metodologia de pesquisa**

A pesquisa encontra-se em fase de estudo, é de caráter etnográfica, pois possibilita a aproximação do ambiente escolar e dos indivíduos que a compõem e, principalmente, das interações professor/a, aluno/a, para que juntos/as possam reconstruir de maneira significativa, sua práxis. Para tanto, envolve um processo de reconstrução e de reflexão da prática pedagógica docente aliada ao ensino crítico de Língua Inglesa no Curso de Formação de Docentes assim como a confecção de materiais pedagógicos bilíngues que possibilitem romper com as amarras da opressão, da violência e do preconceito para com a diversidade de raça e de gênero, permite, nas palavras de (ANDRÉ, 1995, p. 41):

[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Neste sentido, para intentar atender a essa necessidade, proponho, em minha pesquisa, desenvolver com as alunas do Curso de Formação de Docentes uma pesquisa intervenção, que, conforme (CASTRO, 2008), a intervenção ocorre durante todo o processo da pesquisa e as alunas participarão ativamente deste. Além do mais, de acordo



com (PORTUGAL, 2008) muitas são as contribuições desse tipo de abordagem para a educação: valorizar as minorias e reconhecer as alteridades.

A intervenção será a confecção de materiais pedagógicos bilíngues que os auxiliem tanto em seus estágios de regências como em suas práticas pedagógicas docentes, contemplando a diversidade racial e de gênero e que possibilitem o ensino crítico, pois, conforme (FERREIRA, 2006): “ o ensino crítico é uma ferramenta que trata seriamente a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas diferenças relacionadas a raça, classe e gênero”. Para tanto, os materiais pedagógicos bilíngues produzidos pelos/as alunos/as do Curso de Formação de Docentes precisam contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que as aulas de Língua Inglesa podem colaborar na desconstrução das desigualdades de raça e de gênero e também como instrumento de aprendizagem que promova uma educação cidadã e inclusiva para todos e todas.

### Considerações finais

A minha pesquisa encontra-se em fase inicial de construção, de escrita do referencial teórico e de sua metodologia. Para que se realize a contento, o trabalho está dividido de acordo com o cronograma abaixo: a escrita do referencial teórico e da metodologia são realizados de fevereiro de 2019 até dezembro do mesmo ano. A geração de dados será realizada de janeiro a abril de 2020; a análise dos dados dar-se-á de maio a outubro de 2020; a qualificação da pesquisa em agosto de 2020, e, a defesa da dissertação em fevereiro de 2021.

### Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Alonso de. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **A Literatura Infantil Afro-Brasileira e a formação leitora no ensino fundamental**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE. Cascavel, 2006. Disponível em: <[alb.com.br/arquivo-morto/edicoes-antiores/anais/17/txtcompletos/sem 15/COLE- 3659.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes-antiores/anais/17/txtcompletos/sem%2015/COLE-3659.pdf)>.

CLARA, Michele Padilha Santa. **Letramento Crítico e Vozes de Alunas e Professoras Acerca da Identidades Sociais de Gênero com Intersecção de Raça e de Classe**. No Livro Didático de Língua Inglesa 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem,



Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa** – Intervenção na Infância e Juventude: Construindo Caminhos. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores Raça/Etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. 2. ed. ver. Cascavel: Assoeste, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, e Sexualidade – Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PENNYCOOK, Allastair. A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PORTUGAL, Francisco, T. A Pesquisa – Intervenção e o Diálogo com os Agentes Sociais. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L., (Orgs.). **Pesquisa** – Intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

**UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DOS ACADÊMICOS COM A  
ESCRITA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Willian Mainardes Waiga<sup>1</sup>

Orientação: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

**Introdução**

No trabalho que vimos realizando com a pesquisa de mestrado nos propomos investigar as relações dos acadêmicos com a escrita em contextos de formação de professores, para *lôcus* da pesquisa foi escolhido o curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública, o *corpus* da pesquisa esta constituído de 52 trabalhos de conclusão de curso defendidos em 2018.

Os principais autores a embasarem este trabalho são (STREET 2010; 1982), (LEA E STREET 2014), (IVANIC, 1998), (RUSSERL, 2009), (BAKTHIN, 1997; 2002), (BENVENISTE, 1989), (MARINHO, 2010), entre outros. Respectivamente as teorias fundamentais que orientam esse estudo são os Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos, Estudos da Escrita e Escrita Acadêmica e, Linguística com o viés dialógico de análise do discurso. De um ponto de vista dialógico de linguagem os sentidos são construtos sócio-interacionais e históricos, portanto, toda leitura e análise dos trabalhos deverá estar condicionada a esse pressuposto básico.

Isto significa que não podemos descolar os sentidos de seu contexto enunciativo, isto é, da situação de comunicação da qual ele é reflexo, uma análise autônoma dos textos que não leve em consideração esse aspecto da comunicação discursiva esta fadada a fracassar, se não do ponto de vista das unidades da língua, ao menos da perspectiva do discurso. O que de todo modo, por mais cuidadosa e criteriosamente que se proceda, não

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [wmwaigam@gmail.com](mailto:wmwaigam@gmail.com).



deixará de ser uma reconstrução da cena enunciativa, construindo para a análise um novo contexto – que se pretende seja a reprodução fiel da situação comunicativa originária em que os textos estariam imersos e da qual seriam produto e reflexo - do qual agora ela passará a ser parte constituinte. Este fato não torna a análise isenta, pelo contrário, susceptível a um cem número de incoerências, não estaríamos caminhando na direção errada ao concebermos como *próprio* desse terreno, sobretudo ao tratar-se dos estudos da linguagem, os (des)entendimentos na ordem de “*ad infinitum, ad nauseam*”, para utilizar a expressão de (RAJAGOPALLAN, 2014), quando ao tentar traçar uma definição do conceito de contexto. Na ocasião, escrevera ele:

O contexto não é, ao contrário do que muita gente pensa, um adendo, um acréscimo a um “dado” previamente identificado e cuja existência está garantida ontológica e epistemologicamente. O contexto, uma vez reconhecido, acaba se mesclando ao “dado” para transformar-se em um novo dado, mais “realista”. Mas isso jamais pode ser o fim da linha, pois o novo amálgama que acaba de despontar, a saber “dado-mais-seu-contexto-imediato”, suscita, ou melhor dizendo, nos obriga a uma nova procura de contexto [...] Qualquer enunciado está inserido em um contexto maior. Só que o tal contexto que imaginamos inicialmente não exaure toda a questão do contexto [...] Isso porque, uma vez delineado o contexto imediato, resta delinear um novo contexto para aquilo que já é um outro enunciado, a saber, o enunciado-inserido-no-seu-contexto. *Ad infinitum. Ad nauseam* (RAJAGOPALAN apud FERREIRA; ALENCAR, 2014, p. 201).

Acresce-se aos fatores mais contextuais, a questão, que de certo modo transpõe o contexto imediato dos enunciados, dos gêneros do discurso, conforme instaurada por (BAKHTIN, 1997), dos gêneros em que se produzem os trabalhos de conclusão de curso, tipificados como trabalhos acadêmicos, emoldurados em conformidade às exigências próprias e específicas do gênero.

O regulamento do trabalho de conclusão de curso (TCC) dos cursos de Licenciatura em Letras português-espanhol/português-francês/português-inglês, da universidade em que realizamos nossa investigação, prevê, no parágrafo 3º, as seguintes formas em que se podem realizar os TCCs: Monografia, Ensaio, Artigo ou Material Didático. Para sairmos de uma abordagem mais genérica da escrita, ter a compreensão de que as relações dos acadêmicos com a escrita passam pela questão dos gêneros do discurso deve ficar bastante clara. Como teremos oportunidade de abordar, muito brevemente, neste trabalho, não apenas pela questão dos gêneros do discurso. Imiscuem-



se ai, também, aspectos de identidade, de poder e de autoridade (STREET, 2010; IVANIC, 2004).

### **Letramentos acadêmicos e a escrita acadêmica**

Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1994) concebem letramento como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita com objetivos e em contextos específicos (KLEIMAN, 1995) e compreendem letramentos acadêmicos como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita no contexto universitário, os Letramentos acadêmicos em contexto de formação de professores, isto é, os Letramentos Acadêmicos, abrangeriam, por sua vez, um conjunto de práticas sociais de uso da escrita em contexto de formação de professores.

É o caso do curso em questão nesse estudo, não podemos buscar depreender as relações dos acadêmicos sem buscar compreender o “entorno” do enunciado, seu caráter extra-verbal. Nosso material é o texto, o que não significa que o texto não vá refletir uma estrutura que vai além do aspecto, estritamente, textual, isto é, uma dimensão paratextual. Os fatores verbais tanto quanto os fatores extra-verbais deverão, por nós, ser levados em conta. Os estudiosos do Letramento acadêmico, (LEA E STREET, 1998) descreveram três modelos de produção textual dos alunos, os quais devermos ter em conta ao estudar a escrita acadêmica: 1) Modelo das habilidades cognitivas; 2) Modelo da socialização acadêmica; 3) Modelo dos letramentos acadêmicos. A estudiosa da escrita acadêmica (IVANIC, 2004), por sua vez, enumera 6 discursos sobre a escrita e o ensino de escrita, ela define “discourses of writing” como sendo constelações de crenças sobre escrita, crenças sobre aprendizado da escrita, modos de falar sobre a escrita, e os tipos de abordagens de ensino e avaliação atrelados a essas crenças. São eles: 1) Discurso das habilidades; 2) Discurso da criatividade; 3) Discurso do processo; 4) Discurso dos gêneros; 5) Discurso das práticas sociais; 6) Discurso sociopolítico.

Não vamos nos deter, para os objetivos desse resumo expandido, aos pormenores de cada modelo ou discurso sobre a escrita. Basta-nos, por ora, compreender que, segundo (RUSSERL, 2009), escrever é tão importante para o sistema que deveria ser o objeto de nossa atenção como professores, como departamentos, como universidades. De maneira que práticas de escrita possam funcionar, simultaneamente, como estratégia



de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor (MARINHO, 2010).

### **Fundamentos metodológicos**

Nosso corpus foi selecionado e deverá ser recortado com base em critérios coerentes de seleção, com base nos princípios estipulados por (BAKHTIN, 1997) para o estudo do discurso, compreendendo os três elementos postulados por ele para o estudo do enunciado: a) unidade temática; b) estilo e; c) construção composicional. A totalidade, o que abrange os 52 trabalhos, será analisada com base no critério temático e de construção composicional. Para um recorte mais reduzido incluiremos o aspecto estilístico, segundo o qual analisaremos entre três a cinco trabalhos de conclusão.

Para esse recorte mais reduzido lançaremos mão do estudo das “dimensões escondidas” na escrita de artigos acadêmicos empreendido por (STREET, 2010), dos estudos de (BENVENISTE, 1989), sobre o aparelho formal da enunciação, bem como dos estudos de (MACEDO; PAGANO, 2011) sobre citações nos textos acadêmicos escritos.

### **Pré-análise**

Trata-se da mais evidente forma de relação dos acadêmicos com a escrita. De todos os trabalhos lidos e analisados, em muito poucos foi encontrado qualquer inadequação no nível estritamente linguístico da construção do texto, isso se deve há pelo menos dois fatores: 1) o fato de os textos serem digitados. A digitação torna evidente o erro ortográfico, por meio do “corretor automático”, e a pontuação, em muitos dos casos é sublinhada em caso de erro pelo próprio corretor do Word; 2) às constantes revisões e leituras, uma vez que o autor do texto elabora um considerável número de versões antes da versão final entregue à banca.

Essas constantes revisões evidenciam ou segundo aspecto dessa relação dos acadêmicos com a escrita que é a relação acadêmico(a)/orientador(a), uma vez que, concomitantemente à elaboração do texto, o aluno envia as versões para apreciação do orientador/a, que muitas das vezes retorna com o texto comentado, com revisões, balões de comentários, sugerindo alterações. Essas observações são recebidas pelo aluno que tem a oportunidade de reelaborar seu texto a partir das sugestões dadas por seu orientador. Essas intervenções realizadas pelos orientadores configuram a parte oculta de um trabalho de conclusão de curso que para o leitor (externo), jamais serão visíveis ou



explícitas. Esse processo realiza uma filtragem, o trabalho passa por uma decantação até chegar no estágio definitivo em que será submetido à banca.

Tratam-se de informações extra-textuais, não marcadas textualmente, nos trabalhos de conclusão, mas, não se pode deixar de citá-la, uma vez tratarem-se de procedimentos bastante comuns que subjazem a escrita de um trabalho de conclusão, a relação entre orientando e orientador, de modo que, sobretudo, é um gênero de texto escrito a mais de uma mão. Vale acrescentar que após a defesa a banca realiza intervenções no trabalho escrito que serão, posteriormente, revistas pelo autor do texto, até, enfim chegar a versão oficial e definitiva do texto.

### **Considerações finais**

Impõe-se como compromisso ético o ensino detido e sistemático da escrita em contextos de formação de professores, de acordo com a compreensão do potencial ideológico do registro acadêmico de escrita. É necessário, como afirmam as autoras (PAGANO e MACEDO, 2011), citando (MURRAY, 2011), mostrar ao futuro professor uma forma de ser, e de prover ferramentas que viabilizarão a reflexão sobre sua realidade específica.

### **Referências**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética** – teoria do romance. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BENVENISTE, È. **Problemas de linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**. v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, B, A. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez., 2008.

LEA, M, R; STREET, N. O modelo dos “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguist. Port.** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014.

MARINHO, M. **A escrita das práticas de letramento**. Belo Horizonte. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.



RAJAGOPALLA, K. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, N, D; FERREIRA, M, M, D; ALENCAR, N, C (Orgs.). **Nova Pragmática – modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

RUSSERL, D. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russerl. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009.

STREET, B, V. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. *Perspectiva*, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010.

\_\_\_\_\_. Literacy and ideology. **Red Letters**, v. 12, 1982.

MACEDO, S, T; PAGANO, S, A. Análise de citações em textos acadêmicos. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, p. 257-288, 2011.