

CADERNO DE TRABALHOS



XXVI SEMANA DE LETRAS UFPR

23 A 27 DE SETEMBRO DE 2024

*ideias para adiar
o fim das letras*





**COMISSÃO ORGANIZADORA
DA XXVI SEMANA DE LETRAS UFPR**

Ana Karoline Martins

Angela Maria Palacio Cortes

Árie Lignau

Brenda Victória Imbrunio de Camargo

Caroline Aimi Ueda Fukuda

Hiully Thainá Andrade Oliveira

João Vitor Nunes Machado

Mariana Santos Freitas Martins

Matheus Leschnhak

Natasha Luiza Alves da Silva Nunes Feuser

Rauane Eduarda Alves Bandeira

Coordenador docente:

Prof. Dr. Benito Rodriguez Martinez



ISSN:

2237-7611

Ilustração:

Bennet

Design:

Mariana Santos Freitas Martins

Edição e formatação:

Matheus Leschnhak

Revisão:

Alice Silva Lourenço Nunes

Alyss Colin

Amanda Barbosa Soczek

Amanda Bueno de Oliveira

Árie Lingnau

Cristiane da Silva Lopes

Fabíola Bandeira Junghans

Gabriela Cássia Grimm

Giovana Alves dos Santos

Jaqueline Balthazar Silva



Jaquiceli Chafer

Jonatas Jorge

Letícia Eduarda de Oliveira

Lineuza Pereira Duarte Stringuetto

Maria Fernanda Vilela Lucas

Mariana Gugelmin de Camargo

Matheus Leschnhak

Milena Woitovicz Cardoso

Nicolas David Brandes

Paloma dos Santos Schlemper

Pedro Tomás Capitango

Renita Cunha Kravetz

Shanelly Christiny Monteiro de Oliveira

Simone Alleotti Tesser

Sonia de Oliveira Wormes

Yasmin França Lopes

Agradecimentos especiais:

Janice Inês Nodari

Ana Karoline Martins

Gabriela Esmeraldino

Isabella Boddy

*Antes tarde
do que mais tarde*



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO (p. 7)

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

APRESENTAÇÃO DA MESA DE ENCERRAMENTO DA XXVI SEMANA DE LETRAS: 40 ANOS DE *O TEXTO NA SALA SE AULA*, DE JOÃO WANDERLEY GERALDI (p. 9)

Suzete de Paula Bornatto

A CENSURA EM SALAS DE AULA E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: A CRIMINALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E A IRRACIONALIDADE DO CONTROLE ACADÊMICO (p. 11)

Ana Beatriz Vasques de Araujo

IDENTIDADES E EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS..... (p. 24)

Regina Célia Halu, Natalia Almeida Carmo, Vitória Dubezkyj, Letícia Ragagnan Nunes, Vinicius Laurentino, Iris Rebessi

O DISCURSO TERF SOBRE FEMINISMO EM RELAÇÃO AO 8M SC 2024: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO (p. 35)

Clara do Prado Patricio

AS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTO DE DISSEMINAÇÃO DA NORMA CURTA (p. 47)

Lidiane Araujo de Proença, Elisa Lorena de Carvalho Campos

ESTUDOS LITERÁRIOS

DISTÂNCIA ENTRE MUNDO FICCIONAL REAL E MUNDOS PRIVADOS EM MACHADO DE ASSIS (p. 59)

Giovanna Biancchi Araujo



A ORQUÍDEA E A VESPA, DE CAOILINN HUGHES, E A IMPREVISIBILIDADE NO ROMANCE PICAresco (p. 69)

Martim Fernandes

DESENTERRANDO SIGNIFICADOS NA OBRA CONTÍSTICA DE LIMA BARRETO: O CONTO “O CEMITÉRIO” À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (p. 80)

Rair Rosa de Oliveira, Cristiano Mello de Oliveira

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO SOCIAL DO FEMININO E MASCULINO: ANÁLISE DE *QUINCAS BORBA* (p. 92)

Willian Canova dos Santos

PRECISAMOS FALAR SOBRE O CÂNONE: UM ESTUDO DE CASO DA LITERATURA CANADENSE (p. 100)

Juliana Bellini Meireles Sydorak

ESTUDOS DA TRADUÇÃO

POÉTICAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA DE RETRADUÇÃO DE UM CANTO KÍSÊDJÊ (p. 110)

Osiris Veríssimo Rodrigues

ESTUDOS DA EDUCAÇÃO

PILARES DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: EXPLORANDO A TEORIA DE VYGOTSKY MEDIANTE INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E SIGNOS (p. 118)

Willian Canova dos Santos

O ENSINO DE IDIOMAS ESTRANGEIROS MODERNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DO SEPT-UFPR (p. 129)

Vitoria dos Santos Turquenitch, Gustavo Turquenitch dos Santos

TODAS AS LETRAS: LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA (p. 138)

Andrea Knöpfle



APRESENTAÇÃO

Em 2024, a Semana Acadêmica dos cursos de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) chegou à sua vigésima sexta edição, tendo como mote principal “Ideias para adiar o fim das Letras”. Foi um evento repleto de trocas, descobertas e diálogos, contando com uma programação bastante diversificada de mesas-redondas, palestras, painéis profissionais, minicursos, atrações culturais e apresentações de trabalhos, que, assim o cremos, nos deram esperança e força para encarar os desafios que assombram nossas áreas de atuação acadêmica e profissional.

O presente material é uma compilação de alguns dos trabalhos que foram apresentados durante a XXVI Semana de Letras, seja por estudantes, seja por professores, de dentro e fora da UFPR. Os artigos, frutos dessas comunicações orais, foram submetidos por seus autores logo após o desfecho do evento, e passaram por uma série de etapas: leitura e seleção por pareceristas; revisão por pares (como parte das oficinas de revisão textual generosamente ofertadas pela professora Janice Inês Nodari e pelas alunas da graduação e pós-graduação em Letras da UFPR, Ana Karoline Martins, Gabriela Esmeraldino e Isabella Boddy); devolutivas aos autores e novas revisões por parte da equipe editorial; compilação, formatação e diagramação, até chegar ao seu formato final.

Porém, como estudantes de Letras que somos, atentos ao funcionamento complexo e dinâmico da linguagem, sabemos que o caminho percorrido por esses textos está muito longe de qualquer tipo de fim; pelo contrário, a vida deles está só começando. Tirando as ingratas constatações que sempre se fazem logo após qualquer tipo de publicação (uma vírgula faltando ali, uma referência errada lá, quando não há equívocos ou ideias novas que só surgem aos autores somente *a posteriori*), esses textos, agora, encontrarão seu público mais amplo, que lhe ampliará os sentidos, justificando assim todo o trabalho empregado para a sua publicação.

Boa leitura!

Comissão Organizadora
Maio de 2025



Estudos
Linguísticos



APRESENTAÇÃO DA MESA DE ENCERRAMENTO DA XXVI SEMANA DE LETRAS: 40 ANOS DE *O TEXTO NA SALA DE AULA*, DE JOÃO WANDERLEY GERALDI¹

Suzete de Paula Bornatto²

Agradeço à Comissão Organizadora da Semana de Letras pelo convite para essa participação muito especial, a apresentação do Prof. Geraldi, que tive a sorte *de ouvir* nos Congressos de Leitura promovidos pela Associação de Leitura do Brasil, em Campinas, *e de ler* – tenho um *Portos de Passagem* (livro que resultou de sua tese de doutorado) autografado por ele quando já estava cheio de grifos de marca-texto azul claro – e lembro de ele dizer que era melhor um livro assim manuseado do que um todo limpinho.

Além do motivo dessa bela homenagem, fiquei também muito feliz de ver a quantidade de sessões da Semana dedicadas aos temas do ensino, da sala de aula, da educação – fomos da ainda desconhecida literatura guarani para crianças à Inteligência Artificial e à desinteligência da plataformização do ensino público no Paraná – desafios de toda ordem.

Essa presença vistosa na programação, por um lado, é sinal de crise, o que já está na provocação “será o fim das Letras?” Ou talvez o fim das licenciaturas no modo presencial nas universidades públicas – a julgar pela fala de um técnico do INEP que apresentou ontem dados estatísticos sobre a educação superior no Brasil – a crescente migração de estudantes dos cursos noturnos públicos para cursos EaD em faculdades privadas, e a enorme concentração desse setor nas mãos de quatro grandes grupos econômicos – pode parecer que sim.

Mas ver o engajamento e o *hype* das e dos estudantes na causa das novas gerações é motivo de esperança.

É também uma alegria pra mim ver o interesse pela história da disciplina, pelo resgate das disputas e dos variados projetos que foram sedimentando – mas nunca uniformizando – as práticas escolares em torno da língua. Ao longo dessa história houve sim textos nas salas de aula, textos literários, históricos, anedóticos, comerciais, até modelos de cartas pessoais;

¹ Fala proferida na abertura da mesa de encerramento da XXVI Semana de Letras, apresentando o Prof. João Wanderley Geraldi, convidado da mesma mesa.

² Professora associada do Setor de Educação da UFPR.



o ensino geralmente focado na aprendizagem da teoria gramatical obrigou Drummond e Bandeira a analisarem sintaticamente os versos de Camões, mas também propiciou que mergulhassem com gosto nos textos das antologias; eu disse “geralmente focado” na teoria gramatical porque sempre houve vozes contrárias, insubordinadas, interessadas em outras ênfases e experiências. É isso o que a história nos mostra.

Então, qual a novidade de “O texto na sala de aula”? Os pressupostos, as concepções, a abordagem.

João Wanderley Geraldi, o organizador da obra, é um dos 11 filhos de um casal de analfabetos que valorizava a educação formal, tem um currículo extenso de obras, orientações e assessoria em projetos curriculares, crítico dos PCNs, da BNCC, das avaliações em larga escala, leitor de Goethe, de Paulo Freire, de Bakhtin.

Vamos ao livro!



A CENSURA EM SALAS DE AULA E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: A CRIMINALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E A IRRACIONALIDADE DO CONTROLE ACADÊMICO

Ana Beatriz Vasques de Araujo¹

RESUMO: A censura e perseguição a docentes frequentemente ocorrem devido a opiniões políticas, religiosas ou sociais consideradas controversas e contrárias ao governo vigente ou a determinados grupos dominantes. O presente trabalho se apoia em estudos de Linguística Aplicada, com destaque em obras de Paulo Freire e Luiz Paulo da Moita Lopes, já que trata de temas como a intimidação e o medo sofridos por docentes, que podem levar as educadoras e os educadores a evitar a abordagem de tópicos sensíveis ou a adotar uma postura neutra, limitando sua capacidade de promover uma educação crítica comprometida, como também o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo de aprendizes. Este artigo procura discutir os impactos dessa conduta na liberdade acadêmica no aprendizado de línguas adicionais e, para isso, foram selecionadas reportagens que tratam de assédio e opressão a professoras e professores e suas consequências no entrave do desenvolvimento da conscientização e transformação social por meio da educação. Esse contexto prejudicou docentes, ao criar um ambiente de intimidação e insegurança em instituições educacionais, afetando diretamente os planos de aula e a escolha dos materiais didáticos, já que o caráter sócio-político-cultural da educação linguística contemporânea é desprezado. Isso não só promove o ensino e aprendizagem de um idioma adicional com representações desprovidas de caráter social, como também contém elementos que fazem parte de uma agenda cujo objetivo é a submissão à doutrina dominante na qual a língua se insere.

Palavras-chave: censura em salas de aula; assédio e opressão a docentes; liberdade de cátedra; ensino crítico-reflexivo; ensino de língua adicional.

ABSTRACT: The censorship and persecution of teachers often occur due to their political, religious, or social opinions, which may be considered controversial and go against the current government or certain dominant groups. This paper is based on studies in Applied Linguistics, focusing on works by Paulo Freire and Luiz Paulo da Moita Lopes. It addresses issues such as intimidation and fear experienced by teachers, which can lead educators to avoid discussing sensitive topics or to take a neutral stance. This limits their ability to promote critical education, hindering students' critical-reflective thinking development. The article aims to discuss the impacts of this behavior on academic freedom in learning additional languages. It includes selected reports that discuss harassment and oppression of educators and their potential consequences in hindering the development of awareness and social transformation through education. This context has harmed teachers, creating a climate of intimidation and insecurity in educational institutions. This directly impacts lesson plans and the choice of teaching materials, as the socio-political-cultural aspect of contemporary linguistic education is disregarded. That promotes the teaching and learning of an additional language with representations devoid of social character and contains elements that are part of an agenda aiming for submission to the dominant doctrine in which the language is embedded.

Keywords: censorship in classrooms; harassment and oppression of teachers; academic freedom; critical-reflective teaching; additional language teaching.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.



1. INTRODUÇÃO

Uma análise da atual situação sociopolítica do Brasil revela que várias estruturas de proteção e desenvolvimento social no país foram desmontadas nos últimos anos. No campo da educação, movimentos e iniciativas semelhantes buscaram proibir o uso de determinados temas em sala de aula e promover o monitoramento e o controle do ensino, com a justificativa de que professoras e professores poderiam doutrinar politicamente as e os estudantes. Nesse sentido, a implementação e o planejamento do ensino de línguas adicionais poderiam ficar prejudicados, uma vez que a língua é um meio de introdução de posições políticas e culturais (Grünewald, 2010, p. 1484). Na visão de uma educação linguística crítica, é necessário ensinar às e aos estudantes o aprendizado de uma língua estrangeira, entendida como ação social, permitindo aos aprendizes a liberdade de expressão, buscando problematizar e questionar o meio social em que estão inseridos (Oliveira; Sabota, 2021, p. 399), ou seja, ensinar e aprender línguas é, fundamentalmente, um decurso político (Rajagopalan, 2006).

O objetivo deste artigo é fornecer elementos para se poder determinar em que medida o discurso político brasileiro entre os anos 2015 e 2022, e suas tendências legislativas poderiam influenciar a prática do ensino de línguas adicionais no Brasil. Nesse contexto, é proposta uma análise sobre até que ponto as normas legais poderiam impedir a discussão pedagógica de determinados temas e, do mesmo modo, coibir determinados conteúdos.

Primeiramente, é feita uma pequena explanação sobre a situação política no Brasil e suas consequências para a atuação de professoras e professores em sala de aula. Em seguida, são apresentados os possíveis efeitos dos discursos de tais políticas no ensino de línguas adicionais. Adiante, é feita uma breve explicação teórica dos estudos culturais no campo da educação e da pedagogia, ao oferecerem suporte para a compreensão das questões normativas, na medida em que fornecem uma visão geral dos mecanismos e leis que facilitam, mas também distorcem ou frustram completamente os processos de aprendizagem e conhecimento (Fornoff, 2015, p. 67). Nas considerações finais, defende-se a impossibilidade de um ensino linguístico apartado da capacidade das educadoras e dos educadores em explorar questões sociais, políticas e culturais, envolvidas naturalmente no processo ensino-aprendizagem.



2. A PROFISSÃO DE DOCENTE NO BRASIL

Por meio do Movimento Escola sem Partido e diversas declarações políticas, o governo brasileiro, no início do ano de 2019, pretendeu restringir o pleno exercício democrático do direito à educação, liberdade de expressão e ciência em sala de aula, pois tinha em sua agenda um projeto de lei de 2014 – PL 7180/2014 (Brasil, 2014) – que alteraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No mencionado projeto de lei, o teor se traduz na forma de uma “precedência” dos “valores de ordem familiar” sobre a educação escolar, no tocante à educação moral, sexual e religiosa (Fontes, 2019). Desse modo, têm-se conclusões rígidas com base na crença de que professoras e professores devem sempre se abster de entrar em choque com a moralidade familiar. Como consequência, a tarefa educacional poderia sofrer entraves, sob o risco de empobrecer-se sempre que conteúdos de cunho ético, político, histórico, artístico e científico pudessem, de alguma forma, entrar em conflito com a moralidade, religiosa ou não, dos pais e das alunas e dos alunos (Fontes, 2019).

Nos últimos anos, a educação brasileira vem sofrendo ataques ferrenhos de pais e políticos, frutos de uma escalada ultraliberal que culminou na eleição do ex-presidente de extrema-direita Jair Bolsonaro, que tinha em sua agenda a desqualificação da educação em detrimento de expectativas do grande capital, como a privatização do ensino público, por exemplo (Ricardo, 2022), estando, por diversas vezes, o Movimento Escola sem Partido por trás dessa investida.

Um novo projeto de lei, elaborado em fevereiro de 2019 – PL 246/2019 (Brasil, 2019) – e que substituiu o de 2014 (PL n. 867/2014 e 2974/2014), incluiu normas visando envolver os pais na censura ideológica a professoras e professores. Estas normas são mais rígidas em relação às normas do projeto anterior e conferem aos aprendizes a possibilidade de gravar as aulas da escola, visando garantir o direito dos pais ou responsáveis a ter ciência do conteúdo estudado, do processo pedagógico e de avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (Brasil, 2019).

O fato é que, antes mesmo de uma eventual aprovação de ambos os projetos de lei de 2014 e 2019, imperava no Brasil um ambiente de perseguição instaurado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, pelo movimento Escola sem Partido e por políticos que ainda insistem em uma pauta ditatorial contra as professoras e os professores (Stabile, 2018; Betim, 2020). Essa tensão em escolas públicas e privadas, entre os anos de 2019 e 2020, perdura até hoje por conta da pressão de alguns pais e políticos.



Felipe Betim publicou um artigo no jornal El País tratando da campanha antidoutrinação contra professoras e professores, e destacou a fala de Antônio, professor de português do ensino médio, que afirmou:

[...] Parece que vivemos em um mundo do [escritor] George Orwell, em que você é vigiado constantemente, o que nos deixa em uma situação de muita tensão. A gente sente certa hostilidade. [...] Preciso repensar toda a aula, tomar mais cuidado com os caminhos que vou tomar (Betim, 2019).

A professora de história Juliana Lopes, que lecionava para os níveis fundamental e médio, foi dispensada por se posicionar contra o posicionamento de exterminação de indígenas, negros, LGBTs, entre outros grupos marginalizados (Stabile, 2018).

Outro caso similar ocorreu em uma escola da região metropolitana de Goiás, onde uma professora de história foi dispensada após o deputado federal Gustavo Gayer (PL) criticá-la nas redes sociais pelo fato de ela usar uma camiseta com a frase de um artista plástico². A instituição justificou a dispensa alegando que a “escola não é lugar de propagar ideologias políticas, religiosas ou preconceituosas”, como justificativa para a demissão (Macêdo; Cruz, 2023).

Virginia Ferreira, professora de inglês da rede pública de Vinhedo/SP, foi gravada em sala de aula por uma aluna quando falava sobre feminismo. Com base nessa gravação, ela foi denunciada pelo pai da aluna e enfrentou um processo administrativo funcional (Betim, 2020).

As aulas de línguas estrangeiras são espaços importantes de manifestações reflexivas e debates em torno de assuntos socialmente problemáticos, por fazerem parte do contexto cultural abordado no ensino de línguas adicionais. Alguns materiais didáticos ou fontes literárias utilizados nessas disciplinas podem provocar debates que envolvem críticas sociais ou discussões em torno de identidades e papéis assumidos na sociedade. Tal aspecto será tratado no próximo tópico.

3. A DOCÊNCIA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Por meio da linguagem o ser humano se integra ao mundo e nele se concebe, ou seja, constituem-se socialmente, porém guardados em suas próprias individualidades, enquanto tem a sua representação do outro inseridos nessa dinâmica social (Oliveira; Sabota, 2021, p.

² A expressão da camiseta faz alusão à obra “Seja marginal, seja herói”, do artista Hélio Oiticica.



389). Nesse sentido, a língua é entendida como ação e prática social e inferida sócio-historicamente. Essa relação entre a linguagem e os contextos sociais mais amplos em que é usada sempre foi vista na didática do ensino de línguas, nos currículos, nos materiais de aprendizagem, nas práticas de ensino e, em certa medida, na formação de professores de línguas em geral (Altmayer, 2020, p. 2).

O ensino de línguas estrangeiras hoje em dia, na era da globalização cultural, é influenciado pelos desenvolvimentos políticos e sociais globais, que tornam os aspectos culturais relevantes no contexto do processo de aprendizagem de idiomas. Nessa conjuntura, Kumaravadivelu (2006, p. 134–135) chama a atenção para os desafios da globalização cultural, no sentido de criar estratégias efetivas visando estimular educadoras e educadores a uma preparação de disciplinas acadêmicas para enfrentar o mundo globalizado. Do mesmo modo, não se pode esquecer, substancialmente, a responsabilidade da linguística aplicada em trabalhar com a colonialidade das línguas, principalmente da língua inglesa, e ter em mente a agenda desenvolvida pelo colonialismo na perpetuação do domínio ocidental na “produção e disseminação do conhecimento” (Kumaravadivelu, p. 135).

A linguística aplicada entende a “compreensão da linguagem como prática social, imbricada crucialmente em elementos contextuais” (Moita Lopes, 2006, p. 28). Nesse sentido, linguistas aplicadas e aplicados podem auxiliar a aluna e o aluno a ter consciência do poder da linguagem e sua implicação nas relações de poder na formação do sujeito por meio dela (Pennycook, 1998, p. 23–24).

Assim, em ações de linguagem, adotam-se e descrevem-se posições historicamente culturais, políticas e sociais. À vista disso, discursos carregam valores sociais e estudantes de línguas estão expostos a essas condições. Além disso, questões sociais são pontos temáticos centrais na comunicação no ensino de línguas estrangeiras (Grünewald, 2010, p. 1484) e devem, portanto, serem consideradas no tratamento metodológico dos conteúdos.

No entanto, quando essa prática de inserção de conteúdos sociais no ensino das línguas é proibida ou combatida, docentes sofrem restrições em sua prática pedagógica e na sua autonomia enquanto professoras e professores. Esse controle ideológico, que pode ser exercido mediante imposições legais, pelos gestores das escolas, pelos pais e pelos próprios alunos e pelas alunas, pode ser considerado assédio moral, já que qualquer discussão sobre problemas contemporâneos envolvendo questões controversas que exigem uma tomada de posição da ou do docente seria passível de restrição (Geraldi, 2016, p. 121).



Nessa conjuntura, pode-se concluir que temas supostamente polêmicos envolvendo política, sexualidade e racismo, entre outros, seriam proibidos, estabelecendo uma censura no ambiente escolar, além de coibir o livre debate nas esferas pedagógicas.

Esses temas são alguns tópicos centrais nos estudos culturais que ganham cada vez mais espaço no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, vistos a seguir.

4. ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Maton e Wright (2002, p. 383) propõem três temas para os estudos culturais da educação: institucionalização, disciplinaridade e pedagogia. Institucionalização significa se comprometer com as regras e valores vigentes e, portanto, com o *status quo* (Maton; Wright, 2002, p. 384). Este argumento aponta para as possíveis limitações e entraves impostos pelos domínios institucionais quanto ao risco de sufocar ideias mais radicais, o pensamento crítico e a criatividade inovadora que caracterizam os estudos culturais.

Nesse sentido, “a lacuna entre a retórica e a realidade pode se marginalizar de maneira a contrariar os objetivos dos estudos culturais”³ (Maton; Wright, 2002, p. 384, tradução nossa). Assim sendo, a questão é saber se determinado conteúdo pode ser trabalhado nos estudos culturais nos parâmetros existentes para atingir os objetivos instrucionais ou se esses parâmetros são limitantes e os objetivos propostos não podem ser alcançados. Disciplinaridade não será abordada neste artigo, pois a retórica dos estudos culturais sobre disciplinaridade é tida como livre da pressão de procedimentos especializados em um objeto de estudo delimitado, que é a definição de cultura, não sendo, desse modo, assunto do atual artigo (Maton; Wright, 2002, p. 386).

Na pedagogia, os estudos culturais são frequentemente apresentados como os que oferecem aos educadores uma pedagogia contrastante capaz de expressar o conhecimento e a experiência de grupos sociais desfavorecidos. Muitas vezes, porém, os aprendizes colocam um obstáculo à prossecução da pedagogia crítica (Maton e Wright, 2002, p. 388) e, atualmente, no Brasil, há uma onda de despolitização dos jovens, cujas falácias retóricas escondem as disposições mais regressivas. Por trás deste discurso, prevalece o espírito totalitário, sempre falando de uma suposta ameaça comunista que deve ser totalmente eliminada. Para tanto, tal controle na atitude e no exercício docente visa restringir o próprio

³ Texto original: “[...] the rhetoric–reality gap may be self-marginalizing in a manner which works against the aims of cultural studies”.



questionamento e crítica à atuação de regimes políticos que têm em sua agenda o apagamento sociocultural de determinados grupos (McLaren, 1993).

Há discussões, pesquisas e trabalhos acadêmicos da educação e da pedagogia sobre o tema dos estudos culturais que se enquadram nessas convergências. Essas discussões sobre questões metodológicas e políticas ocorrem em diferentes níveis de ensino escolar, debatendo sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, infância, cidadania, identidade nacional, pedagogia cultural na pós-modernidade, cultura do “outro”, raça, gênero e etnicidade no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 53). A luta contra a contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas manifesta-se em estudos, pesquisas e propostas formuladas (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 53).

Por conseguinte, a cultura pode ser vista como resultado dessas relações sociais dos mais diversos grupos. Dentro desse campo cultural ocorre uma troca de significados representada por questões de poder e conhecimento. Nesse contexto, Silva (1999, p. 133) ensina que “os estudos culturais compreendem a cultura como um campo de luta por significado social”. Dessa forma, as escolas, seus maquinários, seus currículos e práticas fazem parte desse complexo, em que a cultura é uma arena nos estudos culturais, um “campo de batalha” no qual o significado é fixado e negociado (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 58, *aspas no original*).

Por meio de uma perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias curriculares, quando determinam o que deve ser planejado, não devem deixar de abordar questões de poder (Silva, 1999, p. 16). Em outras palavras, nesse olhar pós-estruturalista e de ideais multiculturais, o sujeito é o foco principal, e sua inclusão no meio social depende do quanto se é empregado no combate à dominação àqueles que estão à margem da sociedade. Nessa conjuntura, se o currículo se torna ratificador da violência e exclusão de determinados grupos sociais, ao deixar de permitir o debate acerca do outro, ele perde uma de suas funções mais centrais, que é de sinalizar e acolher a diversidade (Maton e Wright, 2002, p. 389).

É essa a ideia de determinados movimentos no Brasil, como o da Escola Sem Partido, o qual, mesmo encerrado⁴, ainda influencia pais, estudantes e políticos visando confrontar e reprimir o exercício docente, pois, segundo o movimento, a imensa maioria das

⁴ Apesar de o fundador do Movimento Escola Sem Partido ter se desligado da organização, a página do grupo ainda se encontra ativa na internet e o projeto de lei (PL Escola Sem Partido) voltou a tramitar na Câmara dos Deputados em 2024, após anos engavetado (Andes-SN, 2024).



educadoras, dos educadores e das autoridades são doutrinadores de determinadas correntes políticas e ideológicas (Escola sem Partido, 2024). A ideia difundida pelo grupo seria a oferta de um ensino neutro e impessoal.

Todavia, os estudos de ensino e aprendizagem se opõem a uma visão neutra na educação ao apontarem os letramentos se modificando em diferentes contextos, já que são práticas sociais e, por esse motivo, cambiantes (Neves, 2019, p. 226). Freire (1999, p. 115), partindo de uma concepção de letramento crítico, desaprova a neutralidade na prática docente, já que esta exige uma definição, uma tomada de posição. O filósofo afirma a educação como jamais sendo neutra e se revela um professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da democracia contra a ditadura de direita e de esquerda, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1999, p. 115).

Moita Lopes (1996, p. 181) afirma que a formação teórico-crítica de educadoras e de educadores envolve dois tipos de conhecimento: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula”. Nesse sentido, professoras e professores deixam de ser meras executoras e meros executores de métodos desenvolvidos por outras pessoas (Moita Lopes, 1996, p. 181). O autor também chama a atenção para uma educação linguística sócio-histórica em salas de aula, ou seja, para que professoras e professores de línguas tenham vínculos com questões sócio-políticas na estruturação de seus planejamentos (Moita Lopes, 1996, p. 181).

5. CONSEQUÊNCIAS DA CENSURA E DO CONTROLE ACADÊMICO PARA A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Para a linguística crítica aplicada, a linguagem é uma prática social. Portanto, aprender uma segunda língua não deve se basear somente no ensino do sistema linguístico e dos aspectos culturais de uma determinada população. Preconiza-se um olhar crítico sobre a própria cultura e os conflitos nela contidos: o preconceito, a violência e as formas de mudar essa realidade (Souza, 2011, p. 1).

Assim, até que ponto o desmonte do sistema educacional brasileiro dos últimos anos e seu chamado discurso de despolitização poderiam influenciar a prática docente de línguas adicionais? Como medir o impacto desse processo de censura no nível pedagógico e institucional? Tais questionamentos levam à reflexão da perseguição ao pensamento crítico e à liberdade de expressão.



Uma das consequências de tais mobilizações nos últimos anos é a aparente transformação de professoras e professores em inimigas e inimigos públicos da nação. No *Facebook* havia uma página intitulada “Escola Sem Partido”, que postava incessantes denúncias e incriminações contra docentes, recorrendo a determinados signos linguísticos, escolhidos acintosamente para ofender e difamar professores (Beato-Canato; Mattos Brahim; Jordão, 2022, p. 471). Tal atitude construía uma sucessiva relação de desconfiança entre pais, estudantes e professoras e professores, já que o espaço de possível debate e diálogo foi transformado “em espaço de disputa e acirrada tentativa de destruição da/o outra/o, de vozes de descentralização verbo-ideológica e de ação antidialógica” (Beato-Canato; Mattos Brahim; Jordão, 2022, p. 473).

Essa conjuntura tem colaborado para uma crescente desvalorização de professoras e professores e está diretamente ligada a uma visão reducionista da educação, na qual o ensino é visto somente como uma transmissão de conhecimentos, desconsiderando a importância da educadora e do educador como mediadores do processo de aprendizagem e seu compromisso sócio-político nesse processo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de proibir a abordagem de determinados assuntos em sala de aula e o fomento da supervisão e controle das atividades docentes violam o direito fundamental da escola como espaço estratégico para a construção da sociedade.

Este contexto pode afetar diretamente os planos de aula, bem como a escolha dos materiais didáticos a serem utilizados. Isso já se constata por meio da influente e dominante indústria de materiais de ensino, que parece desprezar o caráter sócio-político-cultural da educação linguística contemporânea (Pennycook, 1990) quando não só promove o ensino e aprendizagem de um idioma adicional com representações desprovidas de caráter social, como também contém elementos que fazem parte de uma agenda cujo objetivo é a submissão à doutrina dominante na qual a língua se insere (Dendrinis, 1992).

Destarte, as aulas de línguas adicionais devem conter tópicos e conteúdos para a implementação do uso da linguagem em contextos localizados e críticos. A linguagem é vista aqui como recurso discursivo e de expressão individual fundamental para a construção da identidade e da subjetividade do ser. Nesse sentido, o controle das instituições de ensino por grupos políticos ou movimentos opressores fere o princípio básico discursivo de mutabilidade, visto que, por conseguinte, não deve ser controlado.



Pennycook (1994; 2006) destaca a importância de uma abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras e argumenta que esta prática está em um campo político, onde as questões de poder, identidade e hegemonia estão em jogo (Pennycook, 1994, p. 297). A censura a docentes pode limitar a capacidade destes em explorar essas questões e auxiliar as alunas e os alunos a desenvolverem uma consciência crítica das estruturas de poder presentes nas línguas estrangeiras.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1974), destaca a importância da educação como um processo de conscientização e libertação. Ele argumenta que a educação deve capacitar as alunas e os alunos a questionar as estruturas de poder e transformar a sociedade. A censura a professoras e professores pode limitar a capacidade de promover essa conscientização e engajamento das e dos estudantes, restringindo a liberdade de expressão e a discussão crítica em sala de aula. Segundo Freire (1999, p. 124), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, é impossível a neutralidade na educação, pois não são as professoras e os professores que determinam essa neutralidade e não são elas ou eles que a transformam em política. “Ela é política” (Freire, 1999, p. 124).

Em resumo, é indiscutível a importância de uma abordagem crítica, reflexiva e inclusiva no ensino de línguas adicionais considerando os mais variados temas. A Escola sem Partido e a censura a docentes podem ter consequências negativas, limitando a liberdade acadêmica, restringindo a diversidade linguística e cultural, e impedindo a conscientização e a transformação social por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALTMAYER, C. **Kulturstudien: Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2020.

ANDES-SN. Após anos engavetado, PL Escola Sem Partido tem sua admissibilidade aprovada em comissão da Câmara. **Andes-SN**, Brasília, 18. out. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-anos-engavetado-pL-escola-sem-partido-tem-sua-admissibilidade-aprovada-em-comissao-da-camara1>. Acesso em: 06 mar. 2025.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; JORDÃO, C. M. Paulo Freire em memes: caricaturas de um país dividido. **Caleidoscópio**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 463–480, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23779>. Acesso em: 02 jul. 2023.



BETIM, F. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. **El País**, São Paulo, 19 mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 02 jul. 2023.

BETIM, F Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. **El País**, 17. fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_ebases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.f

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 7.180, de 24 de fevereiro de 2014. Autor: Erivelton Santana – PSC/BA. **Câmara dos Deputados**, Brasília–DF, 24 fev. 2014 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 246, de 04 de fevereiro de 2019. Autores: Bia Kicis – PSL/DF , Chris Tonietto - PSL/RJ , Carla Zambelli – PSL/SP e outros. **Câmara dos Deputados**, Brasília–DF, 04 fev. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 05 jul. 2023.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 23, p. 36–61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acesso em: 31 jun. 2023.

DENDRINOS, B. **The EFL textbook and ideology**. Athens: Grivas Publications, 1992.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acesso em: 30 set. 2024.

FONTES, P. G. G. Escola sem Partido faz leitura errada da Convenção Americana de Direitos Humanos. **Revista Consultor Jurídico**, São Paulo, 2019.

FORNOFF, R. Apologetik – Aktivierung von Stereotypen mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. **Informationen Deutsch als Fremdsprache**, München: de Gruyter, 2015, v. 42, n. 1, p. 43–70.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



GERALDI, J. W. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF: Filosofia e Ensino. Filosofia, arte e militância docente**. Curitiba: UFPR, v. 5, n.1, p. 116–138, 2016.

GRÜNEWALD, M. Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: KRUMM, H. et al. (Orgs.) **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Göttingen: De Gruyter Mouton, 2010, p. 1484–1491.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129–148.

MACÊDO, G.; CRUZ, G. **Professora é demitida após deputado criticá-la por usar camiseta com frase de Hélio Oiticica: 'Seja marginal, seja herói'**. Goiás, 06 mai. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/05/06/professora-e-demitida-apos-dep-ginal-seja-heroi.ghtml>. Acesso em: 06. jul. 2023.

McLAREN, P. Multiculturalism and the Postmodern Critique: Towards a Pedagogy of Resistance and Transformation. **Cultural Studies**, v. 7, n. 1, p. 118–46, 1993.

MATON, K.; WRIGHT, H. K. Returning cultural studies to education. **International Journal of Cultural Studies**. London/California/New Delhi, v. 5, n. 4, p. 379–392, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13–44.

NEVES, C. A. de B. A produção textual no Vestibular Unicamp 2019: liberdade de cátedra e direitos humanos em xeque. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 211–242.

OLIVEIRA, J. R. de; SABOTA, B. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos De Gênero E Diversidade**. [S.l.], v. 6, n. 3, p. 384–406, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38392>. Acesso em: 07 jul. 2023.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, 1990, p. 303–314.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Edinburgh, Harlow, Essex: Pearson Education, 1994.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada Dos Anos 90: Em Defesa De Uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23–50.



PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67–84.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 17–24.

RICARDO, L. **Cresce pelo país projetos pela privatização do ensino público**. Brasília, 25 out. 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/cresce-pelo-pais-projetos-pela-privatizacao-do-ensino-publico/>. Acesso em: 18. set. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, L. M. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R.; ARAUJO, V. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011, p. 128–140.

STABILE, A. **Fui demitida por me posicionar contra Bolsonaro, afirma professora**. Ponte. 02 nov. 2018. Disponível em: <https://ponte.org/professora-acusa-escola-de-a-demitir-apos-pais-acusa-la-de-doutrinação/>. Acesso em: 06 jul. 2023.



IDENTIDADES E EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Regina Célia Halu¹
Natalia Almeida Carmo²
Vitória Dubezkyj³
Letícia Ragagnan Nunes⁴
Vinicius Laurentino⁵
Iris Rebessi⁶

RESUMO: No curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Perspectivas em Linguística Aplicada, oferecida no segundo semestre de 2023, discutiu-se sobre o entrelaçamento das questões de emoção e identidade na formação e prática docente e no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Este artigo traz parte das reflexões a partir de leituras e os relatos de experiência docente que foram compartilhados em sala de aula. Dessa forma esperamos auxiliar na promoção de modos de ensino e aprendizagem de línguas mais conscientes e cooperativos. Trata-se de um exemplo de como abordar tais questões na formação inicial de professores de línguas estrangeiras.

Palavras-Chave: formação docente, línguas, identidade, emoções.

ABSTRACT: In the English undergraduate course at the Federal University of Paraná, in the Perspectives in Applied Linguistics discipline, offered in the second semester of 2023, participants discussed the intertwining of issues of emotion and identity in language teacher education and practice and in foreign language teaching and learning. This article brings part of the reflections based on readings and reports of teaching experience that were shared in the classroom. In this way we hope to promote more conscious and cooperative ways of teaching and learning languages. It may also serve as an example of how to approach such issues in the initial education of foreign language teachers.

Keywords: teacher education, languages, identity, emotions.

1. INTRODUÇÃO

O curso de Letras Inglês – Licenciatura, da Universidade Federal do Paraná, oferece a disciplina de Perspectivas em Linguística Aplicada, a qual apresenta temas voltados ao

¹ Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Curso de Letras Inglês Licenciatura, Universidade Federal do Paraná

² Licencianda do Curso de Letras Inglês, Universidade Federal do Paraná.

³ Licencianda do Curso de Letras Inglês, Universidade Federal do Paraná.

⁴ Licencianda do Curso de Letras Inglês, Universidade Federal do Paraná.

⁵ Licenciando do Curso de Letras Inglês, Universidade Federal do Paraná.

⁶ Licencianda do Curso de Letras Inglês, Universidade Federal do Paraná.



ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores de línguas. Como parte dessa disciplina, no segundo semestre de 2023, discutiu-se sobre o entrelaçamento de dois aspectos que vêm recebendo atenção de pesquisadores nas áreas de Educação, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas: identidade e emoções. Enfocamos principalmente conceitos e propostas teóricas de base sócio-histórica e discursiva (BLOCK, 2007; NORTON, 2013; BENESCH, 2017), os quais trazem subsídios para o trabalho nas aulas de línguas, espaços onde se observam mudanças nos feixes de traços identitários e o surgimento de diferentes emoções em função das dinâmicas de comunicação e do processo de negociação de significados envolvendo professores e aprendizes. Acreditamos que compartilhar algumas das reflexões e atividades que realizamos pode auxiliar a promoção de modos de aprendizagem de línguas mais conscientes e cooperativos.

Nos módulos voltados às questões de identidade e emoções no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, partimos da leitura e de discussões sobre uma seleção de textos e procuramos conectá-los com experiências e conhecimentos de cada discente. A partir disso, foi organizada uma série de apresentações, cujos exemplos são aqui compartilhados.

Natalia Almeida propôs à nossa turma reflexões a partir da leitura da tese de Ane Cibele Palma (2021) sobre emoções e práticas de Inglês como Meio de Instrução (IMI) na UFPR. Vitória Dubezkyj entrelaçou a leitura do artigo de Oliveira e Machado (2018), sobre identidade de aprendizes bilíngues, com sua experiência docente no Ensino Fundamental. Leticia Nunes e Vinicius Laurentino partiram de uma leitura sobre emoções na aprendizagem de inglês e uso de rede social (Moura; Martins, 2022) e suas reflexões os encaminharam para o compartilhamento de experiências no PIBID-UFPR⁷. Leticia Nunes procurou unir reconhecimento de emoções e ensino de gramática e Vinicius Laurentino desenvolveu a proposta “*Throw your fears away*”. A partir do artigo de França e Ifa (2021), Iris Rebessi trouxe para o grupo a discussão sobre questões de gênero e sexualidade em contextos de ensino de língua inglesa.

Apresentamos a seguir estes relatos, experiências e reflexões, a partir das vozes de cada discente participante.

2. NATALIA ALMEIDA E A IMPORTÂNCIA DE NOMEAR EMOÇÕES

⁷ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, programa governamental de apoio à docência, com bolsas oferecidas pela Capes, do qual participa a Universidade Federal do Paraná. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.



Minhas reflexões partem da tese da Prof.^a Ana Cibele Palma (UFPR), que analisa o papel das emoções nas práticas de Inglês como Meio de Instrução (EMI) em ambientes acadêmicos diversificados. Como ponto inicial, destaco a importância de reconhecer e nomear as emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas, com foco nas implicações teóricas e práticas desse tema, especialmente no contexto do Ensino Superior. Nos estudos que construíram a “virada afetiva” na Linguística Aplicada, questiona-se não apenas como as emoções afetam a maneira com que aprendemos uma nova língua, mas também como esse aprendizado impacta nossas emoções. Com isso, as emoções passaram a ocupar um espaço importante nas discussões educacionais, abrindo caminho para uma maior humanização dos papéis sociais de professor e estudante. As emoções impactam diretamente o aprendizado e as interações em sala de aula, inclusive demandando a necessidade de maior sensibilidade emocional por parte dos professores, que devem reconhecer e lidar com as emoções dos alunos e as suas próprias, para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Dentre as várias propostas com esse fim, específicas para a formação de professores de línguas, dou o exemplo de algo simples: trazer professores para compartilhar experiências docentes, tanto positivas quanto negativas, discutir os desafios e as recompensas de um trabalho mais consciente com as emoções. Outro ponto que merece atenção é a chamada síndrome do impostor, que pode afetar tanto alunos quanto professores no contexto educacional, gerando inseguranças e inibindo o processo de ensino-aprendizagem (Bernat, 2008). Uma maior compreensão e o diálogo sobre as emoções em sala de aula também contribuem para sua superação.

O papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas não pode ser subestimado. Um ambiente emocionalmente inclusivo não apenas facilita o aprendizado, como também promove o bem-estar e fortalece as relações entre professores e alunos.

3. VITÓRIA DUBEZKYJ E O TRABALHO COM EMOÇÕES NA GRADUAÇÃO E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em um mundo no qual as crianças ficam a maior parte do dia no colégio e o foco é direcionado principalmente ao desempenho cognitivo, e não ao emocional, percebe-se o aparecimento de dificuldades relacionadas à inteligência emocional, que acabam por afetar a vida pessoal do aluno. O que procuro fazer, unindo minha formação no curso de Letras



Inglês e minha prática docente, é explorar a relação entre o conhecimento das emoções, a identidade e o desenvolvimento educacional e cognitivo das alunas e dos alunos.

Assim, ao ler o artigo “Não sei, nunca pensei ‘sou bilíngue’: identidade de aprendizes bilíngues” (Oliveira; Machado, 2018), direcionei minha atenção para as questões de identidade e emoções dos entrevistados na pesquisa. No artigo, os entrevistados foram designados por meio de siglas para manter anonimato, e vi que uma das primeiras formas de identidade de um ser humano foi apagada, isto é, os seus nomes.

Considerando esse aspecto, para trabalhar com esse texto na apresentação para meus colegas de disciplina, procurei, através das emoções identificadas nas respostas dos entrevistados, relacionar suas personalidades com personagens da série de filmes “Meu Malvado Favorito”. Desta forma, foi criada uma identidade para eles, por meio da personificação de seus sentimentos, que gerou emoções em meus interlocutores (meus colegas) e, conseqüentemente, facilitou o entendimento deles sobre o artigo que estava sendo apresentado.

Simultaneamente aos estudos e debates de artigos nessa disciplina do curso, eu desenvolvia práticas de inteligência emocional em sala de aula. Propus atividades para turmas em período integral bilíngue de um colégio de Curitiba, onde atuo, com o objetivo de ajudar os estudantes do Ensino Fundamental a lidarem com sentimentos e emoções. O aprendizado de lidar e não apagar as emoções, a aceitação de todos os sentimentos e a visão de que aquilo que o professor sente também é essencial foram as principais considerações para a formulação destas atividades.

Primeiramente, foram realizadas práticas com o intuito de entender e reconhecer as emoções. Entre elas estavam debates sobre curtas que mostravam questões emocionais e momentos de conversa com a utilização da roda das emoções (Plutchik, 2001). Nesses momentos, o foco sempre era direcionado para como os estudantes estavam se sentindo, e não para o que estavam sentindo. Afinal, era necessário que eles percebessem que as pessoas têm diferentes formas de sentir e expressar as emoções. Em seguida, as atividades foram voltadas para o aprendizado de como lidar com as próprias emoções, nesse caso, com estratégias de controle emocional sugeridas e formuladas pelos próprios alunos.

Uma vez que o ensino de inteligência emocional deveria acontecer cotidianamente na vida dos alunos e as atividades anteriores foram momentâneas, uma prática de conversação foi sugerida aos estudantes. Por meio da base de conhecimento adquirida sobre o entendimento e controle das emoções, a proposta dos “10 minutos” foi formulada com o intuito de manter essa abertura sobre falar dos próprios sentimentos e, conseqüentemente,



entendê-los melhor. Basicamente, ela consistiu em oferecer dez minutos para que um aluno pudesse conversar com a professora, em um lugar reservado, sobre qualquer coisa que ela quisesse uma vez por mês. As crianças podiam falar de diversos assuntos, como acontecimentos do fim de semana, desavenças que aconteciam em sala de aula ou, até mesmo, contar sobre a história da Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, o objetivo da professora era somente ouvir, já que, independentemente do assunto trazido pelo estudante, reconhecendo sua importância para ele. Com isso, os estudantes tiveram a chance de ser realmente ouvidos e compreendidos, além de se sentirem mais confortáveis para debaterem sobre os seus gostos e sentimentos.

Como resultado, todas essas práticas didáticas voltadas para a inteligência emocional e o entendimento sobre a criação de identidade melhoraram as relações entre alunos e professores, o ambiente escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional dos alunos. Isso demonstrou que o aprendizado do controle emocional, junto com aceitação de diferentes personalidades, não afetou somente no aspecto pessoal de cada aluno, como também melhorou o espaço da sala de aula como um todo. Dessa forma, houve uma evolução no rendimento escolar dos estudantes, incluindo a aprendizagem de inglês, foco do meu trabalho na escola.

4. LETÍCIA NUNES E AS EMOÇÕES E A GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA

A partir das leituras e discussões na disciplina de Perspectivas em Linguística Aplicada e das sessões de orientações no PIBID-UFPR, coordenado pela Prof.^a Dra. Ane Cibele Palma, foi possível desenvolver um plano de aula para a disciplina de Língua Inglesa (Ensino Médio), considerando as vivências e emoções dos estudantes de Inglês como Língua Estrangeira. Como base conceitual, adotei a visão de Rajagopalan (1999) de que não existe uma língua inglesa universal, nem um padrão mundial de inglês ou um modelo perfeito de falante de inglês. As pessoas constroem o inglês (e também se constroem e são construídas como sujeito) conforme seu uso em um dado contexto em dado momento. Considerei ainda que, quanto à natureza social de construção das línguas, todo aprendiz, nativo ou não, é também agente. Nessa visão social da aprendizagem de línguas, o papel das emoções tem sido reconhecido. Benesch (2017) considera as emoções como construções sociais que têm o poder de moldar corpos, ideias e identidades. Dentro de contextos educacionais, saber lidar com emoções, positivas ou negativas, é uma alternativa para promover igualdade social e justiça, e desafiar condições sociais desfavoráveis. Quanto à gramática, lembrei da atenção



que é dada na Linguística Aplicada à gramática pedagógica, o tipo de gramática concebida para as necessidades dos estudantes e professores de uma segunda língua (Larsen-Freeman; DeCarrico, 2002).

Como objetivo principal da aula que planejei para uma turma do 2º ano do Ensino Médio propus que os estudantes tentassem detectar suas emoções e reações nos mais diversos contextos diários, utilizando como base uma das aulas presentes no sistema Registro de Classe Online (RCO)⁸, fornecido pelo Governo do Estado do Paraná. O foco da Aula 45 era criar frases com “*when*” usando o passado contínuo para falar de relacionamentos. Meu principal objetivo foi que os estudantes pudessem reconhecer suas emoções e ao descobrirem seus limites, pudessem melhorar a interação com os outros e consigo mesmos. No RCO, esperava-se que usassem a estrutura “*when* + passado contínuo” terminando com uma frase no passado (como em “*I was studying, my mom called me.*”).

A atividade seguiu estes passos:

- 1) mostrar o primeiro círculo da roda de emoções com as 6 emoções básicas: *fear, anger, disgust, surprise, happy, sad*;
- 2) exemplificar uma experiência vivida através de frases construídas com “*when* + present continuous”, conforme solicitado na aula 45;
- 3) explicar a atividade: escolher uma das emoções principais do círculo e escrever o que o estudante estava fazendo quando aquela emoção surgiu usando o esquema “*when* + past continuous”;
- 4) exemplificar com a situação “*When I was studying, my sister called me for dinner.*”, mostrando que um mesmo contexto pode gerar diversas emoções, pois o estudante pode ficar raivoso por ser chamado para jantar, uma vez que estava concentrado demais ou ficar com nojo por estar enjoado ou feliz por estar com fome; e
- 5) entregar folhas, para os estudantes, com linhas para escreverem seu relato e o círculo com as seis principais emoções para que pintem a emoção representada naquela experiência.

Exemplos de frases construídas em sala e as emoções indicadas pelos estudantes:

- *When I was playing, my sister called me for dinner. (sad)*

⁸ Informações na página RCO+ Aulas: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas.



- *When I was walking, I met Jamile in Atuba park. (surprise)*
- *When I was walking, my aunt called me for lunch. (anger)*
- *When I was studying, my girlfriend kissed me. (happy)*
- *When I was at the beach with my family, my mother decided to eat crab. (surprise and disgust)*
- *When I was in a hurry, I found out that the teacher would accept it tomorrow. (happy)*

Apesar dos limites impostos pelo planejamento prévio das aulas no sistema, foi possível desenvolver a atividade e promover discussões sobre a percepção das formas como reagimos frente a diferentes situações.

5. VINICIUS LAURENTINO E COMO MANDAR OS MEDOS EMBORA

O plano de aula aqui apresentado, "*Throw Your Fears Away*", é resultado principalmente das orientações e do trabalho colaborativo no PIBID-UFPR. É também resultado de leituras e discussões compartilhadas no Curso de Letras Inglês – Licenciatura, em especial nas atividades realizadas na disciplina de Perspectivas em Linguística Aplicada, que abordaram as temáticas de identidade e emoção no ensino e aprendizagem de línguas.

Esse plano foi elaborado com o intuito de trabalhar as emoções em sala de aula por meio da literatura inglesa, promovendo um ambiente de aprendizado que reconhecesse e acolhesse a diversidade emocional dos alunos. A concepção deste plano de aula surgiu a partir das observações e das necessidades específicas de uma turma de oitavo ano da rede pública de ensino do estado do Paraná. A turma enfrentava desafios significativos relacionados à gestão das emoções, tanto em seu cotidiano quanto no ambiente escolar. Esses desafios incluíam a dificuldade para expressar sentimentos, a falta de empatia nas interações sociais e a necessidade de um espaço seguro para discutir questões emocionais. Assim, o planejamento "*Throw Your Fears Away*" foi desenvolvido para abordar essas questões de maneira prática e acolhedora.

Com base na Taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010), o planejamento tenta estruturar as atividades de forma a promover um aprendizado que não apenas transmita conhecimento, mas que também desenvolva habilidades emocionais, sociais e de virtudes. Antes de iniciar as dinâmicas, os alunos participaram de uma atividade na qual tinham que adivinhar os medos de personagens da literatura de língua inglesa. Essa interação não só os conectou ao conteúdo literário, como também os fez refletir sobre as emoções dos



personagens, facilitando a identificação e a conexão com suas próprias vivências no dia a dia e em sala de aula.

Um dos momentos centrais da aula foi uma dinâmica em que os alunos foram convidados a escrever seus medos em pedaços de papel em inglês e, em seguida, jogá-los no lixo. O objetivo principal dessa atividade era transformar os medos em algo que pudesse ser “descartado”, ajudando os alunos a se sentirem mais leves e encorajados. Essa atividade, realizada de maneira voluntária, proporcionou aos estudantes a oportunidade de compartilhar seus medos com os colegas, criando um espaço de desabafo e empatia. Essa troca de experiências reforçou a ideia de que não estão sozinhos e que todos possuem sentimentos, sejam positivos ou negativos.

Além disso, ao final da aula, os alunos participaram de uma atividade em que puderam pintar a roda das emoções (Plutchik, 2001), levando em consideração perguntas de reflexão sobre suas próprias emoções, como: “O que você sente quando pensa em seu medo?”, “que você sente quando pensa em algo que você deixou de fazer por medo?” e “Quais cores representam suas emoções?”. Essa atividade permitiu que os alunos explorassem e identificassem suas emoções de forma lúdica, e promoveu uma maior compreensão sobre como cada sentimento se relaciona com suas experiências diárias.

Entre os principais objetivos trabalhados em sala de aula, destacam-se: a) promover a empatia entre os alunos, incentivando a escuta ativa e o respeito às diferenças; b) apresentar obras da literatura inglesa que abordem temas emocionais, permitindo que os alunos se identifiquem com os personagens e as situações; c) criar um espaço de acolhimento onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas emoções; e d) expandir a compreensão de vocabulário relacionado às emoções na língua inglesa, facilitando a expressão oral e a comunicação sobre sentimentos.

Dessa forma, o plano "*Throw Your Fears Away*" desenvolveu um caminho para a construção de um ambiente educacional mais empático e inclusivo para os estudantes, contribuindo também para o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais e de empatia. Essa abordagem integrada tem como propósito formar cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com os desafios emocionais que a vida lhes impõe.

6. IRIS E A PESQUISA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E LINGUÍSTICO



A exploração do letramento crítico é fundamental em práticas educacionais dentro da sala de aula, especialmente quando se aborda questões de gênero e sexualidade. Isso é evidenciado no artigo de França e Ifa (2021), no qual é relatada pesquisa sobre práticas de desenvolvimento das habilidades linguístico discursivas dos alunos na sala de aula de língua inglesa, almejando desenvolver simultaneamente o letramento crítico dos estudantes em relação a questões de gênero e sexualidade. Essa abordagem enfatiza a importância da transdisciplinaridade e a integração de diversas competências cognitivas dos alunos, além de salientar a relevância de nutrir o pensamento crítico e independente de alunos e alunas em sala de aula.

A apresentação dessa pesquisa para meus colegas na disciplina de Perspectivas de Linguística Aplicada permitiu que eu percebesse a necessidade de tratar de questões identitárias ligadas às comunidades LGBTQIA+⁹ e de analisar como elas se expressam dentro do contexto de sala de aula, em todos os níveis educacionais. Na discussão houve, por exemplo, uma demanda por explicações sobre termos relacionados à identidade de gênero e à sexualidade (como cisgênero e demissexual). Além disso, como esse tema foi discutido em meio a reflexões sobre emoções e identidade na educação linguística, fiquei atenta às reações de meus colegas. Chamou minha atenção uma menor participação da turma no momento da discussão. Isso pode ser reflexo de visões ainda comuns em nossa sociedade, que tratam questões sobre gênero e sexualidade de forma preconceituosa e acabam provocando receio mesmo quando há um espaço de relativa segurança na sala de aula. O assunto permanece delicado.

Acredito que propostas pedagógicas voltadas a um letramento crítico possam fomentar um ambiente onde diversas perspectivas sejam compartilhadas e abrir espaço para vozes minoritárias, para dissonâncias. A integração desses temas na educação não apenas aprimora o desenvolvimento linguístico, mas também capacita alunos e alunas a questionar e analisar o mundo ao seu redor. Essa abordagem holística é essencial para formar indivíduos informados e empáticos que possam contribuir positivamente para a sociedade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁹ As letras da sigla LGBTQIA+ significam lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/transexuais/travestis, queer, intersexuais, assexuais e o símbolo “+” refere-se às demais orientações sexuais e identidades de gênero. Esta sigla procura representar a diversidade de gênero e de sexualidade humana.



Dentro da proposta da disciplina de Perspectivas em Linguística Aplicada, o que se percebeu na leitura e discussão de textos voltados a questões de identidade e ao papel das emoções, tanto no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras quanto nos espaços de formação de professores de línguas, foi um grande engajamento dos participantes. As reflexões e relatos apresentados aqui mostram um movimento de retroalimentação entre os espaços de formação inicial de professores de línguas, em cursos como o de Licenciatura em Inglês, na UFPR, e os contextos educacionais variados em que licenciandas e licenciandos vão atuar (em programas como o PIBID, em estágios e nas experiências de trabalho docente no ensino regular ou em escolas de línguas). O momento de participação na da Semana de Letras da UFPR consolidou nosso desejo de envolver licenciandos em Letras, professores de línguas e pesquisadores da área de formação de professores de línguas na reflexão sobre emoções e identidade na formação e na prática docente.

REFERÊNCIAS

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching: exploring teachers' emotion labor**. New York: Routledge, 2017.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of '*impostor syndrome*' among pre-service non-native speaker teachers. **TESOL ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008. Disponível em: http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lan>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FRANÇA, L. S.; IFA, S. Letramento crítico e questões de gênero e sexualidade em aulas de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: reflexão e expansão de percepções. **The ESPECIALIST**, v.42, n.1, n.p., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43694>. Acesso em: 19 out. 2022.

LARSEN-FREEMAN, D.; DECARRICO, J. **An Introduction to Applied Linguistics**. [s.l.]: Routledge, 2002.

MOURA, E. S.; MARTINS, S. T. A. Emoções no ensino e aprendizagem de língua inglesa na rede social instagram. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 44, p. 1-21, e-19504, 2022. Disponível



em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/19504>. Acesso em: 20 set. 2024.

NORTON, B. Identity and language learning: Extending the conversation. *In*: NORTON, B. (ed.). **Identity and language learning**. Multilingual matters, 2013.

OLIVEIRA, L. S.; MACHADO, B. A. B. “Não sei, nunca pensei ‘sou bilíngue’”: identidade de aprendizes bilíngues. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 68-85, 2018.

PALMA, A. C. **A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná**. Tese (Doutorado em Letras), Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 76-105.

PLUTCHIK, R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. **American Scientist**, v. 89, n. 4, p. 344-350, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Reply to Canagarajah. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 215-216, 1999.



O DISCURSO TERF SOBRE FEMINISMO EM RELAÇÃO AO 8M SC 2024: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Clara do Prado Patricio¹

RESUMO: Em 10 de fevereiro de 2024, é publicado o lema da manifestação de 8 de março do estado de Santa Catarina (8M SC 2024): “TRANSformando LUTO em LUTAS: nos queremos vives/as e em todos os lugares!”. Este artigo analisa os discursos feministas produzidos em relação ao 8M SC 2024, a partir do corpus de oito comentários em uma publicação, com as questões: o que é feminismo? Quem é seu/sua/sue sujeito/a/e)? Para isso, aproprio-me das concepções de ideologia – dominante e dominada – interpelação ideológica e não-ditos; e das considerações sobre os usos de aspas para a construção de sentidos. A análise indica um balanço entre discursos que se aproximam e se afastam do lema. Estes últimos, distanciam-se da proposição transinclusiva, em perspectivas (a) limitadas/limitantes de um feminismo singular; e (b) feministas radicais transexcludentes (*trans exclusionary radical feminism*, Terf). Em ambas as construções discursivas, o foco está em apontar o que feminismo não é, o que ele deveria e não deveria ser, assim como quem é e quem não é sujeito/a/e do feminismo. Esses discursos geram discordâncias com o lema transinclusivo, caracterizando-se, portanto, como transexcludentes e, assim, transfóbicos.

Palavras-chave: feminismo; discurso; terf; transfobia; ideologia.

ABSTRACT: On February 10, 2024, the slogan for the International Women’s Day march in the state of Santa Catarina (8M SC 2024) was published: “TRANSforming GRIEF into FIGHT: we want them alive and everywhere!”. This article analyzes the feminist discourses produced in relation to 8M SC 2024 based on the corpus of eight comments on the publication, with the questions: what is feminism? who is its subject? To do so, I use the concepts of ideology – dominant and dominated – ideological interpellation and unsaids, and considerations on the use of quotation marks to construct meanings. The analysis indicates a balance between discourses that come close to and move away from the slogan. The latter distance themselves from the trans-inclusive proposition, in (a) limited/limiting perspectives of a singular feminism; and (b) trans exclusionary radical feminism (TERF). In both, the discursive constructions focus on indicating what feminism is not, what it should not be and what it should be; and who is and who is not a subject of feminism, producing disagreements with the trans-inclusive motto and therefore characterizing itself as trans exclusionary and, thus, transphobic.

Keywords: feminism; discourse; terf; transphobia; ideology.

1. INTRODUÇÃO

Em 10 de fevereiro de 2024, é publicado o lema da manifestação de 8 de março do Estado de Santa Catarina (8M SC 2024): “TRANSformando LUTO em LUTAS: nos queremos vives/as e em todos os lugares!” Em maio do mesmo ano, a postagem contava com mais de setecentos comentários que divergiam ou acordavam com a postagem. Desde então, em outro acesso feito em agosto, a administração da página vem apagando comentários transfóbicos e recebendo novos.

¹ Doutoranda em linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.



Neste artigo, analiso os discursos feministas produzidos em relação ao 8M SC 2024 a partir do corpus de oito comentários em uma publicação, com as questões: o que é feminismo? Quem é seu/sua/sue sujeito/a/e)? Para isso, aproprio-me das concepções de ideologia, interpelação ideológica e não-ditos; e das considerações sobre os usos de aspas para a construção de sentidos.

Os quatro primeiros comentários analisados compõem um grupo de afastamento em relação à postagem, distanciando-se da proposição transinclusiva, em perspectivas: (a) limitadas/limitantes de um feminismo singular; e (b) feministas radicais transexcludentes (*trans excludente radical feminism*, Terf). Em ambas, as construções discursivas focam em indicar o que feminismo não é, o que não deveria e o que deveria ser, e quem é e não é sujeito/a/e do feminismo, produzindo discordâncias com o lema transinclusivo, se caracterizando, portanto, transexcludente e, assim, transfóbico.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Os discursos feministas produzidos em relação ao 8M SC 2024 analisados neste artigo se dão em determinadas condições de produção, assim, exploro a compreensão de redes, discurso e ideologia; e feminismos e a disputa sobre o conceito (e mesmo a existência disso e desse conceito) de gênero, estabelecendo parâmetros para a análise proposta, tendo em vista a articulação do corpus com este escopo teórico.

2.1. REDES, DISCURSO E IDEOLOGIA

Reis (2017), reconhece na popularização das mídias sociais e na hiperconexão mundial o estabelecimento de grupos que divergem ideologicamente, mas que, por recursos disponibilizados pelas mídias sociais, encontram-se por compartilharem interesse sobre um mesmo objeto, produzindo olhares que assim como podem se aproximar, afastam-se. Cita como exemplos de espaços onde isso acontece o Instagram, o Twitter e o YouTube.

Os discursos que por essas redes se espalham, encontram e confrontam, não são construídos somente na palavra. Categorias como “nação, família, tipo, civilidade, espécie, sexo, humanidade, natureza e raça” se entrelaçam para formar práticas que Haraway (2004, p. 252) chama de semióticas-materiais, e que trazemos para o campo discursivo.

Os discursos não são a língua estática ou a gramática, são movimento, são as práticas de linguagem. Assim, na análise do discurso, vamos atrás da língua que faz sentido, da língua



simbólica, do trabalho social, das pessoas que a produzem e da história que a cerca (Orlandi, 2012).

Nas articulações de rede, seus encontros e confrontos constituem disputas que chamo de ideológicas, a partir de algumas considerações de Orlandi (2012): não há realidade sem ideologia; a ideologia constitui uma prática significativa inerente à relação que estabelecemos com a língua e com a história; são as interpelações ideológicas que orientam “linguagem, mundo e pensamento”; e a associação entre palavras e coisas se dá ideologicamente. Além disso, “o efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito” (Orlandi, 2012, p. 48).

Não ignoro, entretanto, o que a intersecção “ideologia” + “gênero” vem causando globalmente, desde a instituição, em 1990, da ideia de que a “ideologia de gênero” ameaça a família cristã e natural, aniquila o homem, destrói o ser humano e os sexos, desafia doutrinas, homossexualiza crianças, derruba os alicerces da nação, entre outros (Butler, 2024). Mas não é a esse delírio “conservador+fundamentalista”, como escreve Ronna (Oliveira, 2022), que me refiro.

Busco, além do respaldo em Orlandi (2012), apoio em Beatriz (Bagagli, 2021), que traz as considerações pecheutianas de ideologias dominadas e dominantes e dialoga com Zoppi Fonatana (1999) e Zoppi Fontana e Ferrari (2017), na busca por compreender as interpelações ideológicas que perpassam as identificações simbólicas sobre gêneros e sexualidades.

2.2. FEMINISMOS E O GÊNERO EM DISPUTA

A história do feminismo é contada e produzida, hegemonicamente, a partir da narrativa das três ou quatro ondas que teriam seu início marcado no século XIX, na Europa. Entretanto, é possível recuperar diferentes organizações de mulheres que antecedem essa data, gestadas em coletividades do Sul, não brancas e não heterocissexuais (Ballestrin, 2017; Gonzalez, 2020; Nascimento, 2021), que problematizam corpo, sexualidade e gênero, compreendendo as especificidades e intersecções das pessoas que passam a ser sujeitas do movimento.

Hoje, feministas, falamos de feminismos. Também na contemporaneidade, a ocupação do ciberespaço para mediar processos políticos, econômicos e culturais marca a atuação de suas sujeitas, que disputam discursivamente com versões neoliberais atualizadas de modelos de funcionamento de mundo, e nos coloca em um pendente entre usar



plataformas – e isso, muitas vezes, representa uma ausência em ações de rua – e sermos por elas vigiadas, condicionadas e monetizadas (Reis, 2017; Jensen, 2009).

Ainda internamente, nas produções teóricas (Nascimento, 2021; Butler, 2024) e nos espaços de produção das práticas feministas – rodas de conversa, formações, espaços de diálogo presenciais, híbridos e remotos, manifestações e intervenções – identifico a busca pelo estabelecimento de conceitos e limitações sobre o que é/seria/poderia ser “gênero” e “mulher”, que transformam o que entendemos como feminismos, e isso se repete aqui.

Nesta análise, os discursos feministas produzidos em relação ao 8M SC 2024, na seção de comentários que compõem o corpus, se alinham à duas perspectivas, majoritariamente: transfeminismo e feminismo radical transexcludente (*trans exclusionary radical feminism*, em inglês, que nos oferece o acrônimo usado daqui em diante, Terf).

O transfeminismo é um movimento feito por, para e com mulheres trans e travestis. Ele não se separa de outros movimentos de mulheres, propõe-se a dialogar, reconhecer aproximações e identificar singularidades, constituindo uma corrente feminista voltada às identidades travestigêneres (Nascimento, 2021).

É possível relembrar os movimentos e tensões de sua entrada no feminismo, que “aconteceu no início do século XXI, por ocasião do 10º Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, realizado no Brasil em 2005” (Nascimento, 2021, p. 73). Nesse momento, com algumas diretrizes estabelecidas, mulheres trans e travestis solicitaram formalmente o reconhecimento de sua participação e, depois de uma votação que não teve um desfecho unânime, legitimou-se seu ingresso no espaço e no movimento.

As tensões, o dissenso e a necessidade de reivindicar sua participação, sendo essas pessoas mulheres trans e travestis, estão principalmente relacionados ao grupo de feministas radicais, feministas críticas de gênero, ou ainda, às Terf.

O Terf surge na década de 1970, em um momento de reconfiguração dos feminismos – acompanhando a emergência do feminismo marxista – entendendo, distintamente deste, que o sistema de opressão de mulheres é o patriarcado (ou ainda, sistema de sexo-gênero) e ele é autônomo. Ou seja, é diferente e não deriva de outros sistemas de opressão, como o capitalismo, sistema de opressão visado por feministas marxistas, por exemplo (Cyrino, 2023), ou ainda, o racismo.

Menos de dez anos depois de seu início, algumas teóricas passam a se identificar com um “novo feminismo radical”, constituindo outra corrente feminista que tem uma preocupação central em criticar a transgeneridade e o sistema sexo-gênero (Cyrino, 2023). O discurso Terf, contemporaneamente encontrado com mais facilidade online, considera a



categoria “gênero” um mecanismo patriarcal para opressão e exploração. Há um posicionamento – de estudiosas e produtoras de conhecimento e conteúdo vinculado ao feminismo radical – de que a associação entre feminismo radical e transfobia é reducionista (Cyrino, 2023). No entanto, pesquisas, levantamentos, e o cotidiano presente em espaços de debates políticos e nas redes sociais demonstram a ocorrência comum desse fenômeno se tratando desse grupo.

Acompanhando Vieira (2024, p. 4), busco me aprofundar nessa “[...] disputa em torno de um discurso sobre gênero, pois, pela disseminação de uma verdade sobre gênero, é possível construir sujeitos que se enxergam a partir de uma determinada leitura sobre o mundo”, como apresentado na sequência.

3. METODOLOGIA

Fernandes e Vinhas (2019, p. 148-149) propõe o seguinte percurso de análise, do qual tomamos os cinco primeiros passos:

1º Definir o objeto de análise, 2º Delimitar o tema da pesquisa e as condições de produção no tempo e no espaço; 3º Constituir o arquivo da pesquisa; 4º Constituir o corpus discursivo (através das categorias de falta, excesso e estranhamento); 5º Recortar a(s) sequência(s) discursiva(s) e articulá-las ao escopo teórico do dispositivo.

Assim, (1) define-se como objeto de análise os discursos feministas; (2) produzidos em relação ao 8M SC 2024, em rede social, na seção de comentários em resposta à postagem de 10 de fevereiro de 2024 do perfil @8mbrasilsc, que apresenta o lema da manifestação daquele ano; (3) o arquivo inclui setecentos e sessenta e cinco comentários acessados em 10 de abril de 2024; (4) o corpus conta com oito comentários, nos quais constam as palavras “feminismo”, “feminista” e “feministas”; (5) apresenta-se o recorte das sequências discursivas e sua articulação com o escopo teórico na sequência.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em 1º de dezembro de 2023 foi publicada a postagem convocatória para a 1ª Reunião de Construção do 8M SC 2024, na página @8mbrasilsc, com o seguinte texto: “Um chamado do 8M/SC para todas/es feministas/es de Santa Catarina. Chegou a hora de começar a revolução: – VAMOS PLANEJAR NOSSO 8M/2024!” Indicou-se data, horário,



local e a modalidade híbrida (presencial e online). A primeira reunião ocorreu em 13 de dezembro de 2023.

Em 21 de dezembro de 2023, ocorreu a 2ª Reunião Estadual de Construção do 8M SC 2024, com as pautas: resgate da avaliação 2023 e análise de conjuntura; em 18 de janeiro de 2024, ocorreu a 3ª. Reunião, com a pauta única: construção do mote/lema do 8M SC 2024 e a mesma pauta única orienta a realização da 4ª. Reunião, realizada em 25 de janeiro de 2024.

Tal mote/lema é publicado em 10 de fevereiro, na seguinte postagem (Figura 1). A partir da busca por comentários contendo os termos “feminismo”, “feminismos”, “feminista” e “feministas”, em maio de 2024, refinei o material de análise, estabelecendo o corpus, conforme Quadro 1.

FIGURA 1 – POSTAGEM MOTE/LEMA 8M SC 2024



FONTE: A autora (2024).

QUADRO 1 – COMENTÁRIOS SELECIONADOS PARA O CORPUS

Afastamento em relação à postagem	Aproximação em relação à postagem
1) O feminismo contemporâneo não dialoga mais sobre os problemas que atingem a mãe pobre e trabalhadora – que são centenas de	5) Como afirmou o slogan do último Encontro Feminista Latino-Americano e Caribenho (Eflac): “Unidas, unides, resistindo e avançando” Deixemos o sujeito universal, essencialista, branco, hegemônico e excludente para o



Afastamento em relação à postagem	Aproximação em relação à postagem
milhares na região. As preocupações agora giram em torno de uma minoria, de uma bandeira que diz respeito só a um setor social (sendo esse longe de sofrer metade das mazelas que atinge uma mulher pobre).	machismo. No feminismo vai ter mana, mona, trans, travesti: porque a luta é coletiva, histórica, interseccional e plural. Feminismo é movimento e se potencializa em cada construção de coalização antirracista, anticapitalista, anticapacitista e transinclusiva. Obrigada 8M por bancar essa luta tão importante frente ao ódio, à desinformação, à distorção e ao fascismo que nos cerca!
2) Não era um perfil feminista esse aqui? Onde foi que perderam o rumo assim?	6) Marchamos contra toda e qualquer forma de violência que negue o Direito de Existência de nós Mulheres, em todas as nossas formas de Ser. Inacreditável é o desconhecimento que muitas pessoas apresentam aqui como argumento para justificar a violência que as Mulheres Trans sofrem. Enquanto houver negação da Existência de qualquer uma de nós, não nos calaremos! Transfobia e Feminismo não são possíveis de conectar. Vamos Marchar por nossas vidas e pelas vidas de nossas manas. Nossa Luta é contra toda forma de violência. Mulheres Trans são MULHERES. Não é você que define o que o Outro é.
3) Uma das mais perigosas invisibilidades para as ♀sabe qual está sendo? Sumirem com o conceito de materialidade da ♀ Gostaria muito que a frente feminista respondesse: “o que define uma mulher enquanto mulher?” Mulherada, atentas...	7) No carnaval de 2024 em Floripa, o tema do 8M foi abraçado com amor e respeito por todes. É crucial combater a TRANSFOBIA e rejeitar o discurso de mulheres que se dizem feministas radicais, mas perpetuam ódio, opressão e exploração. Em nossa luta pela igualdade, não há espaço para a exclusão. Vamos celebrar a diversidade e construir um futuro mais justo para todes [bandeira branca] [símbolo trans] #8M 3Carnaval2024 #Inclusão #mulherestrans.
4) É engraçado e muito preocupante a inocência dos movimentos feministas em relação à agenda trans. Se estudassem a raiz dessa agenda jamais se associariam à ela. JAMAIS!	8) As reuniões de construção das atividades, foram todas com chamado aberto para qualquer pessoa, entidade participar, justamente para garantir a democracia no processo. No chamado outras cidades se juntaram ao processo de construção coletiva, pois através de seus relatos, nos fez compreender que o número de ataques às pessoas trans aumentaram no estado, assim também os feminicídios e outras violências, por essa razão é necessário que deixemos nosso EGO e façamos juntxs uma grande luta feminista . 8M se soma às dores dessas mulheres TRANS reconhecendo suas lutas e o total desrespeito do poder público, temos



Afastamento em relação à postagem	Aproximação em relação à postagem
	empatia por suas dores e acreditamos que não andamos sozinhas na luta contra o nosso opressor. Pela vida de todas as mulheres. #deixeseuEGOnaporta #vempraluta #lutacoletiva

FONTE: A autora (2024).

O papel da inquietação da analista é reconhecido no processo de definição do objeto, seleção do arquivo e recorte do corpus e é justamente essa inquietação que aponta para a análise dos comentários que expressam afastamento em relação à postagem. Temos, entre eles e a imagem e o texto que a acompanha, uma oposição. Aqui, são a esses quatro comentários que me volto. Opto por apresentar aqueles que têm aproximação em relação à postagem para deixar explícito o contraponto dessas construções que também constituem o corpus por apresentar “feminismo”, “feminismos”, “feminista”, “feministas”, como marcado nos grifos.

No comentário 1, o excerto discursivo indica o que o feminismo não é: “O **feminismo** contemporâneo não dialoga mais sobre os problemas que atingem a mãe pobre e trabalhadora”, e neste não-dito, o que deveria ser (Zoppi Fontana, 1999). E as sujeitas do feminismo são: a “mãe pobre e trabalhadora”, e quem não é: “minorias”, “bandeira”, “setor social”. Não explicita que estes termos se referem às identidades trans e travestis, não estando assim filiado necessariamente à interpelação ideológica Terf, mas, sem dúvida, posicionando-se opostamente ao lema transinclusivo (Bagagli, 2021; Zoppi Fontana; Ferrari, 2017).

No comentário 2, repete-se a indicação do que o feminismo não é: “Não era um perfil **feminista** esse aqui? Onde foi que perderam o rumo assim?” Ou seja, isso, essa postagem, não é feminista.

Os comentários 3 e 4 trazem construções discursivas com filiação expressa às interpelações ideológicas Terf e com conteúdo complementar (Bagagli, 2021; Zoppi Fontana; Ferrari, 2017): em 3, temos o que feminismo não deveria ser: “Uma das mais perigosas invisibilidades para as ♀ sabe qual está sendo? Sumirem com o conceito de materialidade da ♀. Gostaria muito que a frente **feminista** respondesse: ‘o que define uma mulher enquanto mulher?’ Mulherada, atentas...” – comentário que ainda levanta



considerações sobre: a persistência do uso da materialidade da mulher, ou da materialidade do sexo no discurso Terf, sendo este identificado como um marcador dessa perspectiva (Patricio *et al.*, 2024); e a pergunta, diga-se, retórica: “o que define uma mulher enquanto mulher?”, que me remete tanto ao papel de tal retórica de apagar o eu de quem produz o discurso, produzindo uma suposta neutralidade discursiva (Authier-Revuz, 2004).

A mesma pesquisadora que trata dessa construção, olha para as aspas, reconhecendo suas funções de (1) conotação autonímica, caso que não se aplica ao excerto; de (2) diferenciação, sendo “[...] um sinal que permite que um interlocutor possa ‘se distinguir’ em relação ao outro, por intermédio dos marcadores mais comuns que são as palavras aspeadas” (Macedo, 2024, p. 5); e de (3) condescendência: “Elas são empregadas quando o locutor, assumindo uma posição ‘paternalista’, faz uso de uma palavra que se encaixa no universo do receptor, porém, no sentido de manter a própria imagem, caracteriza com as aspas seu distanciamento com relação a esse universo” (Macedo, 2024, p. 5-6).

Complementarmente, no comentário 4, apresenta-se que os movimentos feministas, o único no plural, são: “inocentes”; o perigo que os cerca: “a agenda trans”; e o que deveriam ser: destaco a palavra “raiz”, também identificada como um marcador da perspectiva TERF. Em uma pesquisa em um buscador por “feminismo radical”, encontra-se, frequentemente, a definição de que se trata de uma “[...] corrente feminista que se assenta sobre a afirmação de que a **raiz** da desigualdade social em todas as sociedades até agora existentes tem sido o patriarcado, a dominação do homem sobre a mulher” (primeiro resultado por “feminismo radical”, no Google, vinculado à uma página da Unioeste, cujo link direciona para Silva (2010, p. 4, grifo meu)). Propõe-se um afastamento das lutas trans e travestis – trago aqui o transfeminismo – e uma aproximação ao Terf.

Ambos 3 e 4 ainda suscitam considerações sobre o fundacionismo biológico (Patricio *et al.*, 2024); e têm interjeições alarmistas: “mulherada, atentas...” e “JAMAIS!”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hiperconexão mundial mudou a forma como nos organizamos em coletivos e como nossas perspectivas circulam pelas redes, entre nós e pelo/para o mundo. Para a organização de um ato regional, o 8M SC 2024, por exemplo, mobilizam-se pessoas de diferentes localidades que disputam ideologicamente, dentre outros pontos, sobre o que é feminismo e quem é seu/sua/sue sujeito/a/e).



A partir de uma consulta realizada em maio de 2024 na seção de comentários, foi identificando um número crescente destes, mesmo com o anúncio fixado pela administração da página que indicava:

Não iremos permitir comentários violentos, ofensivos ou transfóbicos em nossas redes. O 8M/SC é e sempre será um espaço composto por diversas correntes e linhas do feminismo, mas, acima de tudo, é um espaço inclusivo e acolhedor, pois as manas, as monas, as bi, as trans e as sapatão seguem unidas para fazer REVOLUÇÃO contra o CAPITALISMO, MACHISMO, PATRIARCADO, LESBOFOBIA, BIFOBIA E TRANSFOBIA. Nos queremos vives e vivas em todos os lugares.

E com a iniciativa de apagar comentários, tão logo deletados, substituídos por novos, tendo o número total oscilado entre setecentos e oitocentos, nas datas em que acessei a página.

Optar pela busca dos termos “feminismo”, “feminismos”, “feminista” e “feministas” viabilizou responder às questões elencadas e identificar as interpelações ideológicas que perpassam os feminismos contemporâneos, principalmente nos discursos produzidos nas redes.

Os quatro comentários analisados compõem um grupo de afastamento em relação à postagem, distanciando-se da proposição transinclusiva, em perspectivas (a) limitadas/limitantes de um feminismo singular; e (b) feministas radicais transexcludentes. Em ambas, as construções discursivas focam em indicar o que feminismo não é, o que não deveria e o que deveria ser; e quem são e quem não é sujeito/a/e do feminismo, produzindo discordâncias com o lema transinclusivo e se caracterizando, portanto, transexcludente e, assim, transfóbico.

Destaco a possibilidade de análise dos comentários também dispostos no Quadro 1, na coluna de aproximação em relação à postagem; bem como de elementos presentes na página @8mbrasilsc explorados na apresentação oral deste trabalho, mas não contemplados na redação do artigo, que envolvem a perspectiva interseccional no olhar sobre o luto, que está refletido no lema, tendo em vista postagens sobre o lesbocídio de Carol Câmpelo e o feminicídio da Palhaça Julieta (Carol, presente! Julieta, presente! Hoje e sempre). São elementos discursivos interessantes que podem compor análises futuras.



REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BAGAGLI, B. P. Abordando estereótipos de gênero e cisgeneridade: entre a subversão e resistência nos discursos transfeministas e feministas radicais trans-excludentes. **Leitura**, [S.l.], n. 69, p. 55-68, 2021.

BALLESTRIN, L. M. de A. Feminismos subalternos. **Rev. Estud. Fem.**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CYRINO, R. A deriva transfóbica do feminismo radical dos anos 1970. **Varia Hist.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 79, p. 23107, 2023.

FERNANDES, C.; VINHAS, L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos. **Linguagem em discurso**, v. 19, n. 1, 2019.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARAWAY, D. J. **Testigo Modesto@Segundo Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncoración@: feminismo y tecnociencia**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

JENSEN, H. Reseña, crítica y recomendaciones en relación con la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. In: BARRIENTOS, F. **Know How y ciudadanía: nuevas tecnologías de la comunicación y la acción de las mujeres e el siglo XXI**. Ciudad del México: Universidad Autónoma de México, 2009.

MACEDO, E. B. I. Aspas de conotação autonômica: uma proposta sobre as heterogeneidades enunciativas do sujeito no discurso. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 10, n. 1, 2024.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, R. F. **Delírios conservadores+fundamentalistas: cisnormatividade, linguagem e educação**. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Ponta Grossa, 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2012.

PATRICIO, C. do P.; ALMEIDA, R. L. S. de; PINTO, M. F.; VENTURINI, M. C. A estranha divisão sexo-gênero no discurso transexcludente: a deriva transfóbica do feminismo radical pela interpelação da ideologia porta-casacos. In: Colóquio Internacional de Museus, Arquivos: Discursividades, História, Memória em Cena, 4., 2024, Guarapuava. **Anais [...]**. Guarapuava: Unicentro, 2024. Disponível em:



https://evento.unicentro.br/files/Arquivos/car_arquivo/29_07_2024_documento_1448538607.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

REIS, J. S. Feminismo por hashtags: as potencialidades e riscos tecidos pela rede. *In: MUNDOS DE MULHERES*, 13., 2017, Florianópolis; *FAZENDO GÊNERO*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503731675_ARQUIVO_josemirareis_fazendogenerov2.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, E. R. da. Feminismo Radical: pensamento e movimento. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2010.

VIEIRA, D. Disputas em torno do direito de dizer: perspectivas sobre gênero dentro do feminismo radical. **Revista Abordagens**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2024.

ZOPPI FONTANA, M. G. Lugares de enunciação e discurso. **Revista Leitura**, n. 23, 1999. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7592>. Acesso em: 07 mar. 2025.

ZOPPI FONTANA, M. G.; FERRARI, A. J. Apresentação: uma análise discursiva das identificações de gênero. *In: ZOPPI FONTANA, M. G.; FERRARI, A. J. (Orgs.). **Mulheres em discurso**: identificações de gênero e práticas discursivas*. Campinas: Pontes Editores, 2017.



AS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTO DE DISSEMINAÇÃO DA NORMA CURTA

Lidiane Araujo de Proença¹

Elisa Lorena de Carvalho Campos²

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos discutir como o conceito de norma curta pode ser disseminado nas redes sociais, especialmente no Instagram. A pesquisa ancora-se nos estudos da Linguística e da Sociolinguística, especialmente nos conceitos de norma culta e norma curta de Carlos Alberto Faraco (2008) e de preconceito linguístico de Marcos Bagno (2002), bem como em instrumentos normativos consagrados, tais como as gramáticas de Cunha e Cintra (2017) e José Carlos Azeredo (2021). Os dados de pesquisa são constituídos, principalmente, pela observação de perfis no Instagram que promovem o ensino de gramática, e que têm influência e grande quantidade de seguidores. A pesquisa aponta como essas publicações podem perpetuar correções na Língua Portuguesa e como tais práticas podem ser nocivas para os consumidores desse tipo de conteúdo, já que frequentemente ignoram as variações linguísticas do Brasil e colocam a norma culta em uma posição de verdade absoluta na fala e na escrita do Português Brasileiro, indo de encontro, inclusive, a gramáticos e linguistas conceituados. Por outro lado, vê-se que as redes sociais também se apresentam como um espaço de mudança de paradigmas e como um ambiente fecundo para professores e usuários comuns legitimarem os diversos usos da língua, nos mais variados contextos. Além disso, a pesquisa leva à reflexão sobre as noções de norma curta e preconceito linguístico, cujos estudos são o que nos levam ao combate de tais práticas.

Palavras-chave: Norma, preconceito linguístico, redes sociais.

ABSTRACT: In this paper, we aim to discuss how the concept of short norm can be disseminated on social media, especially on Instagram. The research is anchored in Linguistics and Sociolinguistics studies, especially in the concepts of standard norm and short norm by Carlos Alberto Faraco (2008) and linguistic prejudice by Marcos Bagno (2002), as well as in established normative instruments, such as Cunha and Cintra (2017) and José Carlos Azeredo (2021). The research data are constituted mainly by observing Instagram profiles that promote the teaching of grammar, with a large number of followers and big influence. The research points out how social networks can perpetuate corrections in the Portuguese language and how such practices can be harmful to consumers of this type of content, since they often ignore linguistic variations in Brazil and place the standard norm in a position of absolute truth in the spoken and written language of Brazilian Portuguese, even going against the advice of renowned grammarians and linguists. On the other hand, it can be seen that social networks also present themselves as a space for paradigm shifts and as a fertile environment for teachers and ordinary users to legitimize the various uses of the language, in the most varied contexts. In addition, the research leads to reflection on the notions of short norm and linguistic prejudice, the studies of which are what lead us to combat such practices.

Keywords: Norm, linguistic prejudice, social networks.

1. INTRODUÇÃO

Além de meio de entretenimento e relações interpessoais, as redes sociais são também um instrumento de disseminação de conhecimento e informações. Com uma

¹ Graduanda em Letras - Português - Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná.

² Graduanda em Letras - Português - Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná.



grande diversidade de usuários e conteúdo produzido, é comum a presença de perfis voltados exclusivamente para a educação, sendo estes de profissionais de diversas áreas que transmitem conhecimentos para os seguidores interessados. Entre esses perfis estão os que se empenham no ensino da Língua Portuguesa, com características e didáticas próprias, e que têm como foco o ensino da língua voltado para finalidades específicas, como o mundo corporativo, concursos públicos, pré-vestibular ou apenas para uma comunicação mais próxima da norma culta. Contudo, apesar da contribuição que certamente muitos desses perfis trazem aos seus seguidores, alguns deles podem ser um instrumento de rigidez e preconceito linguístico, disseminando não apenas regras e dicas normativas, mas também uma cultura de desqualificação de quem escreve ou fala um português considerado “errado”.

O avanço dos Estudos Linguísticos nos leva à possibilidade de refletir e debater sobre os conceitos de certo e errado na língua. Entende-se como certo o que está de acordo com a chamada norma culta. Faraco (2008) conceitua “norma” como o princípio para se referir aos fatos usuais de uma língua, ou seja, comuns em uma determinada comunidade de fala. Porém, em um país múltiplo como o Brasil, há inúmeras normas linguísticas que são comuns nas suas próprias comunidades, sejam elas rurais, urbanas, periféricas, etc. E é considerando esses inúmeros recortes que o autor conceitua a chamada norma culta como “a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (Faraco, 2008, p. 48-49). Em suma, para Faraco (2008), a norma culta faz parte do discurso acadêmico, universitário e educacional, mas ao atingir um ambiente extrauniversitário esta norma vem estabelecendo uma tradição conservadora e pseudopurista, não aceitando, condenando e proibindo usos de termos e formas, resultando em um engaiolamento da variedade linguística da língua brasileira.

Analisando a definição de norma culta que envolve escolaridade superior e situações monitoradas, é possível refletir que tal norma ainda é um bem cultural de poucos. Segundo uma pesquisa do IBGE de 2022, o percentual de brasileiros com idade a partir de 25 anos com educação de nível superior completo era de apenas 19,2%. Apesar disso, a norma culta recusa as variedades do português brasileiro popular, de forma que tudo que se afasta desta norma é rotulado como “erro” gramatical (Faraco, 2008). Segundo Franchi (2006) “a linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma cotação genética específica, é um patrimônio característico de toda a humanidade” (Franchi, 2006, p. 24). Posto isso, a linguagem não é uma composição de regras inflexíveis, ou seja, uma gramática descritiva pode ser mais neutra e científica do que uma gramática



normativa, uma vez que ela será capaz de apresentar um sistema de noções e estruturas que darão conta de como a língua funciona no seu real processo comunicativo (Franchi, 2006).

Assim, pensando no elitismo e na inacessibilidade da normatividade, Faraco (2008) se apropria do que chama de norma curta. Para ele, norma curta são normas repetidas “como se fossem verdades absolutas e são tomadas como justificativa para humilhar, constranger e prejudicar pessoas” (Faraco, 2008, p. 94). Ou seja, ela aponta erros ignorando variedades linguísticas e bons manuais gramaticais descritivos modernos e, desta forma, realiza um estreitamento ou encurtamento da língua – o que Faraco considera como a “miséria da gramática” (Faraco, 2008, p. 94) – e prolifera um purismo gramatical que está distante da língua popular brasileira.

É nessa perspectiva que muitos perfis destinados ao ensino da Língua Portuguesa podem levar seus seguidores para a armadilha da norma curta e, em vez de educar, disseminam o encurtamento da língua, o elitismo e o preconceito linguístico.

Marcos Bagno conceitua o preconceito linguístico:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe (...) uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (Bagno, 2007, p. 38).

Ainda para o linguista, a gramática normativa é altamente válida, porém parcial, dando conta de apenas uma parte da língua (a gramática, a norma culta) e não da língua em sua diversa totalidade. Para ele, o preconceito linguístico é alimentado diariamente pela mídia, pelas gramáticas normativas e pelos livros didáticos (Bagno, 2007, p. 13). Diante disso, é importante se voltar para um debate sobre o papel das redes sociais na disseminação do preconceito linguístico e na aplicação autoritária e intolerante da norma culta.

2. A DISSEMINAÇÃO DA NORMA CURTA E SUA PROBLEMÁTICA

É de conhecimento comum que as redes sociais são atualmente um importante meio de obtenção de conhecimento, informação e proximidade entre os seus usuários.. Segundo Bezerra e Pimentel (2016) “uma rede social, portanto, é um tipo de estrutura social que conecta pessoas, instituições ou grupos, tendo (...) a linguagem como o principal mecanismo para essa conexão” (Bezerra; Pimentel, 2016, n.p.). Facebook, X, TikTok e Instagram são populares redes sociais com milhões de usuários compartilhando infinitas possibilidades de



assuntos. Contudo, neste trabalho focaremos em perfis do Instagram que, sendo uma das redes sociais mais populares do mundo, possui funções simples e rápidas para a navegação dos seus usuários por diversos perfis e conteúdos (fotos, vídeos curtos, stories, textos).

Com um expressivo tempo de uso da plataforma por seus usuários e o sentimento de proximidade que esta rede traz, argumentos e opiniões publicadas no Instagram podem influenciar os pensamentos e comportamentos dos consumidores. Para Silva et. Al. (2019) “a opinião pública não é criada livremente, é construída após o julgamento dos meios de comunicação”, resultando assim em padrões de linhas de pensamento e de comportamentos, entre eles, o comportamento linguístico (Bagno, 2007).

Embora muitos perfis do Instagram sejam eficazes e didáticos no empenho de ensinar a Língua Portuguesa, algumas personalidades utilizam desse espaço para desqualificar pessoas, trazer rigidez à língua e disseminar a norma curta. Neste sentido, no ambiente digital surgem juízos de valor sobre o que é certo e o que é errado na língua. Comentários, opiniões, argumentos e relatos são descredibilizados ou são alvos de apontamentos dos “erros” de português. Segundo Oliveira (2017):

o que deveria ser democrático (ora, a nossa língua materna) tem virado modelo de exclusão para com aqueles que não dominam as normas (por motivos sociais) e instrumento de status para os que as conhecem (em condições favoráveis de ensino, por exemplo) (Oliveira, 2017, n.p.).

Um exemplo de perfil destinado ao ensino da Língua Portuguesa, mas que funciona como um disseminador da norma curta, é o que analisaremos em seguida. Trata-se de um perfil classificado na categoria de Figura Pública e que possui mais de 6 milhões de seguidores. Em sua biografia (chamada popularmente de Bio) esta figura pública define a si mesma da seguinte forma: “Especialista em Comunicação”, “Educadora” e “Falar direito e comunicar-se bem é chiquíssimo!”. No perfil, é comum que a educadora abra caixas de perguntas para que os seguidores interajam e enviem suas dúvidas de Língua Portuguesa. Contudo, nas respostas para as dúvidas dos seguidores podem ser observados exemplos de rigidez linguística e de disseminação da norma curta.

São diversos os vídeos disponibilizados em seu perfil em que a educadora utiliza de ironia, sarcasmo e um português extremamente rebuscado para responder aos questionamentos dos seus seguidores. Faraco (2008) pontua que este tipo de comportamento não é incomum quando no momento de encurtamentos linguísticos: “Não raramente, porém, o dizer categórico vem acompanhado de graçolas (...) e expressões cheias



de sarcasmo contra os falantes que usam formas tidas como incorretas” (Faraco, 2008, p. 27).

Para exemplificar, analisemos as perguntas e respostas abaixo.

1. Pergunta: “Amo suas publicações. Fale sobre a frase ‘VOU BATER UM RANGO’” [sic].
Resposta: “Péssimo. Pior ainda quando as pessoas transformam isso em verbo ‘vou rangar’. Que coisa horrorosa, trata-se de uma falta de respeito até com a comida. Não é uma falta de respeito só com a Língua Portuguesa, mas também com a comida.” [sic].
2. Pergunta: “O que acha de quem fala tô cheio pra dizer que está satisfeito?” [sic].
Resposta: “O que eu acho? Que essa pessoa é uma porca. Exatamente. Se os porcos falassem, eles fariam ‘tô cheio’.” [sic].
3. Pergunta: “Como substituir a pergunta o que tem de mistura? Ser bem mais elegante...” [sic].
Resposta: “Chamar alimento de mistura é o fim da picada, você desmerece o seu alimento, a sua refeição (...) Mistura é o quê? É proteína? Então diga proteína. (...) Eu não como mistura. Você é o quê para comer mistura? Coisa horrorosa.” [sic].
4. Pergunta: “E quem fala ‘tá ligado?’” [sic].
Resposta: “Delinquente. Falou ‘tá ligado’ só pode ser delinquente, menor infrator ou qualquer coisa que o valha.” [sic].

Nessas perguntas há a presença de questionamentos sobre falas populares e gírias. Em território nacional, as expressões “bater um rango”, “tô cheio”, “mistura” e “tá ligado”, são compreensíveis e fazem parte do vocabulário de grande parte da população fora dos ambientes monitorados. O apontamento dessas expressões como erros terríveis e inaceitáveis de português divergem da variedade percebida pela sociolinguística. Para Faraco (2008):

não há grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógica e sem regras”; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras) (Faraco, 2008, p. 39).

Além disso, essas expressões dentro do seu ambiente de uso não são agramaticais para serem tratadas com tamanha proibição, afinal, segundo Bagno (2007) “é impossível falar sem obedecer às regras linguísticas” (Bagno, 2007, p. 11).



No que se refere às gírias, além da condenação do “tá ligado” na pergunta 4, em outro vídeo a educadora desqualifica mais gírias chamando-as de “quadrilha linguística” (“corre”, “mano”, “velho” e “tá ligado”). As gírias exemplificadas são expressões mais comuns em ambientes urbanos periféricos. Para Preti (2007), a gíria é uma marca de algum grupo social que se distingue por diversos comportamentos, entre eles o linguístico. O autor defende que a “gíria é uma alteração de sentido de um vocábulo já existente na língua [...]”. Quer dizer: a gíria, em geral, é uma etapa na história do vocábulo” (Preti, 2007, p. 3). Posto isso, as gírias também são válidas manifestações linguísticas e um recurso valioso para a demonstração da variação e da mudança nas línguas. Retirar as gírias das possibilidades aceitáveis de fala pode ser um sintoma de preconceito linguístico. Marcos Bagno aponta que o preconceito linguístico esconde preconceitos sociais, para ele “julgamentos linguísticos, são sempre no fundo, julgamentos sociais” (Bagno, 2007, p. 40).

Analisaremos agora outros exemplos:

5. Pergunta: “Eu tô apaixonado por vc.” [sic]
Resposta: “Tô não existe, tampouco vc.”[sic].
6. Pergunta: “A janta está na mesa ou o jantar está na mesa?” [sic]
Resposta: “Tira esse negócio de ‘janta’ da sua cabeça. Olha, até existe ‘janta’ no dicionário, mas você está proibido de usar. ‘A janta’, ‘a boia’, coisa ridícula! ‘O jantar!’” [sic].
7. Pergunta: “Eu vi ela existe?” [sic]
Resposta: “Eu vi ela existe? É claro que não!” [sic].

Segundo o professor Faraco (2008), a norma culta pode facilitar o discurso de muitas pessoas em situações monitoradas, porém “pouco ou nada tem contribuído para fazermos avançar nossa cultura linguística” (Faraco, 2008, p. 29). No caso dos exemplos 5 e 6, podemos questionar se as correções contribuem para algum avanço linguístico e se elas, de fato, são pertinentes dada a ausência de uma situação monitorada.

Além do mais, as correções que observamos até aqui vão de encontro a respeitadas gramáticas da nossa língua. Em *A Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (2016) afirmam que a língua é um “instrumento de comunicação social, maleável e diversificado (...), um meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente” (Cunha e Cintra, 2016, p. 3).



Referente ao exemplo 5, sabemos que um verbo significa ação ou processo e não pode ser separado da pessoa, número, tempo e modo (Bechara, 2014, p. 58). Dada sua conjugação estar correta, a palavra “tô” se trata apenas de uma supressão da sílaba inicial do verbo “estou”, que é amplamente usada e aceita na comunicação oral na Língua Portuguesa. Silva (apud Azeredo, 2000) define as diversas alterações na língua falada e as chama de dinamismo lexical.

A necessidade de comunicar-se e se fazer entender obriga os falantes a se lançarem ao uso de unidades lexicais para, com elas, enunciarem seus pensamentos por meio de entidades vocabulares que, nem sempre, estiveram ou estão disponíveis para o seu uso, impondo-se, então a urgência de criá-las ou evocá-las no fragor do ato expressivo (Silva apud Azeredo, 2000, p. 142).

Cunha e Cintra (2016) pontuam que “economizar tempo e palavras é uma tendência geral no mundo de hoje” (Cunha e Cintra, 2016, p. 130). Assim, a redução de “você” para “vc” em ambiente virtual não é vista como uma anomalia, sendo esta redução reconhecida como uma redução presente na Língua Portuguesa pela Academia Brasileira de Letras (ABL, s.d.).

Para Bechara (1999 apud Azeredo, 2000) não existem correções ou “erros de português”. O linguista afirma que “não há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade de língua. Uma forma de construção pode estar errada numa comunidade, mas com certeza é vigente em outra comunidade” (Bechara, 1999 apud Azeredo 2000, p. 15). Neste sentido, quando uma palavra é considerada proibida, pode-se inferir sobre o motivo desta proibição. No caso da diferença entre “janta” e “jantar” do exemplo 6, esta diferença é carregada de um certo valor social. Enquanto “janta” nos é comum e corriqueiro, o “jantar” se refere a eventos formais, muitas vezes mais elegantes e sofisticados. Este juízo de valor é um indicativo de encurtamento da língua, uma vez que não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma, o que existem são diferentes grupos sociais, com diferentes histórias e experiências culturais (Faraco, 2008).

Por fim, no exemplo 7 a frase “Eu vi ela” é muito habitual entre os falantes. Segundo as gramáticas, o pronome pessoal de caso reto “eu” atrai o outro pronome, além disso, a condenação desta frase por conta da sua sonoridade ambígua (“viela”) também não é incomum. Contudo, segundo Azeredo (2008), em sua Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, “Mesmo os falantes mais escolarizados tendem a substituir as formas oblíquas átonas o/a/os/as por ele/ela/eles/elas, quando relativas à pessoa de quem se fala” (Azeredo, 2008: 259).



Dessa forma, a imposição de uma norma culta e o encurtamento que isso traz, não apenas resulta no preconceito linguístico, mas também em possíveis falhas ou dificuldades na comunicação. Segundo Caetano Galindo (2022):

A determinação de uma norma culta do idioma não é um sinal vermelho. A violação dessa regra não põe em risco a segurança de ninguém, não pode ser realmente policiada nem originar a aplicação de multa. As leis da gramática escolar não são leis de verdade e nem deveria ser. No entanto, muitas vezes seus defensores pensam nelas como mais que isso: eles a veem como se fossem mandamentos divinos que não admitem desvios. (Galindo, 2022, p. 31-32).

Para Cunha e Cintra (2016), diante de tanta intolerância, “há sempre lugar para uma posição moderada (...) e que melhor consubstancia os ideais de uma sã e eficaz política educacional e cultural dos países de língua portuguesa.” (Cunha e Cintra, p. 7).

Mas qual seria essa posição moderada e como frear – se é que isso é possível – a disseminação da norma curta nas redes sociais?

3. ENCURTANDO A NORMA CURTA

Dado que não podemos (e nem queremos) eliminar os perfis educativos de Língua Portuguesa das redes sociais, é possível buscar, conforme citado por Cunha e Cintra (2016), um lugar moderado, ou seja, um meio termo entre as correções gramaticais e o reconhecimento da variedade linguística, de forma que a intolerância e norma curta não fiquem em evidência. A importância da norma culta e o seu uso não pode ser condenada, porém a sua imposição pode ser questionada em situações em que a norma culta não é exigida, já que esta prática resulta no encurtamento da própria norma.

É importante destacar que se espera que certos usos sejam corrigidos em determinados segmentos da sociedade e que sejam adequados com as suas situações (Silva, 1999 apud Azeredo, 2000). Então, quando pensamos nisso, é possível analisar dados do próprio Instagram e a existência de perfis que são um modelo deste lugar moderado, de forma que correções e informações sobre a norma culta não sejam disseminadores do encurtamento da língua.

Um exemplo de perfil que possui esse viés é o Português é Legal. Este perfil é gerido pela professora Carol Jesper, que propõe a ideia de fazer as pazes com a Língua Portuguesa. O perfil tem mais de 250 mil seguidores e compartilha conteúdos voltados para a Língua Portuguesa e interpretação de textos. A professora apresenta elementos sociolinguísticos, destacando que é possível se comunicar bem considerando as variantes da nossa língua.



Com um conteúdo voltado ao humor, o influenciador e publicitário Matheus Costa tem mais de 3 milhões de seguidores e em sua Bio se define como “Seja Feliz, haja o que hajar”. Em seus vídeos curtos viralizados, ele propositalmente comete “erros de português” perto do seu pai, que corrige seu filho de forma irritada, mas sem proibi-lo ou aplicar juízo de valor às falas informais. Deste modo, as cenas de indignação deste pai se tornam leves e os prováveis erros se tornam motivos de piada e não de preconceito linguístico. Normalmente, seus vídeos contêm palavras e expressões muito usuais do português falado, então, a correção do pai acaba resultando em aprendizado, pois, graças ao humor, os seguidores aprendem como utilizar as palavras e expressões usuais em contextos mais formais e monitorados.

“A linguagem é um patrimônio característico de toda a humanidade” (Franchi, 2006, p. 24), ou seja, ela é um bem cultural e um dos constituintes da nossa identidade. Ela é variável, diversa e cheia de dificuldades, diante das quais as regras são impostas e “surgem aqueles que se arrogam no direito de ditar tais regras. Como não há um papa ou um supremo tribunal federal linguístico, alguns se acham no direito de assumir um papel de autoridade”. (Faraco, 2008, p. 104). Esse autoritarismo, segundo Faraco (2008), inibe, constrange e gera insegurança nos falantes.

Para Neves (apud Azeredo, 2000), estudar gramática é também observar “a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação” (Neves apud Azeredo, 2000, p. 73). Posto isso, é essencial refletir sobre o que é a norma curta, como ela é divergente de teorias linguísticas atuais e sobre como a sua presença não pode ser ignorada, tampouco difundida.

4. CONCLUSÕES

O Português Brasileiro é indiscutivelmente rico e diverso. Face a essa grande diversidade, a norma padrão da língua, que reflete o uso considerado “culto” dos falantes, exerce um importante papel ao uniformizar o uso do português em contextos formais, onde uma padronização é necessária para a boa comunicação entre falantes de diferentes normas. Porém, a imposição dessa norma culta padrão em outros contextos pode resultar na redução das possibilidades da língua, deslegitimando as variedades que fazem do português brasileiro tão rico. Conhecer os conceitos de norma curta e preconceito linguístico permite ao falante não somente validar a diversidade, como também rejeitar a imposição de uma única norma e o encurtamento da língua.



No ambiente virtual das redes sociais, os usuários – e, particularmente, professores e educadores – podem gozar de grande poder e influência, tanto para disseminar preconceito, elitismo e encurtamento da língua, quanto para promover conhecimento científico e reflexões saudáveis sobre ela, para além do ambiente acadêmico.

Sendo assim, um bom caminho para refletir sobre a disseminação da norma curta nas redes sociais é entender que a discussão não pode ser pautada apenas na existência do “certo” ou “errado”, mas na gradação do informal ao formal, do mais adequado para o menos adequado em determinadas situações (Melo, 2015).

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

AZEREDO, J. C. de. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

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

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

BECHARA, E. **Gramática Fácil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Normativismo Linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage língua portuguesa no Facebook. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135142185651>. Acesso em: 18 set. 2024.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. **Mas o que é gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GALINDO, C. W. **Latim em Pó: um passeio pela formação do nosso português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



MELO, R. C. U. **Não morda a língua portuguesa: norma culta ou norma curta?** Dissertação (Pós-Graduação) – Curso de Letras. Universidade Federal do Sergipe, 2013. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5851/1/RICARDO_CELSO_ULISSES_MELO.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

OLIVEIRA, R. M. de. **Preconceito Linguístico: a discriminação linguística no ambiente virtual.** Departamento de Linguística, português e Línguas Clássicas – LIP. Universidade de Brasília: Brasília, 2017.

PRETI, D. **O léxico na linguagem popular: a gíria.** [S.d.] Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02-1_0.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

RODRIGUES, L. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. **Agência Brasil.** Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, A. V. da *et al.* **A Influência do Instagram no cotidiano: possíveis impactos do aplicativo em seus usuários.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, São Luís: 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0490-2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.



Estudos
Literários



DISTÂNCIA ENTRE MUNDO FICCIONAL REAL E MUNDOS PRIVADOS EM MACHADO DE ASSIS

Giovanna Biancchi Araujo¹

RESUMO: *Iaiá Garcia* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis foram publicados em sequência pelo autor, mas têm diferenças consideráveis. Para demonstrá-las, partiu-se da descrição linguística de certos capítulos dos livros, aplicando a pragmática da ficção e a semiótica para determinar o que motiva as ações de cada personagem principal. Por fim, as descrições foram analisadas de acordo com a teoria de mundos possíveis aplicada à literatura, segundo Ryan (1991). Chegou-se à conclusão que o mundo de desejos de Iaiá Garcia é moralizado e que suas ações são motivadas pela necessidade de diminuir a distância entre mundo ficcional e domínio privado, enquanto o mundo de desejos de Brás Cubas é predominantemente marcado pela busca por status e suas ações, se não diminuem a distância entre mundo ficcional e domínio privado, falham.

Palavras-Chaves: teoria de mundos possíveis; Machado de Assis; literatura comparada.

ABSTRACT: *Iaiá Garcia* and *Memórias Póstumas de Brás Cubas* by Machado de Assis were published in sequence by the author, but they have considerable differences. To demonstrate them, we started with the linguistic description of certain chapters of the books, applying the pragmatics of fiction and semiotics to determine what motivates the character's actions. Finally, the descriptions were analyzed according to the theory of possible worlds applied to literature, as Ryan (1991) stated. The conclusion reached was that Iaiá Garcia's wish world is moralized. Her actions are motivated by the need to reduce the distance between the fictional world and the private domain. In contrast, Brás Cubas' wish world is predominantly marked by the search for status and his actions, if they do not reduce the distance between the fictional world and the private domain, they fail.

Keywords: possible worlds theory; Machado de Assis; comparative literature.

1. INTRODUÇÃO

Qual é a relação entre personagem, ação e mundo ficcional? Como os desejos dos personagens influem em suas ações? Qual é o efeito do desejo de um agente ficcional sob o enredo? O presente trabalho é resultado de tais reflexões, geradas pela participação na Iniciação Científica de 2023/2024, orientada pelo Prof. Dr. Pedro Ramos Dolabela Chagas. Nela, foi desenvolvida a pesquisa “Distância entre vida mental e verdade ficcional nos romances de Machado de Assis”, cujos resultados foram explicitados no relatório final do projeto. Por meio da pesquisa, foi aplicada a teoria de mundos possíveis na ficção, de maneira comparada, a dois romances de Machado de Assis: *Iaiá Garcia* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. A teoria tem origem na filosofia analítica e, adaptada à área da literatura, pode fornecer ferramentas para descrever a organização e o funcionamento de

¹ Graduanda em bacharelado em Letras - Português e Italiano com ênfase em Estudos Literários (UFPR).



mundos ficcionais e os enredos neles gerados.

A capacidade do ser humano de criar lhe permite imaginar alternativas à realidade que vive. Ao escrever um livro, o autor constrói um mundo; ao lê-lo, o leitor reconstrói o texto como representação mental (Dolezel, 2013). Esse movimento permite a compreensão do mundo ficcional: é possível delimitar quais são os objetos que constituem o mundo, quem são os personagens, como eles agem e quais são as regras do jogo ficcional. Segundo Ryan (1991), que utiliza a metáfora do jogo para explicar o funcionamento do enredo, mundos possíveis na ficção têm funcionamento próprio de acordo com as informações fornecidas pelo texto. Desta maneira, pode-se pensar no engajamento com o texto como uma espécie de jogo, no qual o leitor acompanha uma partida que tem regras próprias e reage a ela interpretando as ações a partir não somente das informações contidas no texto, mas de sua própria ontologia.

De acordo com a teoria de mundos possíveis, na medida em que estados são descritos e eventos ocorrem, a história ficcional passa a ser criada, organizada a partir de operadores modais do sistema alético – noções teóricas que provêm dos estudos da lógica modal: possível, impossível, necessário. Isso pode ser aplicado em um nível organizacional, mas também é ferramenta para caracterização de personagens. Ryan (1991) afirma que o objetivo do jogo narrativo é a satisfação do domínio privado no mundo ficcional. Exemplificando, um personagem X pode estar apaixonado por Y, portanto, é possível dizer que, enquanto não está em um relacionamento com Y, o mundo de desejos de X está em conflito com o mundo ficcional.

Ao descrever o domínio privado dos personagens, são empregados os sistemas deôntico, axiológico e epistêmico para determinar os mundos de obrigações, desejos e conhecimento dos personagens (Ryan, 1991). Assim, é possível compreender quais são as regras que regem as ações dos agentes ficcionais.

O mundo de desejos é regido pelos operadores modais axiológicos e pode ser organizado da seguinte maneira: X acredita que estado/ação é bom para X no mundo ficcional; X acredita que estado/ação é ruim para X no mundo ficcional; e X acredita que estado/ação é neutro para X no mundo ficcional.

Defende-se aqui que a teoria de mundos possíveis oferece terminologia apta à comparação de produções literárias, pois fornece meios de descrever as diferenças de construção ficcional em livros diferentes. No caso de *Iaiá Garcia* (1878) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, trata-se de dois livros publicados em sequência na carreira de um autor cuja produção romancista é tipicamente dividida em duas fases. Segundo a fortuna



crítica machadiana, o primeiro romance mencionado conclui uma fase, e o segundo introduz outra. O presente texto concentra-se em como a relação entre personagem e ação é diversa nos livros mencionados.

Ao analisar os dois romances foram encontrados *inputs* de caracterização que ajudam a reconstruir o mundo de desejos dos protagonistas, Iaiá Garcia e Brás Cubas. Enquanto em *Iaiá Garcia* as ações da personagem são guiadas por um mundo de desejo moralizado que visa diminuir a distância entre o mundo ficcional e o domínio privado, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* as ações do personagem a) não causam mudanças de estado e, por consequência, não diminuem a distância entre o domínio privado e o mundo ficcional; ou b) fracassam. O domínio privado de Brás Cubas está em constante conflito, enquanto o de Iaiá Garcia influi diretamente nas ações da personagem para que ela elimine qualquer tipo de conflito.

2. IAIÁ GARCIA

De acordo com Ryan (1991, p. 68), narradores de terceira pessoa exercem autoridade absoluta sobre a verdade ficcional. Ou seja, o que é descrito por um narrador impessoal é tratado como fato ficcional. No caso de *Iaiá Garcia*, esse estilo de narração permite que o leitor saiba quando há distância entre o mundo ficcional e o mundo de conhecimento de um personagem. Quando o personagem desconhece, o narrador expõe tal informação.

Além disso, o funcionamento do enredo do romance é semelhante a um jogo de xadrez; sabe-se o motivo por trás das ações dos personagens e seus comportamentos são explicados. Não há irracionalidade: quando um personagem quer algo e isso não vai contra as suas obrigações, ele age em prol de seu desejo. Por fim, outro elemento importante no que diz respeito às características da narrativa de *Iaiá Garcia* é o fato de que o mundo de desejos dos protagonistas é moralizado, algo que influencia diretamente as suas ações e inações.

2.1. MUNDO DE DESEJOS MORALIZADO

Existe relação direta entre aquilo que constitui o mundo de desejos de Iaiá Garcia e a organização do mundo ficcional. Durante a pesquisa, foram encontrados índices de lealdade em relação com a ação dos personagens. Para Kockelman (2013), um índice é uma qualidade perceptível ou um conjunto de qualidades que é mais ou menos emblemático de um tipo específico. Uma pessoa triste chora, por exemplo. Aqui, tristeza é um tipo e chorar é um



índice que expressa que a pessoa está triste. Tal elemento está presente desde o primeiro capítulo do romance:

Quando no seguinte sábado, Iaiá viu o piano, que o pai lhe foi mostrar, sua alegria foi intensa, mas curta. O pai abriu-o, ela acordou as notas adormecidas no vasto móvel, com suas mãozinhas ainda incertas e débeis. A um dos lados do instrumento, com os olhos nela, Luís Garcia pagava-se do sacrifício, contemplando a satisfação da filha. Curta foi ela. Entre duas notas, Iaiá parou, olhou para o pai, para o piano, para os outros móveis; depois descaiu-lhe o rosto, disse que tinha uma vertigem. Luís Garcia ficou assustado, pegou dela, chamou Raimundo; a criança afirmou que estava melhor, e finalmente que a vertigem passara de todo. Luís Garcia respirou; os olhos de Iaiá não ficaram mais alegres, nem ela foi tão travessa como costumava ser (Assis, 1994, p. 5).

Aplicando a terminologia semiótica proposta por Kockelman (2013), pode-se afirmar que: Iaiá Garcia olha para Luís Garcia, os móveis e o piano (signo), abaixa o olhar (interpretante energético) e diz que tem uma vertigem (interpretante representacional que menciona um interpretante energético). Tais informações são *top-down*², já que através delas é possível inferir certas características sobre a personagem (Culpeper; Fernandez-Quintanilla, 2017).

A partir da teoria de Ryan (1991), é possível dizer que a personagem realiza seu mundo de desejos, pois, para ela, ganhar um piano é algo que considera bom no mundo ficcional. Entretanto, como Iaiá também considera a felicidade do pai um estado bom, surge um conflito em seu domínio privado. Isso acontece porque dessa distância decorre uma mudança de estado (Iaiá passa a estar consciente dos sacrifícios do pai), algo que é uma informação *bottom-up*³. Dela, pode-se inferir que a lealdade ao pai é central como elemento constituinte do mundo de desejos.

Para Ryan (1991), o enredo é fruto do conflito gerado pela distância entre mundos. Isso acontece porque o objetivo do jogo ficcional é a satisfação de todos os mundos privados do personagem no mundo ficcional. Por conta disso, pode-se dizer que o episódio supracitado aponta para um motivador de construção de enredo da trama: a lealdade familiar e o amor como elementos caracterizantes do mundo de desejos dos personagens.

² Segundo Culpeper e Fernandez-Quintanilla (2017, p. 99) *inputs top-down* são informações que não são diretamente descritas no texto, mas que são abstraídas pelo leitor a partir de conteúdos e experiências prévias que possa ter. No exemplo descrito, não é dito que Iaiá Garcia se sente culpada, mas é possível inferir o estado mental da personagem segundo a sua fisicalidade. Essa inferência ocorre por conta da emoção que o leitor associa com tal comportamento.

³ De acordo com Culpeper e Fernandez-Quintanilla (2017, p. 107) *inputs bottom-up* são informações descritas linguisticamente no texto de modo explícito.



2.2 DISTÂNCIA ENTRE MUNDOS E AÇÃO PASSIVA

De acordo com Marie-Laure Ryan (1991), um erro de representação do mundo ficcional pelo mundo de conhecimento de um personagem pode gerar um erro de representação da relação entre o mundo ficcional e os outros mundos do universo semântico. Ou seja, o personagem pode enxergar conflito onde não há um e vice-versa. Levando tal pressuposto em consideração, foi analisado o episódio no qual Iaiá Garcia desiste de se casar com Jorge.

Procópio Dias tem um plano (termo aplicado segundo a esquematização de Ryan, 1991) para evitar o casamento de Iaiá com Jorge. Diz a ela que o homem que ama está apaixonado por outra: “Dessa vez a pergunta não passou vagamente; trouxe uma idéia consigo, diante da qual Procópio Dias chegou a recuar. Essa idéia era envenenar na própria origem a afeição recente; nada menos que denunciar a madrasta à enteada” (Assis, 1994, p. 91).

Neste momento da narrativa, a proposição “Estela e Jorge estão apaixonados” é verdadeira para Iaiá, o que a faz acreditar que seu mundo de desejos é incompatível com o mundo ficcional, pois amar Jorge se torna um estado negativo para ela e para seu mundo de desejos. Como previamente mencionado, este é moralizado.

Aplica-se a esquematização de Ryan (1991) sobre planos e chega-se à seguinte relação: o estado original (S1) consistiria em Iaiá não estar casada com um homem que não ama. O estado sem movimento (S2) seria Iaiá permanecer solteira, enquanto o estado com movimento (S3, a ser evitado) seria Iaiá estar casada com um homem que não a ama. Portanto, se a personagem não agir, isto é, se realizar uma ação passiva, ela não estará casada com um homem que não a ama, mantendo-se no estado original.

Quando o evento do casamento entre Iaiá e Jorge passa a ser considerado ‘ruim’ (operador modal axiológico) para Iaiá no mundo ficcional, a personagem não irá agir para satisfazê-lo. A ação passiva de não se casar faz com que a personagem previna o estado de estar casada com um homem que, segundo seu mundo de conhecimento, não a ama (estado que teria com movimento).

Como seu mundo de conhecimento é representado a partir de duas projeções (a mentira de Procópio Dias e a sua própria crença incompatível com o mundo ficcional), a distância entre os dois mundos (os motivos do conflito) não corresponde com o mundo ficcional. Isso produz mais conflito, pois casar com Iaiá faz parte do mundo de desejos de Jorge. Há, assim, uma distância entre os mundos de desejos de Jorge e Iaiá: para ela, amar



Jorge se torna um estado negativo para seu mundo de desejos moralizado.

Para que ocorra uma mudança de estado, é necessário que aconteça um evento. Este se transfigura na despedida de Estela, que decide se mudar para São Paulo. Tal evento torna a satisfação do mundo de desejos de Iaiá Garcia realizável no mundo ficcional, dado que não existe mais conflito.

3. MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS

Como a narrativa de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é na primeira pessoa, o mundo ficcional é descrito a partir de uma projeção feita pelo narrador-personagem deste mesmo mundo. Este é um ‘defunto autor’ que já viveu toda a sua vida e agora a narra. Portanto, delimitar o mundo de desejos de Brás Cubas inclui analisar os trechos em que ele reflete sobre a própria vida ou interage com outros personagens. Além disso, diferentemente de *Iaiá Garcia*, o enredo deste romance inclui diversos aspectos para além da resolução de conflitos. O personagem age e reage ao mundo ficcional, não necessariamente mudando seus estados.

3.1. MUNDO DE DESEJOS E BUSCA POR STATUS

O primeiro momento em que o mundo de desejos de Brás Cubas pode ser observado ocorre no segundo capítulo do livro, no qual o personagem tem a ideia de criar um emplasto:

Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: Emplasto Brás Cubas. Para que negá-lo? Eu tinha a paixão do arruído, do cartaz, do foguete de lágrimas. Talvez os modestos me argúam esse defeito; fio, porém, que esse talento me hão de reconhecer os hábeis. Assim, a minha idéia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, filantropia e lucro; de outro lado, sede de nomeada. Digamos: — amor da glória (Assis, 2014, p. 36-37).

Podemos observar as palavras “jornais”, “mostradores”, “folhetos”, “esquinas” e “caixinhas de remédio”; são substantivos que podem ser considerados índices de status dentro do contexto da citação acima, de acordo com as definições de Kockelman (2013). “Eu tinha a paixão do arruído”, em seguida, é um interpretante representacional que adiciona ao campo semântico construído nesse trecho, todo relacionado com a busca por status social pelo personagem. “Sede de nomeada” e “amor da glória” são também índices de status.



Segundo Culpeper e Fernandez-Quintanilla (2017), interações, pensamentos e reflexões são todas informações relevantes por fornecer *inputs* de caracterização.

Brás Cubas considera bom para si ter status social, portanto, este elemento constitui o seu mundo de desejos. Por conta disso, podemos dizer que criar o emplasto satisfaria o mundo de desejos do personagem no mundo ficcional, na medida em que tal criação (um evento narrativo com intencionalidade, segundo a concepção de Dolezel, 1998) gerasse mudança de estado.

Porém, no último capítulo é revelado que seu desejo não se realiza no mundo ficcional: “Entre a morte do Quincas Borba e a minha, mediaram os sucessos narrados na primeira parte do livro. O principal deles foi a invenção do emplasto Brás Cubas, que morreu comigo, por causa da moléstia que apanhei” (Assis, 2014). Há um evento de força natural que ocasiona o fracasso, que pode ser formulado da seguinte maneira: S1: Brás Cubas deseja criar um emplasto → S2: Brás Cubas morre (evento de força natural) → S3: Brás Cubas não cria o emplasto

Outro tema relevante para a formação do mundo de desejos de Brás Cubas é a obtenção de um cargo político. No capítulo XXVI, “O autor hesita”, o pai do protagonista lhe diz, na página 111: “— Tu; é um homem notável, faz hoje as vezes de imperador. Demais trago comigo uma idéia, um projeto, ou... sim, digo-te tudo; trago dois projetos, um lugar de deputado e um casamento”. “Lugar de deputado” e “casamento” são duas informações que fazem parte de esquemas sociais (Culpeper; Fernandez-Quintanilla, 2017); ‘deputado’ é um papel (Kockelman, 2013) que exhibe certo status (é uma posição política) e ‘casamento’ é índice de um papel (marido) com status social.

No capítulo LIX, “Um encontro”, o personagem pergunta a si mesmo “— Por que não serei eu ministro?” (p. 175). O interpretante representacional descreve a sua vontade de ser ministro (papel), que é signo de status social. Em seguida, o capítulo “A barretina”, de número CXXXVII, mostra o plano de Cubas para conseguir o desejado cargo e, assim, satisfazer seu domínio privado no mundo ficcional; ele faz um discurso eloquente sobre a diminuição da barretina.

A ação do personagem fracassa: “Mas a parte política foi considerada por muitos deplorável; alguns achavam o meu discurso um desastre parlamentar” (p. 318-319). Em seguida, o capítulo CXXXIX, “De como não fui ministro d’Estado”, composto somente por várias reticências, revela que não conseguiu o que queria. Como já estabelecido, alcançar status é considerado um evento bom no mundo de desejos de Brás Cubas. Desta maneira, ao fracassar, o personagem cria uma distância ainda maior entre o seu mundo de desejos e



o mundo ficcional. Por conta disso, o seu mundo de desejos se mantém em conflito.

3.2. AÇÃO, AMOR E MUNDO DE DESEJOS

Na página 160, Brás Cubas descreve sua relação com Virgília a partir de uma analogia: “Um livro perdeu Francesca; cá foi a valsa que nos perdeu”. O livro e Francesca são dois elementos ícones do adultério. A ação de ter um caso com Virgília é feita com o intuito de realizar seu mundo de desejos.

Todavia, esse evento e o estado “Virgília e Brás Cubas estão em relacionamento” devem ser mantidos escondidos, pois o mundo de desejos do protagonista está em conflito com o código moral do mundo ficcional, como indica o trecho do capítulo LVII: “Agora, que todas as leis sociais no-lo impediam, agora é que nos amávamos deveras” (p. 171).

A consideração pública gera, nesse momento, um conflito no mundo de desejos de Brás Cubas: ele considera bom manter um relacionamento com Virgília, mas considera ruim que as pessoas descubram. Para resolver o conflito, os personagens realizam uma ação: encontram um local para se relacionarem escondidos. O movimento diminui o grau do conflito, mas ainda o mantém, uma vez que adultério é uma ação proibida conforme o mundo das obrigações de Brás Cubas e Virgília.

Quando Lobo Neves é nomeado à presidência da província e ele e Virgília deixam a cidade, o relacionamento dela com Brás Cubas chega ao fim. Portanto, se antes o domínio privado do personagem estava em constante conflito, neste ponto da narrativa ele falha em realizar o seu mundo de desejos no mundo ficcional. “A partida de Virgília deu-me uma amostra da viuvez” (p. 282). Viuvez é índice de sua tristeza (estado mental segundo Kockelman, 2013). Sua próxima tentativa de casamento fracassa rapidamente por conta de um evento de força natural (Nhã-Loló morre), portanto, o estado de ‘solteiro’ do personagem permanece imutável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iaiá é uma personagem guiada pelo amor (seja filial ou romântico), enquanto Brás Cubas é motivado pela busca por status social. A partir da descrição linguística, pode-se entender como a constituição dos desejos dos personagens é estabelecida na narrativa. Em seguida, podemos observar como os desejos influem ou não em seus comportamentos. Para fazer tal análise, a teoria de mundos possíveis fornece uma terminologia rica em termos



categoricos e organizacionais: ao discutirmos mundos de desejos, encontramos a relação entre a mente do personagem (domínio privado) e ação. A maneira como a ação reverbera no mundo ficcional é o que forma o enredo de um livro.

No caso de *Iaiá Garcia*, ações têm objetivos e produzem enredo. Quando age, Iaiá Garcia realiza movimentos para diminuir a distância entre seu domínio privado moralizado e o mundo ficcional. Deste modo, a ação passiva da personagem não tem como objetivo mudar seu estado, mas como consequência move o enredo, gerando o último conflito do romance: a distância entre os mundos de desejo do casal principal. A partir do momento em que o conflito epistemológico é resolvido, casar-se com Jorge passa a ser considerado bom para Iaiá no mundo ficcional.

Em contraposição, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, as ações que o protagonista realiza para satisfazer o seu mundo de desejos geralmente fracassam. E somente quando começa um relacionamento com Virgília o personagem passa a estar no estado desejado. Entretanto, as ações de Brás Cubas acerca de seu relacionamento com Virgília mantêm o conflito narrativo, pois o estado de estar tendo um caso com Virgília é considerado ruim no mundo ficcional, ou seja, é incompatível com o mundo ficcional por causa do mundo de obrigações (casamento). Existem tentativas de diminuir o conflito, mas não de eliminá-lo.

Quando a relação entre os dois acaba, há mais um fracasso de satisfação de mundo dos desejos. Desejos passageiros como ser ministro e criar um emplasto não mudam os estados do personagem, mas compõem o seu mundo de desejos. Sua busca por status, previamente descrita, não gera resultados. Como Brás Cubas afirma no final do romance: “Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento” (Assis, 2014, p. 139).

É importante ressaltar a diferença entre a caracterização dos dois mundos de desejos aqui observados. Iaiá é uma personagem cuja lealdade à família e desejos moralizados a levam a agir de determinada maneira. Enquanto isso, a construção do domínio privado de Brás Cubas fornece inúmeras informações tanto *bottom-up* quanto *top-down* que complexificam a sua caracterização e os impasses morais, criando assim um personagem orientado por breves paixões e expectativas condizentes com a sua posição social.

Não há semelhanças entre o funcionamento do jogo ficcional deste romance com o de *Iaiá Garcia*. Não se trata de um tabuleiro com poucas peças conhecidas e um objetivo claro; as várias tentativas frustradas de obtenção de status são motivadas por um desejo que foi introduzido no personagem pelo pai, e a pretensão de atingir o posto de ministro chega ao



fim através de um discurso sobre uma vestimenta, a barretina. Como explicitado, a caracterização de Brás Cubas indica outro tipo de construção de personagem e o jogo ficcional do romance é também diferente por conta disso.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. Iaiá Garcia. *In*: ASSIS, M. **Obra Completa**, vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2014.

DOLEZEL, L. **Heterocosmica: Fiction and Possible Worlds**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998.

KOCKELMAN, P. **Agent, Person, Subject, Self: A Theory of Ontology, Interaction, and Infrastructure - Foundations of Human Interaction**. Nova York: Oxford University Press, 2013.

RYAN, M. L. **Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

CULPEPER, J; FERNANDEZ-QUINTANILLA, C. Fictional characterisation. *In*: LOCHER, M. A; JUCKER, A. H. **Pragmatics of Fiction**. Berlim: Walter de Gruyter, 2017.



A ORQUÍDEA E A VESPA, DE CAOILINN HUGHES, E A IMPREVISIBILIDADE NO ROMANCE PICAresco

Martim Fernandes¹

RESUMO: A partir da tradução do livro *A Orquídea e a Vespa*, da autora irlandesa Caoilinn Hughes, ainda inédito em língua portuguesa, procuro identificar alguns elementos que caracterizam o romance picaresco. Diferente da expectativa inicial, de que o elemento característico do gênero estivesse no detalhe, ao nível das ambiguidades semânticas, a leitura crítica da obra sugere um olhar mais amplo, o qual permite identificar a importância: 1) do fluxo episódico na organização geral dos capítulos; e 2) do tema do amadurecimento como pano de fundo. Trata-se de um estudo inicial, de uma obra ainda sem fortuna crítica, mas que procura pôr em prática a tradução como gesto crítico.

Palavras-chave: Estudos Literários; Romance picaresco; Literatura irlandesa-inglesa.

ABSTRACT: Through a translation of the book *Orchid and the Wasp*, by Irish author Caoilinn Hughes, still unpublished in Portuguese, I try to identify some of the elements that characterise the picaresque novel. Unlike the initial expectation that the characteristic element of the genre would be in the detail, at the level of semantic ambiguities, the critical reading of the work suggests a broader view, which allows us to highlight the importance of: 1) the episodic flow in the general organisation of the chapters; 2) the theme of coming of age as a backdrop. This is an initial study, looking at a work that has no academic assessment, but which endeavours to put translation into practice as a critical gesture.

Keywords: Literary studies; Picaresque novel; Irish-English literature.

1. BREVE APRESENTAÇÃO

A Orquídea e a Vespa é um romance contemporâneo de 400 páginas, dividido em 9 capítulos, assim como a *História*, de Heródoto, que organiza as suas descrições dos gregos e dos bárbaros em número de nove, cada um dedicado a uma das nove musas².

Escrito em terceira pessoa, em discurso indireto livre, *A Orquídea e a Vespa* tem como protagonista uma garota irlandesa, cuja história começa na infância, em Dublin no ano de 2002, passa por duas travessias além-mar e, então, retorna ao ponto de partida, de volta a sua cidade natal, em 2011. O arco narrativo compreende dos 11 aos 20 anos de idade de nossa protagonista, Gael Foess. Nessa jornada de deslocamentos, somos convidados a acompanhar o seu processo de amadurecimento.

¹ Mestrando em Letras (UFPR), na linha de pesquisa Mobilidade, Alteridade e Tradução.

² Clio (história), Euterpe (lírica), Tália (idílio), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Érato (erótica), Polímnia (hinos), Urânia (astronomia) e Calíope (épica).



Até onde consigo saber, o livro de Hughes chegou até as minhas mãos por acaso. Eu estava pesquisando sobre a virada linguística³, quando me deparei com uma entrevista da autora irlandesa, na qual ela fala sobre a escolha do título de seu primeiro romance:

[o título] *Orquídea e a Vespa* é um pouco como um ponto de acesso; refere-se a um tipo de orquídea da Austrália Ocidental que se assemelha a uma vespa. Ela tem a estrutura de uma vespa e emite um feromônio de vespa fêmea. Quando as vespas macho passam pela flor, tentam acasalar com ela. E, no processo, elas prendem o pólen em sua testa e nesses longos brotos alaranjados. É possível ver que elas percebem que há algo nelas, mas acabam desistindo por frustração e voam, sendo atraídas por outra orquídea. Assim, quando tentam acasalar com ela, estão polinizando as orquídeas. E essa é uma dinâmica bastante incomum na natureza; ter um sistema não comensalista ou um sistema não simbiótico. Normalmente, há um passarinho que pousa nas costas de um veado e come os carrapatos dele (algo simbiótico)... Não há nenhum tipo de flor e inseto no livro, mas estou usando isso como um índice *shorthand* para sistemas não-recíprocos ou sistemas de exploração, que na natureza são raros e na sociedade são predominantes. (Hughes, 2019, trad. nossa)

Autora de um romance cujo título parece o de uma fábula, ao modo de Esopo ou La Fontaine, e irlandesa, como o autor de *Ulysses*, isso é tudo o que sabemos sobre Caoilinn Hughes (pronuncia-se [ˈkɛːlənˌhɪyos]). Mas, embora ainda não encontremos crítica em língua portuguesa, é possível reunir evidências de seu projeto literário desde a sua estreia na poesia, em 2014⁴, até sua afirmação como romancista, cujo trajeto conta com *The Alternatives* (2024), *The Wild Laughter* (2020) e começa, justamente, com a obra que agora apresentamos, *Orchid and the Wasp* (2018).

³ Como se trata de uma discussão complicadíssima, gostaria apenas de remeter ao trecho específico que me interessava e, assim, manter o foco na discussão da obra literária. O trecho específico sobre a discussão da virada linguística faz parte da posição defendida pela pensadora francesa Barbara Cassin. A posição é nomeada “logologia” e seria uma inversão, a partir de uma virada sofisticada: “Não é o discurso que indica o exterior, é o exterior que se torna o revelador do discurso” (Cassin, 2009, p. 6, trad. nossa).

⁴ Com *Gathering Evidence* (2014), obra que reúne quarenta poemas em tom de investigação, repleta de observações inteligentes e jogos de palavras.



Louis Le Brocqy. *Girl in Grey*, 1939. Óleo sobre tela, 91 x 91 cm. Ferrens Art Gallery, Hull-UK.

2. ANÁLISE DOS TRECHOS E COMENTÁRIOS

Apresentarei quatro trechos de quatro capítulos diferentes da obra, em dois movimentos. No primeiro movimento, relaciono o capítulo 4 com o capítulo 1 e comento sobre a tensão entre romance de formação e novela picaresca. No segundo movimento, relaciono o capítulo 7 com o 9 e comento sobre a característica episódica, por vezes elíptica, da organização do romance, a qual atribuo a um movimento contíguo do fluxo de vida próprio ao herói picaresco, para quem “o próprio sujeito não pode ser a autoridade final sobre a questão de ser ou não livre” (Hughes, 2018, p. 405, trad. nossa).

2.1. CAPÍTULO QUATRO: “OS PORTÕES DE CHIFRE E MARFIM”

No primeiro trecho selecionado, Gael está em sua primeira excursão longe de casa, em Londres. Esse é o quarto capítulo e chama-se “Os portões de Chifre e Marfim”⁵. Ela está

⁵ Os portões de Chifre e Marfim são aqueles, uma vez referidos na Odisseia, que podem dizer tanto verdades quanto mentiras. No canto 19, Penélope tem um sonho e, então, ouvimos sobre a diferença na voz dela: “Estrangeiro, sabes bem que os sonhos são impossíveis/ e confusos; nem sempre tudo se cumpre entre os homens./ São dois os portões dos sonhos destituídos de vigor:/ um é feito de chifres; o outro, de marfim./ Os sonhos que passam pelos portões de marfim talhado/ são nocivos e trazem palavras que nunca se cumprem./ Mas os que saem cá para fora dos portões de chifre polido,/ esses trazem coisas verdadeiras, quando um mortal os vê.” (Hom. *Od.* XIX vv. 560-567, trad. Frederico Lourenço, 2003)



saindo de uma entrevista na London Business School, diante de um parque verdejante, onde o prédio neoclássico da universidade é descrito em toda sua grandiosidade:

Four times Gael paces back and forth along its railing. In spite of the cream Corinthian columns, the pointed cupolas, halfway between turrets and mosque domes, this grand establishment is made of lime, sand and water. Mere clay. Its stately gardens are deciduous. The keenest of each generation has to step in to releaf the weeping willows with their parents' monies, swap out the old muck for a new grade of soil, consolidate the pillars where expedient. Corinth, it should be remembered, succumbed to a quake. (Hughes, 2018, p. 129-130)

Quatro vezes Gael vai e vem ao longo da amurada. A despeito das pálidas colunas coríntias e das cúpulas afiadas, um misto de torres fortificadas e domos de mesquitas, esse grande empreendimento é feito de cal, areia e água. Mera argila. Seus solenes jardins são caducifólios. O melhor de cada geração tem que ir lá e regar os salgueiros-chorões com o dinheiro de seus pais, trocar a velha lama por uma nova camada de solo, consolidando os pilares onde for conveniente. Corinto, vale lembrar, sucumbiu por causa de um terremoto. (trad. nossa)

Gael está fazendo um curso de literatura. Segundo ela, em parte porque “queria conhecer o que Leitores – essa espécie resistente ao tédio – tinham em relação aos demais, evolutivamente falando, em parte porque era um curso sem provas, bastava se inscrever” (Hughes, 2018, p. 129, trad. nossa).

Na cena seguinte, no curso de literatura, tendo chegado uma hora antes da aula, isso no primeiro dia do semestre, Gael encontra um aviso colado na porta, dizendo que o seminário da tarde, chamado “Descida ao Submundo”, havia sido cancelado: “devido a circunstâncias pessoais, com desculpas por avisar em cima da hora”. Como “era o primeiro dia do semestre, [...] era uma pena deixar uma aula sem ser ministrada – um submundo ao qual não de desceu”. Gael então guarda o aviso no bolso e volta apenas quando os alunos já estão sentados.

I've just received a message from Dr. Wilkins asking me to sub in for today's seminar. She sends her apologies. Personal circumstances. As her PhD supervisee, she's asked me to lead our opening seminar on Greek folk laments translated by David Ricks, which I trust you've all read carefully, ultimately to understand how ancient generations of poets considered the afterlife. But first, put your laptops and phones away and we'll do a round of intros. Your name, birthplace, major, favorite opening line and what you'd say to Ovid if you met him in a pub. Let's go counterclockwise, like the shadow of a north-facing obelisk.

Inertia is most people's default state of motion. Their only mode of progress, if you can call it that. They are startled—grateful, even—to encounter a force that might change their assumed trajectory. What is this sudden expectation up to which one must live? (Hughes, 2018, pp. 134-135)

Acabo de receber uma mensagem da Dra. Wilkins pedindo que a substitua no seminário de hoje. Ela pede desculpas. Circunstâncias pessoais. Como supervisora do seu doutorado, ela me pediu para conduzir nossa aula inaugural sobre os



lamentos populares gregos traduzidos por David Ricks, que espero todos tenham lido com atenção, para entender como as gerações antigas de poetas consideravam a vida após a morte. Mas, primeiro, guardem seus laptops e telefones e vamos fazer uma rodada de apresentações. Seu nome, cidade, curso, citação favorita e o que você diria a Ovídio se o encontrasse num bar. Vamos no sentido anti-horário, como a sombra de um obelisco voltado para o norte.

A inércia é o padrão de espírito da maioria das pessoas. Seu único modo de progresso, se é que podemos chamá-lo assim. Elas ficam surpresas – até mesmo gratas – ao encontrar uma força que pode mudar sua trajetória presumida. O que é essa expectativa repentina que deve-se cumprir? (trad. nossa)

2.2. CAPÍTULO UM: “O PRINCÍPIO DA MEDIOCRIDADE”

“O princípio da mediocridade” é o capítulo que abre o livro. Se passa em 2002 e é um antepassado, por assim dizer, da cena no curso de literatura no quarto capítulo, em que Gael está no centro da turma fingindo um saber que não tem. Eis o trecho:

“It’s our right to be virgins as often as we like, Gael told the girls surrounding her like petals round a pollen packet.

“Just imagine it,” she said. “Louise. Fatima. Deirdre Concannon.” She pronounced their names like accusations. She snuck the tip of her index finger into each of their mouths and made their cheeks go: pop. pop. pop. “I did mine already with this finger,” she said. The girls flinched and wiped their taste buds on their pinafores. “Blood dotted the bathroom tiles but it wasn’t a lot and it wasn’t as sore as like...piercing your own ears without ice,” she concluded ominously. “And now I don’t have to obsess over it like all these morons. You should all do it tonight. We’ll talk tomorrow and I’ll know if you’ve done it or not.”

Tiny hairs on their ears trembled at her inaudible breath like Juliet’s. Gravely, she confessed: “Some of you will need capsules all your life. All the way to your wedding night because of being Muslim or really really Christian. Wipe your snot, Miriam. It’s a fact of life. It’s also helping people. Boys will think they’re taking something from you, when the capsule cracks. But you’ll know better,” she said. “You’ll know there was nothing to take.”

Gael was eleven. It was her last term of primary school. Perhaps that was why the proposition backfired. The girls were getting ready to fly off to some other wealthy, witheringly beautiful leader. But Gael wasn’t disturbed by this. She no longer needed a posse. It would be tidier if they fell away than having to break them off.” (Hughes, 2018, p. 10-11)

"É nosso direito sermos virgens o quanto quisermos", disse Gael às meninas que a cercavam como pétalas em volta de um pote de pólen.

"Apenas imagine", disse ela. "Louise. Fatima. Deirdre Concannon." Pronunciou seus nomes como se fossem acusações. Enfiou a ponta de seu dedo indicador na boca de cada uma delas e fez com que suas bochechas fizessem: pop. pop. pop. "Eu já fiz o meu com este dedo", disse ela. As meninas estremeceram e limparam as línguas em seus aventais. "O sangue manchou os azulejos do banheiro, mas não foi muito e não foi tão dolorido quanto... furar as próprias orelhas sem gelo", concluiu ela ameaçadoramente. "E agora não preciso ficar obcecada com isso como todos esses



idiotas. Vocês todas deveriam fazer isso nesta noite. Nos falamos amanhã e eu saberei se vocês fizeram ou não."

Pelinhos em suas orelhas tremeram com sua respiração inaudível como as de Juliet. Gravemente, ela professou: "Algumas de vocês precisarão de cápsulas por toda vida. Até a noite de núpcias por serem muçulmanas ou realmente cristãs. Limpe seu ranho, Miriam. É um fato da vida. Também está ajudando as pessoas. Os rapazes pensarão que estão tirando algo de você, quando a cápsula se romper. Mas você saberá", disse ela. "Você saberá que não havia nada para tirar."

Gael tinha onze anos. Era seu último ano na escola primária. Talvez por isso a proposta não tenha saído como esperado. As meninas estavam prestes a voar para alguma outra líder rica e extremamente bonita. Mas Gael não se incomodou com isso. Ela não precisava mais de um grupo. Seria mais simples se elas se separassem do que ter de separá-las. (trad. nossa)

2.3. COMENTÁRIO

Ao buscar por uma caracterização do gênero picaresco, encontramos, no prefácio do poeta curitibano Paulo Leminski à tradução de *Ask the Dust* (1984 [1937]), de John Fante, uma primeira pista. A pista é que, em 1984, ao traduzir pela primeira vez para o português a obra do autor ítalo-americano, Leminski viu no livrinho de Fante um romance pícaro, e, então, caracterizou o gênero da seguinte forma:

A picaresca [seria algo como] uma novela de baixa articulação, constituída do fluxo de anedotas, percalços e peripécias, sem maior nexos estrutural, [que é] o fluxo que caracteriza a vida pícaro ...

[A figura picaresca seria aquela de] quem vive na fronteira entre dois mundos, e tem sempre que fazer o papel de agente duplo contra si mesma, a plasticidade transformada em modo de vida. (In: Fante, 1984, prefácio)

Poderíamos dizer que *Orquídea e a Vespa* é um romance de formação. Mas, se é um romance de formação, não é a formação de uma boa e bem ajustada garota – aquela que tem como modelo a jornada do herói –, ao contrário, é um romance de formação de uma anti-heroína.

2.4. CAPÍTULO SETE: “OPORTUNIDADE, CUSTO”

Em setembro de 2011, a nossa protagonista atravessa o oceano e vai à Manhattan. Gael não tem mais do que 600 dólares na carteira, mas compra uma passagem de primeira classe para Nova Iorque. Ela carrega consigo uma mala portfólio, com as pinturas de seu irmão mais novo, e está disposta a torná-lo um artista reconhecido. Para isso, ela seduz um colega de primeira classe a comprar uma das pinturas utilizando-se de um discurso



vencedor. Então, tendo pesquisado a melhor galerista da cidade, faz-se de jornalista e marca uma entrevista, na qual a seduz para conseguir uma primeira exposição.

As peripécias, na verdade, se somam aos montes, com falsificações e com astúcias, quase sempre exigindo de Gael que esteja atenta ao que a situação pede: estar no lugar certo, na hora certa e saber quais discursos proferir para atingir suas metas.

A tensão no romance é complexa e envolve os sentimentos de suas pessoas queridas, o que não caberia tentar resumir aqui. Mas existe um momento em que os discursos imbatíveis de Gael são recolocados na dimensão do corpo, diante de um evento cataclísmico.

No próximo trecho, Gael acabou de convencer mais alguém a fazer mais alguma coisa e precisa de uma pausa. Então, ela sai para correr no parque. Durante sua corrida, já com o corpo frio de suor, depara-se com uma grande marcha; uma ocupação em pleno centro de Nova Iorque.

Once Gael gets close to the barricades preventing people from spilling out and blocking traffic, she sees the scale of it. At least a thousand protesters are assembled in the granite park, in little scrums of discussion and performance. Placards bob above the crowd like cormorants on a chockful sea. "We. Are. The 99%." (Hughes, 2018, p. 272)

Assim que Gael se aproxima das grades que impedem as pessoas de se espalharem e bloquearem o tráfego, ela vê a dimensão da situação. Pelo menos mil manifestantes estão reunidos no parque de granito, em bloquinhos de discussão e performance. Cartazes balançam sobre a multidão como peixinhos num mar agitado. "Nós. Somos. Os 99%". (trad. nossa)

Nós tivemos um acontecimento parecido, no Brasil, em junho de 2013, cujo lema era "Não é só por vinte centavos", não é mesmo? Um evento influenciado, em parte, pela Primavera Árabe, que durou até 2012, e em parte pelo próprio evento "Ocupe Wall-Street", onde as mais diferentes pessoas se reuniram durante tempo suficiente para notar que era preciso criar cozinhas coletivas, sistemas de comunicação e até bibliotecas comunitárias, compostas, é claro, de doações. O sentimento de indignação passa a um sentimento de colaboração, como se pequenos peixes atuando juntos formassem um grande e poderoso predador.

Para Gael, nossa protagonista, "o sonho americano é melhor sonhado em uma das sete opções de travesseiros do Hotel Plaza". E isso fica mais claro no capítulo final, o capítulo nove, chamado "Retornos decrescentes".



2.5. CAPÍTULO NOVE: RETORNOS DECRESCENTES

Depois de explorar as possibilidades em Londres e de atravessar o Atlântico, na distante Manhattan, Gael retorna a Dublin com quase todos os sucessos possíveis: ela profere os hinos vencedores durante a inauguração da exposição de arte, entrega os idílios bem-humorados nos subúrbios de Nova Iorque e convence compositores a escutar as músicas de sua mãe. Exceto que as pessoas, as quais seriam, em primeiro lugar, a razão daquelas metas atingidas, não percebem o sucesso da mesma forma que Gael; elas simplesmente não consideram isso uma conquista, mas um tipo de exploração.

A cena escolhida no capítulo nove se passa com Gael e seu padrasto, que faz a função de pai. Ele conta como cresceu na vida e veio a tornar-se um piloto da força aérea, quando, depois, as suas asas foram danificadas. “Ele obteve a licença. Foi admitido na força aérea. Ele superou a zombaria de seu pai. E agora ele está aqui, alegre como uma abelha, com as asas paralisadas”.

O livro vai terminar com o reencontro de várias personagens, não diferente da trajetória de um herói que retorna à casa. Ele termina, na verdade, com um herói do tipo Stephen Dedalus, de James Joyce: aquela voz da criação infinita, que no final das contas abandona seu personagem, deixando-o queimar no brilho fulgurante do sol. Mas eu não pretendo narrar as últimas cenas e sim recolocar o encontro de Gael com o movimento “Ocupe Wall Street”.

Nesse último capítulo, diante da figura que ocupa o lugar do pai, Gael olha para os eventos ocorridos durante as marchas contra o sistema e tenta pensar o que é esse valor máximo da sociedade contemporânea, chamado liberdade. Eis o trecho:

Negative liberty is definable by what's not stopping us—which doors aren't closed to us. Freedom from persecution, harassment, discriminatory barriers. The right not to be shot down for what we choose to worship or say or wear. But it doesn't enable us to pursue things. A good education. Scandinavian furniture. A full card of coffee stamps. A Green Party presidential candidacy. The doors open to us are positive liberties. Goals we're free to go after. Or should be.

What Gael had found troubling was how appalled her peers were to discover that the latter liberty was unavailable to them. Firstly, as citizens. That the state can't offer it, because for some to act how they choose and to pursue their goals, others have their freedoms infringed. Newton's third law. His privilege is her restraint. “Freedom for the pike is death for the minnows,” Berlin said. (To Gael, the question was clear: how does one become an orca?) The only way a state could enable positive liberty would be to “ascertain” and homogenize the People's desires. Cut to Kim Jong-il. And even if it were possible for a state to facilitate positive freedom, it might not be desirable to do so.



But personally, Gael wonders, can you have positive liberty if you can slip around or fit through or dance over the respective constraints? If technically you know your purpose and can realize it—you want to be a ballerina and you're born into an affluent, supportive family, you do all the lunges, audition for Juilliard and get in, put on the tights and so on, pas de hurrée—are you then fully, positively free? (Assuming your instructor doesn't say: You're fat; get thin or get out. Taxpayers don't say: We only support extremely pretty ballerinas. Statistics don't say: This isn't a viable career; here's a job in insurance. Probability doesn't break your neck; reciprocity, your spirit.) Assuming absolute rationality and zero external limitations, aren't there other forms of constraint?

How that desire was formed to begin with. Your body type was a harbinger of leotard. Your mother who worked in insurance bought you pointe shoes when you were three. You're a closeted lesbian and ballet was the only career that would let you ogle the female form without having to type your truth into the search bar. Pressure, manipulation, ignorance, repression, false consciousness, weakness, fear. (Hughes, 2018, pp. 404-405)

Liberdade negativa é aquilo que não está nos impedindo – quais portas não estão fechadas para nós. Livre de perseguição, assédio, barreiras discriminatórias. O direito de não sermos atingidas pelo que escolhemos adorar, dizer ou vestir. Mas isso não nos permite buscar coisas. Uma boa educação. Móveis escandinavos. Um cartão completo de selos de café. Uma candidatura à presidência pelo Partido Verde. As portas que se abrem para nós são as liberdades positivas. Metas que somos livres para perseguir. Ou deveriam ser.

O que Gael achou preocupante foi o quanto suas colegas ficaram chocadas ao descobrir que essa última liberdade não estava disponível a elas. Em primeiro lugar, como cidadãs. Que o Estado não pode oferecê-la, porque para alguns agirem como quiserem e perseguirem seus objetivos, outros têm suas liberdades violadas. A terceira lei de Newton. O privilégio dele é a restrição dela. “Liberdade para o peixão é a morte para os peixinhos”, disse Berlin (Para Gael, a pergunta era: como alguém se torna uma orca?) O único jeito de um Estado dar liberdade positiva seria “apurar” e homogeneizar os desejos do Povo. Corta para Kim Jong-il. E mesmo que fosse possível ao Estado promovê-la, talvez não fosse desejável.

Mas, pessoalmente, Gael imagina: você pode ter liberdade positiva se puder contornar, se encaixar ou bailar sobre as tais restrições? Se tecnicamente você sabe seu objetivo e pode realizá-lo – você quer ser bailarina e nasceu numa família rica e solidária, faz todas as flexões, faz o teste para a Juilliard e entra, veste o collant e assim por diante, *pas de hurrée* – você é então total, positivamente livre? (Supondo que seu instrutor não diga: Você é gorda; emagreça ou saia. Os contribuintes não digam: Nós só sustentamos as bailarinas mais bonitas. As estatísticas não digam: Essa não é uma carreira viável; aqui está um emprego na área de seguros. A probabilidade não quebra seu pescoço; a reciprocidade, sua alma). Supondo racionalidade absoluta e zero limitações externas, não há outras formas de restrição?

Como esse desejo foi formado para começar. Seu tipo de corpo era um prenúncio do collant. Sua mãe, que trabalhava com seguros, comprou sapatilhas de ponta quando você tinha três anos. Você é lésbica assumida e o balé era a única carreira que lhe permitia curtir a forma feminina sem ter de digitar sua verdade na barrinha de busca. Pressão, manipulação, ignorância, repressão, falsa consciência, fraqueza, medo. (trad. nossa)



2.6. COMENTÁRIO

Como vimos, desde uma trajetória errante e repleta de desventuras, constituída do fluxo de anedotas, percalços e peripécias, sem maior nexos estrutural, *Orquídea e a Vespa*, de Caoilinn Hughes, mostra como os acontecimentos da vida, que nos levam a ser quem nós viemos a ser, são frutos do acaso da fortuna. “O próprio sujeito não pode ser a autoridade final sobre a questão de ser ou não livre⁶” (Hughes, 2018, p. 405, trad. nossa).

[A figura picaresca seria aquela de] quem vive na fronteira entre dois mundos, e tem sempre que fazer o papel de agente duplo contra si mesma, a plasticidade transformada em modo de vida (Leminski. *In*: Fante, 1984, prefácio).

O romance mostra o processo de amadurecimento de alguém querendo ser, num mundo em colapso, e que conta apenas com os acasos da fortuna para seguir vivendo. Ao longo de nove episódios tecidos por uma incrível diversidade retórica, sentimos no fluxo da prosa “um certo grau de imprevisibilidade, a que associamos o nome de poesia, o que lhe dá um tom docemente lírico e amargamente cínico”, como diria Leminski (*In*: Fante, 1984, prefácio).

Uma das questões que atravessa o livro de Caoilinn Hughes é a relação que ela chama de não-reciprocidade. É especialmente interessante porque ela parte de uma ideia, condensada no título do livro, que relaciona a passagem do natural ao político. Segundo a autora, há uma espécie de pergunta subjacente no romance, sobre se é ou não realmente exploração se o perdedor não estiver ciente do que está perdendo.

As 400 páginas do romance de estreia da autora irlandesa são o retrato de uma artista quando jovem, caracterizado por uma sequência um tanto episódica e elíptica, na qual sentimos no fluxo da prosa um certo grau de imprevisibilidade, poética, o que lhe confere menos do que uma explicação e mais uma atitude, de tom docemente lírico e amargamente cínico.

REFERÊNCIAS

CASSIN, B. Sophistique, performance, performatif. **Anais de filosofia clássica**, v. 3 n.6, 2009. Disponível em:

⁶ No original: “The subject himself can’t be the final authority on the question of whether he is free”.



<https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/16833>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FANTE, J. **Pergunte ao pó**. Tradução de Paulo Leminski. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HERÓDOTO. **História**. Tradução de J. Brito Broca. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1950.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia, 2003.

HUGHES, C. **Orchid and the Wasp**. London: Hogarth Press 2018.

HUGHES, C. “**Orchid and The Wasp | Caoilinn Hughes | Talks at Google**”. YouTube, 23 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8NDInHmzg>. Acesso em: 3 jun. 2024.



DESENTERRANDO SIGNIFICADOS NA OBRA CONTÍSTICA DE LIMA BARRETO: O CONTO “O CEMITÉRIO” À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Rair Rosa de Oliveira¹

Cristiano Mello de Oliveira²

RESUMO: O artigo analisa o conto *O Cemitério*, do escritor brasileiro Lima Barreto, de fortuna crítica escassa, à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC). Como lastro teórico comparativo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa amparada em procedimentos bibliográficos e no modelo tridimensional de análise, criado pelo linguista britânico Norman Fairclough. Na fundamentação do trabalho, constam autores como: Lilia Moritz Schwarcz (2010), Norman Fairclough (2001), Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2019). O resultado desse percurso analítico revela que o conto barretiano apresenta numerosas críticas e denúncias sociais voltadas à época em que foi escrito - o começo da Primeira República no Brasil.

Palavras-chave: O Cemitério. Lima Barreto. Análise de Discurso Crítica. Fairclough.

ABSTRACT: This article analyzes the tale *The Cemetery*, by Brazilian writer Lima Barreto and of scarce critical fortune, in the light of Critical Discourse Analysis (CDA). As comparative theoretical ballast, a qualitative research was developed based on bibliographic procedures and on the three-dimensional model of analysis, created by the British linguist Norman Fairclough. In the theoretical foundation of the work, there are authors such as: Lilia Moritz Schwarcz (2010), Norman Fairclough (2001), Viviane de Melo Resende and Viviane Ramalho (2019). The result of this analytical journey reveals that Barreto's short story presents numerous criticisms and social denunciations aimed at the time in which it was written - the beginning of the First Republic in Brazil.

Keywords: The Cemetery. Lima Barreto. Critical Discourse Analysis. Fairclough.

1. ABRINDO O CORTEJO FÚNEBRE: BREVE INTRODUÇÃO

Rio de Janeiro, começo do século XX. Pelas ruas, tudo é novidade. A escravidão já não existe. Cidadãos agora podem participar da escolha de seus representantes políticos. A monarquia, outrora dominante, não mais vigora. Vestidas com modelos inspirados nas revistas de moda vindas da Europa, mulheres caminham pelo centro da cidade e pelas avenidas recém-projetadas, elas sorriem e se cumprimentam com um “Vive la France!”. O

¹ Aluno do curso de Letras Português/Inglês da Unifael. É também bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo em Multimeios (pela UNEB) e pós-graduado em Língua Portuguesa, Redação e Oratória (pela Fael), Revisão de Textos (pela Famart) e Teoria da Literatura e Produção Textual (pela Focus). E-mail: rairoliveira@outlook.com.br.

² Orientador do trabalho. Professor da Unifael na área de Humanas. Sob supervisão do professor Dr. Godofredo de Oliveira Neto, é pesquisador de pós-doutorado em Letras (pela UFRJ) e mestre e doutor em Literatura (pela UFSC). E-mail: crisliteratura@yahoo.com.



barulho das máquinas de escrever e dos telégrafos ecoa através das janelas iluminadas pela diáfana luz de lampiões a gás. Ali trabalham entusiasmados jornalistas – homens detentores de grande prestígio. Transitando em meio a esses cenários e indivíduos está uma figura ambígua, perspicaz, multifacetada e dona de um olhar bastante crítico: Afonso Henriques de Lima Barreto.

Carioca e morador do Rio de Janeiro – a principal cidade brasileira das primeiras décadas do século XX –, Lima Barreto presenciou o nascimento do Brasil republicano e, por meio de seus textos jornalísticos e literários, apresentou uma versão bastante diferente daquela propagada pelos maiores periódicos da época. Com argúcia, ironia e senso crítico, ele pintou um início de República cheio de problemas, como a marginalização dos negros, antes escravizados; a criação de subúrbios, para exilar os pobres do centro urbano; o surgimento dos primeiros postes de eletricidade, criando uma atmosfera evoluída de grande metrópole; e a utilização da imprensa com fins de manipular a opinião pública e perpetuar as relações de poder.

Em seus escritos ficcionais, cartas, diários e reportagens, Lima Barreto perscruta todos os recantos do Rio de Janeiro e oferece ao leitor uma realidade crua, triste e contraditória – resultado do projeto utópico de transformar a capital em uma metrópole europeia. Do centro aos subúrbios, dos jornais aos bordéis, das instituições aos locais de lazer e ócio, dos hotéis aos hospícios, nada escapou da pena prolífica desse autor. Nem mesmo os cemitérios. Numa época em que se evitava falar de ambientes mórbidos e pouco nobres, Lima se utilizou exatamente de um lugar tétrico para retratar, mais uma vez, as mazelas da sociedade.

O conto “O Cemitério” configura-se como uma fonte pertinente de reflexão sobre a realidade do país nos primeiros anos da República. Há, todavia, uma enorme lacuna científica sobre essa sombria história de Lima Barreto. Buscas realizadas no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Plataforma Sucupira mostram que é inexistente qualquer produção acadêmica – artigo, tese, dissertação ou monografia – voltada especificamente a esse texto do escritor carioca.³ A única obra dele intitulada por meio do substantivo “cemitério” que aparece como mote de várias pesquisas é o *Cemitério dos Vivos*. Diante dessa escassez de fontes e referências, esse trabalho pretende ser uma contribuição para ampliar os estudos acerca da sempre atual produção literária barretiana.

³ Pesquisas realizadas em 14 de junho de 2023.



Para conduzir a leitura e a apreciação do conto de Lima Barreto ao longo deste artigo científico, utiliza-se como caminho metodológico a Análise de Discurso Crítica, modelo de pesquisa qualitativa formulado pelo linguista britânico Norman Fairclough. Por meio de procedimentos bibliográficos, da articulação de autores diferentes e do exame do texto sob a perspectiva do modelo tridimensional⁴, pretende-se alcançar o objetivo do presente trabalho: analisar o conto “O Cemitério” à luz da ADC.

Além dessa introdução e das considerações finais, este trabalho é composto por três seções principais. Na primeira seção, são apresentados um resumo do conto analisado e informações biográficas e estilísticas acerca de Lima Barreto. A segunda seção discute as funções, as origens e as características da Análise de Discurso, em especial, da Análise de Discurso Crítica. Por fim, na derradeira seção, analisa-se “O Cemitério” sob a ótica do modelo tridimensional de Fairclough, revelando, assim, os elementos usados pelo escritor carioca e seus respectivos significados.

2. O CORPO EM ANÁLISE: CONSIDERAÇÕES SOBRE “O CEMITÉRIO”

Muitos contos de Lima Barreto jazem no esquecimento. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2010), historiadora, antropóloga e a mais recente biógrafa do escritor carioca, a produção contística do autor não recebe edições tão cuidadosas quanto os seus romances. Segundo a pesquisadora, essa falta de atenção tem levado alguns textos curtos ficcionais ao desaparecimento. Por isso, ela mesma, Schwarcz, encarregou-se de coletar, reunir e comentar 149 histórias barretianas para compor uma grande antologia: *Contos Completos de Lima Barreto*, publicada no Brasil pela Companhia das Letras.

Se a divulgação dos contos de Lima Barreto já é parca, estudos voltados à face contista do criador de Policarpo Quaresma são ainda mais escassos. É preciso, todavia, investigar as breves narrativas desse escritor porque elas dialogam com a história do Brasil e com a vida pessoal do próprio autor (Schwarcz, 2010; Botelho, 2013; Barbosa, 2001). Para Lilia Moritz Schwarcz (2010), a biografia de Lima Barreto e a realidade sociocultural onde ele viveu são sempre transpostas para as páginas de suas criações – mesmo aquelas mais curtas, como os contos. Em alguns trechos da escrita barretiana, a vida real se acopla de tal maneira à ficção que chega a sobrepujá-la.

⁴ Conforme será discutido mais adiante, para Fairclough (2009), o discurso pode ser analisado de forma tridimensional. Nesse tripé são avaliados os seguintes pontos: texto, prática social e prática discursiva. Cada uma dessas dimensões apresenta várias categorias e subdivisões, que são utilizadas, de forma pulverizada, no momento da análise.



As fronteiras entre os terrenos da ficção e da realidade são tão tênues na obra de Lima Barreto que é difícil até classificar o gênero textual de suas produções mais curtas. Lilia Moritz Schwarcz (2010) afirma que Lima Barreto chamava de conto aquilo que hoje é mais conhecido como crônica. O conto, como defendem pesquisadores como Nádya Gotlib (2004), em *A Teoria do Conto*, é uma história breve, com poucos personagens, um único drama, espaço-tempo restrito e livre de compromisso com a realidade. Por sua vez, a crônica geralmente dispensa tais características para se amparar predominantemente no factual e na recriação de episódios do cotidiano, conforme explica Massaud Moisés (2013) no seu *Dicionário de Termos Literários*. Em Lima Barreto, porém, encontra-se frequentemente um misto de ingredientes curiosos do conto e da crônica. “O Cemitério” é um texto que exemplifica bem esse fenômeno.

Escrito entre 1911 e 1922, “O Cemitério”, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2010), foi publicado pela primeira vez, em 1951, na segunda edição de uma obra póstuma intitulada *Histórias e Sonhos*. Entretanto, de acordo com Lainister de Oliveira Esteves (2010), doutor em História Social e organizador da antologia *Contos Macabros – 13 histórias sinistras da literatura brasileira*, “O Cemitério” aparece em livro pela primeira vez numa edição da obra *Marginálias*, publicada em 1956 pela Editora Brasiliense.

De todo modo, “O Cemitério” apresenta a história de um homem sem nome que acompanha o enterro de um contínuo da Secretaria dos Cultos e, durante o trajeto pela necrópole, observa atentamente os jazigos. O misterioso e enigmático narrador do pequeno texto também é, simultaneamente, seu personagem principal. No itinerário fúnebre, ele se entrega à reflexão e conclui que aqueles túmulos e mausoléus representam a sociedade.

Em primeira pessoa, o protagonista relata como, mesmo na última morada, alguns indivíduos insistem em se sobrepôr aos outros. À certa altura do caminho, em meio a cruzeiros, estátuas e sepulcros, ele se depara com a tumba de uma moça e começa a imaginar o corpo dela quando vê a foto da lápide. Os pensamentos do rapaz vão, do sensual ao mórbido e desembocam num desejo incomum – ele confessa que se sente estranhamente atraído pela defunta.

3. UM NOVO CAMINHO PARA “O CEMITÉRIO”: A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO PERCURSO ANALÍTICO E METODOLÓGICO

Segundo as pesquisadoras de linguística Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2019), o termo “Análise de Discurso Crítica” foi cunhado por Norman Fairclough em 1985.



Tal expressão aparece pela primeira vez em um artigo do *Journal of Pragmatics*. A ADC, contudo, só vai se consolidar como disciplina em um simpósio realizado em Amsterdã no início da década de 1990.

É válido lembrar que, embora seja considerado o grande expoente da ADC, Fairclough não é o único nome da área. É comum, todavia, referir-se à proposta teórico-metodológica criada por ele – a Teoria Social do Discurso – como ADC. De acordo com Resende e Ramalho (2019), não há problema em chamar a Teoria Social do Discurso de ADC⁵, mas é preciso ter consciência de que os estudos da Análise de Discurso Crítica não se reduzem às pesquisas de Fairclough.

Utiliza-se, na Teoria Social do Discurso, um modelo que considera três dimensões no momento da análise: a prática social, o texto e a prática discursiva (Fairclough, 2001). Texto e prática discursiva correspondem, respectivamente, à materialização do discurso em si e aos seus modos de distribuição. Já a prática social focaliza o ambiente e as circunstâncias nos quais a atividade discursiva foi gerada. Cada uma dessas dimensões do modelo tridimensional de Fairclough se subdivide em categorias.

A dimensão do *texto* compreende, assim, o vocabulário, que investiga como palavras individuais e neologismos foram usados; a gramática, isto é, o estudo da combinação de termos numa frase; a coesão, que verifica os mecanismos de referência; e a estrutura textual, um olhar para a organização das informações, a ordem das ideias e a aproximação dos elementos.

Na *prática discursiva*, investigam-se os modos de produção, consumo e distribuição do texto. Para isso, são analisadas a força, a coerência e a intertextualidade. A força está relacionada aos atos de fala, à situação pragmática e ao “peso” dos verbos escolhidos. Na categoria da coerência, observam-se as conexões e insinuações estabelecidas para relacionar uma descrição a um fato ideológico. Para fechar a dimensão da prática discursiva, tem-se a intertextualidade. Esta busca perscrutar no texto diálogos com outras obras que abordaram o assunto de forma semelhante.

A terceira dimensão, a *prática social*, por fim, engloba as seguintes categorias: ideologia e hegemonia. Faz parte da primeira categoria identificar as marcas ideológicas impressas no texto. Para isso, analisam-se o estilo do autor e os significados das metáforas e das palavras utilizadas. À categoria hegemonia cabe verificar as visões políticas, econômicas e culturais que permearam a produção da obra. Apesar de todas essas divisões

⁵ Neste artigo, segue-se a convenção adotada pelas autoras Resende e Ramalho (2019): a Teoria Social do Discurso é chamada de ADC e de modelo tridimensional em muitos momentos.



em tópicos diversos e categorias distintas, não é preciso separá-las em blocos autônomos no momento da análise – tudo pode ser examinado de forma pulverizada e simultânea (Resende; Ramalho, 2019).

4. RETIRANDO AS SOMBRAS D’“O CEMITÉRIO”: O CONTO DE LIMA BARRETO ILUMINADO PELA ADC

“O Cemitério” é, aparentemente, uma simples e sutil história de terror: um homem vai a um enterro e se descobre atraído pelo retrato de uma jovem morta. Ao submeter essa curta trama ao modelo tridimensional de Fairclough, contudo, o conto revela numerosos sentidos que geralmente são ignorados numa leitura superficial. Doravante, tais significados serão expostos e analisados.

Logo no primeiro período do parágrafo inicial do texto, lê-se a seguinte declaração: “Pelas ruas de túmulos, fomos calados” (Barreto, 2010, p. 241). A oração tanto serve para descrever a cena de pessoas caminhando silenciosamente entre as tumbas (por ato de contrição e respeito ao falecido) quanto pode significar que os personagens foram emudecidos por alguém (no caso, as ruas, que representam o poder dos governantes). A presença do verbo na voz passiva confere ambiguidade ao enunciado – e isso tem, intencionalmente, um motivo.

No modelo tridimensional de Fairclough, existe uma categoria da dimensão textual destinada a investigar como se constrói a função metaideacional numa obra. Entre os elementos que a compõem, Fairclough (2001) destaca o tema e a transitividade, conceitos extraídos da linguística crítica e funcional de Halliday. Nesse sentido, deve-se observar como as frases do texto foram estruturadas. Ao refletir sobre o assunto, a autora Alessandra Fernandes (2014, p. 104) enumera questões que podem ser feitas durante a análise desse tópico:

Ao investigarmos um texto em termos de organização temática, podemos nos perguntar: será que as orações começam da forma usual, com a indicação dos participantes responsáveis pelos processos, como ocorre na voz ativa? Será que as orações iniciam de forma não usual, como no caso da voz passiva? Quais efeitos de sentido essas inversões na ordem usual de uma oração podem gerar? (Fernandes, 2014, p. 104).

Pautando-se nas provocações acima, identifica-se, mais uma vez, a ênfase que o conto de Lima Barreto dá às ruas. A ordem normativa da frase em língua portuguesa é o sujeito seguido do verbo e depois dos seus complementos. No início de “O Cemitério”, todavia,



houve uma inversão dessa sequência. De forma consciente ou inconsciente, ao trazer “pelas ruas” para encabeçar o período, o autor revela o intuito de destacar o local ou o agente da ação.

Ainda no primeiro parágrafo do conto, Lima Barreto cria relações entre os jazigos e os seres humanos. Ele afirma, por exemplo, que havia uma “multidão de sepulturas” (Barreto, 2010, p. 241). Embora o termo “multidão” apareça, hodiernamente, sendo usado em outros textos para se referir a objetos e animais, a palavra vem do latim e significa, originalmente, apenas “aglomeração de pessoas”, conforme constataram os filólogos e lexicógrafos Silveira Bueno (2018) e Antenor Nascentes (2018). Desse modo, verifica-se que o autor usou, de propósito, um substantivo geralmente atrelado a figuras humanas para criar um vínculo entre homens e sepulcros.

Fairclough (2001) chama bastante a atenção para o exame da categoria “significado das palavras”, parte da dimensão textual. De acordo com o autor britânico, baseado nos estudos de Raymond Williams, o produtor de um discurso precisa escolher e associar palavras para transmitir um significado. Ainda segundo o pesquisador, essas escolhas não são meramente individuais – elas são fruto de um contexto social e revelam uma intenção.

A ligação entre túmulos e seres humanos é ainda mais realçada no terceiro período do primeiro parágrafo do conto. Nesse trecho, Lima Barreto dá, nitidamente, características humanas aos jazigos. O narrador da história afirma que as lápides trepam, tocam, lutam, olham e roçam. Mais adiante, ele ainda observa que alguns sepulcros são arrogantes enquanto outros são vaidosos. Verifica-se, portanto, que o escritor faz largo uso da prosopopeia, a figura de linguagem que serve para humanizar elementos inanimados.

Na obra *Figuras de Retórica*, o doutor em linguística José Luiz Fiorin (2020, p.51) declara que a prosopopeia serve para “intensificar o sentido” de uma afirmação. Segundo o autor, é mais forte dizer que algo inanimado ou qualidade abstrata age como humano do que afirmar que um homem executou aquela ação. Como é incomum objetos terem atitudes sociais, isso instiga muito mais o leitor e captura a atenção dele. Para a ADC, as figuras de linguagem, em especial a metáfora, são pontos importantes da análise de um texto, pois revelam ou encobrem aquilo que se deseja representar (Fairclough, 2001).

O segundo parágrafo do conto “O Cemitério” se detém na decoração do local. De acordo com o narrador, havia um amontoado de estátuas, vasos, cruzeiros, plantas e inscrições fúnebres. Todos os adjetivos dados pelo personagem aos elementos que deveriam adornar a necrópole são ruins. Ele, inclusive, arremata dizendo que tudo era “de um mau gosto que irritava” (Barreto, 2010, p. 241). Ao usar o verbo “amontoar” para se referir à maneira como



as esculturas estavam dispostas, Lima Barreto lança uma crítica à falta de organização do cemitério. De acordo com o lexicógrafo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010, p. 41-42), “amontoar” significa “ajuntar ou empilhar sem ordem”. Nota-se, nesse caso, outro ponto pertinente à Teoria Social do Discurso: o “peso” dos verbos. O autor teria uma gama de palavras mais suaves à sua disposição, mas optou por esse termo para ressaltar a feiura do campo fúnebre.

O conto “O Cemitério” apresenta o enterro de um contínuo⁶ da Secretaria dos Cultos. Essa instituição é fictícia e aparece também em outras obras de Lima Barreto, especialmente em *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá*. Sem funções muito bem delineadas, a Secretaria dos Cultos se encarrega basicamente de fiscalizar se a reverência que deve ser dada aos líderes religiosos está sendo respeitada. Em suma, ela representa o excesso de bajulação e burocracia, que não leva a lugar algum.

No conto, durante o enterro do contínuo, observa-se uma abordagem irônica. Embora trabalhasse no órgão que deveria zelar pela reverência ao sagrado e aos representantes divinos, o homem tem seu corpo depositado em um lugar desordenado e esquecido. O local, ironicamente, teria de ser bem cuidado, pois os cemitérios têm uma função importante para a crença da maioria das religiões. Coincidentemente, assim como seus personagens, Lima Barreto também está sepultado em um túmulo sem grandes cuidados ou manutenção. O jazigo (em péssimo estado de conservação) do autor fica localizado no Cemitério São João Batista, em Botafogo, Rio de Janeiro. Assim, tem-se novamente um diálogo da trama com a ADC, pois a ironia faz parte da categoria da “intertextualidade manifesta”, que está no bojo da dimensão chamada de prática discursiva (Fairclough, 1994).



Imagem: Cristiano Mello de Oliveira. Cemitério São João Batista, Botafogo, Rio de Janeiro.

⁶ Contínuo era um profissional encarregado de levar material de escritório, como tintas e papéis, para as várias salas de um departamento. No livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, o protagonista também exerce inicialmente essa função no fictício jornal *O Globo*.



Conforme visto anteriormente, “O Cemitério” evoca uma instituição fictícia presente em outras obras de Lima Barreto – a Secretaria dos Cultos. Esse é um caso de intertextualidade. Mas há outros. Quando o narrador da história se põe a refletir sobre a vida da jovem morta que o atraiu, ele se pergunta: “Que resultados teve a sua beleza na terra? Que coisas eternas criaram os homens que ela inspirou? [...] foi breve, instantâneo e fugaz” (Barreto, 2010, p. 243). Logo adiante, o protagonista declara que estava meditando “como um cientista profeta hebraico” (Barreto, 2010, p. 243). Tais afirmações se configuram como mais um exemplo de intertextualidade.

Nesse trecho, porém, a intertextualidade é classificada como constitutiva (ou interdiscursiva), pois não há referências específicas ao discurso anterior (Fairclough, 1994). A observação do estilo das frases e a menção ao profeta hebraico leva, contudo, o leitor a reconhecer no texto uma relação com o *Eclesiastes*⁷, livro sagrado para judeus e cristãos e parte do cânone bíblico. Na Edição Pastoral da Bíblia Sagrada (1990), os organizadores da publicação escreveram uma introdução ao *Eclesiastes* que explica o desejo do autor⁸ em desmontar uma sociedade cheia de ilusões, explorações e estruturas sociais injustas.

5. A HORA DO ÚLTIMO ADEUS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado historicamente no período pré-modernista, Lima Barreto concebeu uma obra que dialoga profundamente com a realidade da época. Nas páginas dos seus escritos ficcionais, descortinam-se figuras que fizeram parte do início da República no Brasil. Pobres, coronéis, deputados, moradores de subúrbios, comerciantes, jornalistas – diversas classes sociais transitam no universo criado pelo autor. Os ambientes típicos do Rio de Janeiro no começo do século XX também aparecem descritos em suas histórias, que mesclam sempre ironia, humor, denúncia e grandes doses de realidade.

No conto “O Cemitério”, o escritor carioca conduz o leitor por uma trama curta e aparentemente sombria. Todavia, o objetivo do autor não é apenas incutir medo em seus leitores. Novamente, ele utiliza sua escrita para criticar o projeto de urbanização que se

⁷ Lima Barreto já fez referências à *Bíblia* em outras obras suas. De acordo com Maria Zilda Kury (2009), no *Dicionário de Personagens Afro-Brasileiros*, o nome do protagonista de *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* foi inspirado no profeta bíblico homônimo, pois o personagem do Velho Testamento, assim como o escrivão, tinha a função de cobrar os líderes políticos e divulgar a voz de uma comunidade oprimida e marginalizada.

⁸ A autoria do *Eclesiastes* normalmente é atribuída ao rei Salomão, o mesmo autor dos *Provérbios*.



instalou no Rio de Janeiro sob influência das metrópoles europeias, como Paris. Tal constatação não é evidente numa leitura corriqueira, mas é perceptível quando se aprecia o texto à luz da Análise de Discurso Crítica.

Esse método de pesquisa qualitativa, empregado pelo linguista britânico Norman Fairclough, é bastante útil para escavar o texto barretiano e promover olhares originais para a sua obra. Por meio da Teoria Social do Discurso, foi possível ampliar a interpretação de um conto minúsculo e sem grandes reviravoltas em seu enredo. Assim, conjugando vários campos do conhecimento e submetendo a história às três dimensões do modelo tridimensional de análise, foi possível identificar as ruas da cidade como símbolos do poder que oprime.

Além disso, é notória a crítica à desorganização do campo fúnebre e à hipocrisia dos homens que trabalham na manutenção dos espaços sagrados. Lido sob a perspectiva da ADC, “O Cemitério” revela ainda diálogos intertextuais que enriquecem o seu significado sobre a função social das necrópoles: há menções à obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (escrita pelo próprio Lima Barreto) e ao *Eclesiastes*, livro judaico-cristão cujo autor reflete sobre a morte.

Apesar de existirem numerosas correntes teóricas e metodológicas que fornecem elementos contundentes e interdisciplinares para a pesquisa em literatura brasileira, o modelo apresentado por Norman Fairclough se revelou um caminho bastante assertivo para investigar uma produção barretiana pouco conhecida. Talvez, no futuro, toda a obra de Lima Barreto seja revisitada pelo prisma da ADC. Que esse artigo instigue novas buscas para que o ambíguo e prolífico escritor carioca continue sendo discutido, estudado e lembrado. Afinal, embora o seu túmulo se encontre esquecido — tal qual os dos personagens da história —, o tempo tem mostrado que Lima Barreto é dono de um indelével epitáfio: imortal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. de A. **A vida de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

BARBOSA, J. C. **Necrópole x Metrópole: os cemitérios no ordenamento urbano do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação de mestrado – Curso de Pós-graduação em Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro.

BARRETO, L. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Ática, 1998.



BARRETO, L. O Cemitério. *In: Contos macabros: 13 histórias sinistras da literatura brasileira*. Organização de Lainister de Oliveira Esteves. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

BARRETO, L. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

BARRETO, L. **Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá** Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1990.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada: Edição Pastoral**. Tradução, introdução e notas de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.

BOTELHO, D. Sobre os Meios e Modos de Fazer Jornalismo na Primeira República: Lima Barreto Entre a História e a Ficção. **Revista Antíteses**, n. 11, v. 6, p. 32-52, jan-jun de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/15590/12799>. Acesso em 28 de julho de 2023.

BUENO, F. S. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2018.

ESTEVES, L. de O. (Org.). Uma literatura envolta em sombras. *In: Contos macabros: 13 histórias sinistras da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

FAIRCLOUGH, N. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. Tradução de Iran Ferreira Melo. **Letra Magna**, v. 5, n. 11, p. 1-18, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

FERNANDES, A. C. **Análise de discurso crítica: para leitores de textos da contemporaneidade**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

FERREIRA, A. B. de H.. **Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação de Marina Baird Ferreira. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, J. L. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

KURY, M. Z. Isaías Caminha. *In: SOUZA, L. S. (Org.). Dicionário dos Personagens Afro-brasileiros*. Salvador: Quarteto, 2009.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017c.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2013.

NASCENTES, A. **Dicionário de sinônimos**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018.



RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2019.

SANTOS, J. M. P. **Análise do discurso**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SCHWARCZ, L. M. Introdução – Lima Barreto: termômetro nervoso de uma frágil República. *In*: BARRETO, L. **Contos de Lima Barreto**. Organização e introdução de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto: Triste Visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.

SCHWARCZ, L. M. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. **Revista Urbanismo, Sociedade e Cultura**, n. 31, p.124-142, 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8RjyzQjS7RVHFMDhxRQj8nG/?lang=pt>. Acesso em 28 jul. 2023.



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO SOCIAL DO FEMININO E MASCULINO: ANÁLISE DE *QUINCAS BORBA*

Willian Canova dos Santos¹

RESUMO: Este estudo realiza uma análise crítica da percepção da sociedade do século XIX sobre as representações de gênero na literatura, enfatizando a influência dela na formação da consciência crítica e reflexiva dos leitores. Por meio da investigação dos relacionamentos entre os protagonistas Cristiano Palha, Rubião e Sofia em *Quincas Borba*, busca-se compreender os valores relativos à família e à amizade, revelando os conceitos preconcebidos da época, habilmente retratados por Machado de Assis. O referencial teórico-metodológico deste estudo é de cunho bibliográfico, embasado nas contribuições de Antonio Candido (2004; 2006), Moisés Massaud (2006), dentre outros autores que dialogam com a temática e que asseguram a solidez da análise. Ademais, são empreendidas incursões teóricas sobre o papel transformador da literatura na desconstrução de conceitos arraigados na sociedade, evidenciando sua contribuição para o progresso social. O foco do estudo recai sobre a análise crítica das representações de gênero na literatura do século XIX, destacando-se o romance *Quincas Borba*, de Machado de Assis. Espera-se que os resultados proporcionem uma compreensão mais aprofundada das concepções de gênero vigentes na época e reconheçam o potencial da literatura como instrumento de mudança social. Esta pesquisa, ao abordar uma lacuna significativa nos estudos das representações das formas masculinas e femininas na literatura do século XIX, contribui para o avanço do conhecimento acadêmico nesse campo e abre novas perspectivas para investigações futuras.

Palavras-chave: Representações de gênero. Literatura. Sociedade.

ABSTRACT: This paper carries out a critical analysis of 19th century society's perception of gender representations in literature, emphasizing its influence on the formation of readers' critical consciousness. By investigating the relationships between the protagonists Cristiano Palha, Rubião and Sofia in *Quincas Borba*, we seek to understand the values related to family and friendship, revealing the preconceived concepts of the time skillfully portrayed by Machado de Assis. The methodology adopted is of a bibliographic nature, based on the contributions of Antonio Candido (2004; 2006), Moisés Massaud (2006), among other authors who dialogue with the theme and who ensure the solidity of the analysis. Furthermore, theoretical forays are undertaken into the transformative role of literature in deconstructing concepts rooted in society, highlighting its contribution to social progress. The focus of the study is the critical analysis of gender representations in 19th century literature, highlighting the novel *Quincas Borba*, by Machado de Assis. It is hoped that the results will provide a more in-depth understanding of the conceptions of gender in force at the time and recognize the potential of literature as an instrument for social change. This research, by addressing a significant gap in the study of male and female representations in 19th century literature, contributes to the advancement of academic knowledge in this field and opens new perspectives for future investigations.

Keywords: Representations of gender. Literature. Society.

¹ Mestrando em educação do programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR, especialista em Tecnologia Educacional (IFSC) e Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Bacharelado em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi). E-mail: williancanova@hotmail.com.



1. INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo, pretende-se realizar uma análise crítica da visão do feminino e do masculino na obra *Quincas Borba*, de Machado de Assis, destacando sua importância como representação emblemática do realismo literário brasileiro. O propósito central é confrontar as representações de gênero presentes na obra com a visão da sociedade do século XIX, buscando compreender como a literatura influencia na construção de gênero perante os leitores.

A problemática central que orienta esta discussão reside na intersecção entre a representação literária dos gêneros e as normas sociais da época, bem como no potencial da literatura para desafiar e remodelar tais concepções. Assim, procura-se entender como *Quincas Borba* aborda e subverte as expectativas² de gênero do século XIX, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais da época, destacando as contribuições da literatura como agente de transformação social.

Para alcançar esses objetivos, adota-se uma metodologia de cunho bibliográfico, fundamentada nas teorias de estudiosos como Antonio Candido (2004), Moisés Massaud (2006), entre outros, cujos aportes fornecem uma base sólida para nossa análise. Essa abordagem nos permite não apenas examinar as representações de gênero na obra de Machado de Assis, mas também situá-las e compreendê-las dentro de um contexto histórico e social mais amplo, enriquecendo nossa compreensão da função da literatura na construção e desconstrução das identidades de gênero.

Para demonstrar o poder da literatura, Candido observa que:

Pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. (2004, p. 172, grifos do autor).

Dessa forma, como ressaltado por Candido (2004), as produções literárias têm o poder de penetrar nas “camadas do subconsciente e do inconsciente, enriquecendo nossa percepção e visão do mundo de maneiras sutis e profundas” (p. 172), o que ressalta ainda mais a relevância dessa análise crítica das representações de gênero em *Quincas Borba*.

² Entende-se como *expectativas* a construção e percepção de gêneros pré-estabelecidos na época, conforme a concepção machadiana.



2. DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO FEMININO E MASCULINO NO ESCOPO MACHADIANO

No século XIX, a visão que se tinha dos papéis de gênero na sociedade era delimitada pelo sistema patriarcal. Enquanto ao homem cabia a responsabilidade de definir uma carreira socialmente aceitável para sua posição, o que lhe proporcionava as condições de manter uma família, à mulher competia a responsabilidade de cuidar da casa, do marido e dos futuros filhos.

A fim de refletir sobre essas representações, recorreremos às obras machadianas que têm caráter de denúncia. Segundo Zawaski (2015), esses textos vinham para “[...] denunciar as mazelas da sociedade, de forma que os leitores pudessem refletir sobre elas [...]” (p. 30). Seus personagens masculinos tendiam a ser, de certo modo, frágeis e conservadores, enquanto as personagens femininas tinham posturas desafiadoras, personalidades fortes e distintas ao seu tempo, criando um grande contraste com a sociedade vigente.

Quincas Borba nos apresenta personagens masculinos típicos da época, com uma visão retrógrada sobre a mulher. Na narrativa, observa-se o personagem de Cristiano Palha, que utiliza dos atributos femininos de sua esposa para atrair atenção para si:

Ia muitas vezes ao teatro sem gostar dele, e a bailes, em que se divertia um pouco, – mas ia menos por si para aparecer com os olhos da mulher, os olhos e os seios. Tinha essa vaidade singular; decotava a mulher sempre que podia, e até onde não podia, para mostrar aos outros as suas aventuras particulares (Assis, 2016, p. 51)

Ao mesmo tempo, vemos Rubião objetificando a personagem Sofia ao desejá-la, ainda que esta fosse casada com seu amigo: “[...] mas que pecado é este que me persegue? pensava ele andando. Ela é casada, dá-se bem com o marido, o marido é meu amigo, tem-me confiança, como ninguém... Que tentações são estas?” (Assis, 2016, p. 40). Rubião não considerava se Sofia tinha interesse nele; seu único motivo para não a cortejar era o fato de ela ser esposa de outro homem.

Em contrapartida, a personagem feminina em análise, a princípio, demonstrava um caráter semelhante ao esperado de uma mulher da época, sentindo-se ultrajada pelas atenções excessivas de Rubião, por ser uma mulher casada: “Nem os olhos nem o gesto tinham poesia nenhuma. Sofia esteve a ponto de dizer alguma palavra áspera, mas engoliu-a logo, ao advertir que Rubião era um bom amigo da casa” (Assis, 2016, p. 57). No entanto, ao longo da história, ela revela diversas facetas de seu caráter, deixando claro que, se fosse Carlos Maria a desejá-la, trairia seu marido sem hesitar:



- Vou deixá-la e retiro-me.
 - Não, disse ela precipitadamente.
 - Depois, emendou-se:
 - O baile está bonito.
 - Está, mas eu quero levar comigo a melhor recordação da noite.
- Qualquer outra palavra que ouça agora será como o coaxar das rãs, depois do canto de um lindo pássaro, um dos seus pássaros lá de casa. Onde quer que a deixe? (Assis, 2016, p. 103)

Dessa forma, Sofia revela-se como uma personagem complexa, ou seja, segundo os parâmetros analíticos da literatura, pode ser caracterizada como uma personagem redonda (Candido, 2009). Ao longo de suas mudanças de conduta, observa-se uma mulher de personalidade forte e dominante. Com esses aspectos, a literatura assume o papel precursor ao expor as falhas da sociedade e seus julgamentos, orientando o leitor e ampliando sua visão crítica sobre a realidade em que vive.

Candido faz um esboço sobre esse tema em seu livro *Literatura e Sociedade* quando discorre sobre os estudos literários relacionados à sociedade: “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (Candido, 2006, p. 29).

A criação de um personagem passa por vários critérios. Cada escritor tem o cuidado de elaborar uma personalidade que reflita a mensagem que pretende transmitir. De acordo com Bakhtin (2016), todo discurso carrega as ideologias de seu emissor, e na literatura isso não é diferente. Assim, cada traço de personalidade é definido para obter um resultado que dialogue com a mensagem que o livro deseja transmitir.

Quando o escritor atribui aos seus personagens características que contradizem a visão de mundo de sua época, ele busca penetrar no subconsciente do leitor e levá-lo a compreender as situações pelas quais esses personagens passam, fazendo com que o leitor, por consequência, veja o mundo por um prisma diferente (Candido, 2004).

“Entendamos, inicialmente, o que vêm a ser personagens de romance: ‘pessoas’ que vivem dramas e situações, à imagem e semelhança do ser humano [...]” (Massaud, 2006, p. 226), e, sendo à imagem e semelhança, podemos facilmente nos identificar com eles, vendo-os, assim, com olhos mais favoráveis e menos discriminatórios, já que “[...] aquilo que consideramos indispensável para nós é indispensável também para o próximo [...]” (Candido, 2004, p. 40).

Tendemos a nos importar apenas com o que nos afeta, e assim a identificação com o próximo torna-se difícil. É nesse movimento de sentido que a literatura exerce suas funções,



colocando-nos no lugar do outro ao nos conectar com diferentes perspectivas. Ainda que personagens sejam irreais, ao vivenciar seus pensamentos e sentimentos, tornamo-nos mais abertos às questões dos outros. Isso nos sensibiliza e nos leva a buscar mudanças sociais que proporcionem ao outro uma vida melhor³.

“Histórias podem nos educar, nos tornar mais profundos e nos dar alegria. Histórias podem ser uma das coisas que fazem com que seja mais interessante ser um ser humano [...]” (Gottschal, 2012, p. 29). A literatura tem um caráter profundo de nos transportar para outro lugar, e inserir-nos em diversos contextos conectando-nos aos personagens mais diversos.

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (Candido, 2004, p. 175)

Assim, a abordagem das visões do feminino e do masculino em uma obra nos revela as contradições que a sociedade nos impõe, pois passamos a nos identificar com os personagens, enxergando o mundo através de sua ótica e, conseqüentemente, pela perspectiva de outros que não nós mesmos.

Somos Cristiano Palha, desejando uma vida de brilho e riqueza; somos Rubião, lutando para alcançar grandeza e aceitação social; e somos Sofia, amargando um casamento em que o marido nos usa para atingir seus próprios objetivos, ao mesmo tempo em que nos apaixonamos pelas belas palavras de Carlos Maria, deixando-nos seduzir por suas histórias irreais, mas profundamente reais dentro de nós.

Entendemos assim as situações dos outros, e queremos mudá-las para garantir ao próximo os direitos que já lhes deveriam ser garantidos pela condição de serem humanos.

A empatia, ou abertura de certa qualidade afetiva, na medida da apreensão afetiva do Outro na assimetria própria da relação do Eu-Outro, do nosso ponto de vista, é

³ Dentro da literatura, pode-se conceituar essa melhora como um ato catártico. Entende-se por *ato catártico* o processo em que a identificação com personagens e situações vivenciadas na obra desperta evocações que podem se manifestar como emoções ou estranhamentos. A catarse leva o leitor a tecer reflexões que se concretizam em ações, pois, implicitamente, entre o discurso e o processo de leitura e compreensão, se estabelece uma dinâmica narrativa que transmite uma moral. Esse processo pode, potencialmente, conduzi-lo a uma mudança pessoal e/ou social. Ou seja, ao vivenciar os dilemas enfrentados pelos personagens machadianos, o leitor passa por um processo de sensibilização que pode despertar o desejo de mudança.



fundamental para a vida ética na sociedade. Permitiria diminuir a importância das narrativas formuladas por julgamentos distanciados. Temos a possibilidade de desenvolver uma sociedade na qual prevaleça o pensamento que considera o Outro e os direitos humanos que deveriam legitimá-la (Simone, 2010, p. 20)

Como podemos compreender o que não vivenciamos? Como firmar em nossas mentes a imagem do próximo e suas realidades? Isso não seria possível sem a literatura e sua capacidade de penetrar em nossas mentes.

Primeiro, a simulação das experiências do mundo real na ficção pode ser associada com os processos usados pelas pessoas para compreender o que acontece no mundo e como eles devem interagir com outras pessoas. As pessoas aprendem através da ficção sobre a psicologia da mente humana, e ganham conhecimento sobre como reagir aos outros em situações sociais, como argumentam Mars, Oakley e Peterson. Quando um indivíduo lê uma história, ele ou ela predizem as ações e reações dos personagens e experienciam os eventos como se fossem as experiências próprias do leitor. (Bal & Veltkamp, 2013, p. 2, trad. nossa⁴)

A leitura e compreensão de *Quincas Borba*, de Machado de Assis, podem nos abrir os olhos para a forma como a sociedade enxergava os papéis de homens e mulheres e para como essas visões eram irreais na época em que a obra foi escrita, e ainda são nos dias de hoje. Se hoje essas questões nos causam certa indignação, é provável que, em sua época, não tenha sido diferente.

Homens como Cristiano Palha têm sede de status, o que o leva a usar sua esposa como uma vitrine de seu próprio prazer. Rubião, um sujeito tolo e vazio, ao assediá-la Sofia, a vê apenas como um objeto de desejo, ignorando completamente sua vontade, ainda que esse comportamento fosse socialmente errado. Mulheres como Sofia lutam para manter uma imagem de respeito, de acordo com as expectativas de seu meio social, mas, interiormente, guardam desejos inconfessáveis que contrastam com a fachada de força e autossuficiência que demonstram.

Esses personagens são mais do que produtos de sua época; são seres humanos feitos de papel e tinta, que revelam à sociedade que o mundo não é apenas preto no branco, mas composto por uma infinita variedade de nuances de cinza. Eles oferecem uma janela para as

⁴ No original: “First, the simulation of real-world experiences in fiction might be associated with processes that people use in life to comprehend what happens in the world and how they should interact with other people. People learn from fiction about human psychology, and gain knowledge about how to react to other people in social situations, as argued by Mars, Oatley e Peterson. When an individual reads a story, he/she predicts the actions and reactions of the characters and to experience the events as if it is the reader’s own experience.” (Bal; Veltkamp, 2013, p. 2)



almas humanas que não se conformam com as imposições sociais, mas almejam mais, assim como qualquer ser humano de carne e osso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os parâmetros teóricos apresentados ao longo deste estudo, a caracterização dos personagens Cristiano Palha, Rubião e Sofia como figuras emblemáticas do período do realismo confere à obra *Quincas Borba* um papel decisivo na formação da visão dos leitores brasileiros do século XIX acerca da sociedade da época e para além dela.

A análise desses personagens nos revela não apenas suas características individuais, mas também a complexidade das relações interpessoais e as normas sociais que regiam a vida naquele período e além.

Ao explorar as diversas categorias de leitores, é possível perceber que a literatura é como um instrumento multifacetado, capaz não apenas de entreter, mas também de desafiar as estruturas de poder estabelecidas e incitar a reflexão crítica sobre questões sociais e filosóficas. Nesse sentido, *Quincas Borba* transcende o mero entretenimento, apresentando-se como uma obra que convida os leitores a questionarem as convenções sociais e a explorarem diferentes perspectivas sobre a vida e o mundo ao seu redor.

Indubitavelmente, trata-se de uma grande obra literária brasileira que traz consigo grandes personagens que destacam e encantam principalmente por suas personalidades fortes e não tipificadas, que por serem diferentes são muito próprias, principalmente com relação à ironia, interesses, jogo de aparências e ambição. Enfim, podemos afirmar que as reflexões deste artigo tentam expor e denunciar as relações humanas da sociedade em que vivem Palha, Sofia e Rubião. Na aparência, temos um meio social bastante tradicional, entretanto, as relações entre as três personagens acabam evidenciando alguns aspectos hipócritas quando o romance tematiza a questão da ascensão socioeconômica do casal com prejuízo de Rubião.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Quincas Borba**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2016.



BAL, P. Matthijs; VELTKAMP, Martijn. How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. **PloS ONE**, v. 8, n. 1, 2013.

BAKHTIN, M.. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 29-175.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: Rio de Janeiro. Ouro Sobre Azul. 2006.

CANDIDO, A; GOMES, P. E. S.; PRADO, D. de A.; ROSENFELD, A. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOTTSCHALL, J. **The storytelling animal: how stories make us human**. Boston: Houghton Mifflin, 2012.

MASSAUD, M. **A Criação Literária: Prosa I**. São Paulo: Cultrix. 2006.

SIMONE, A. de. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia**. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZAWASKI, T. P.. Quincas Borba e a Retratação da Sociedade Capitalista: Uma Análise do Personagem Rubião. **Linguagem, Educação e Memória**, v.9, n.9, dez. 2015.



PRECISAMOS FALAR SOBRE O CÂNONE: UM ESTUDO DE CASO DA LITERATURA CANADENSE

Juliana Bellini Meireles Sydorak¹

RESUMO: O presente artigo investiga o processo de formação da literatura canadense, com foco na construção do cânone literário do país. A partir da análise de sua história literária, o texto explora como determinadas obras foram canonizadas enquanto outras foram marginalizadas destacando o papel das instituições e políticas culturais no fomento da produção literária canadense. Além disso, o estudo questiona os critérios de seleção que definem o cânone, ressaltando as tensões entre o multiculturalismo canadense e a exclusão de vozes literárias. Visa ainda discutir o impacto da crítica literária nacionalista e abordar os modos como autores contemporâneos contribuíram para repensar as noções de identidade nacional e diversidade cultural por meio da literatura.

Palavras-chave: história da literatura; literatura canadense; crítica literária.

ABSTRACT: This essay investigates the process of the formation of Canadian literature, focusing on the construction of the country's literary canon. Through an analysis of its literary history, the text explores how certain works were canonized while others were marginalized, highlighting the role of institutions and cultural policies in fostering Canadian literary production. In addition, the study questions the selection criteria that define the canon, emphasizing the tensions between Canadian multiculturalism and the exclusion of literary voices. It also aims to discuss the impact of nationalist literary criticism and addresses how contemporary authors have contributed to rethinking notions of national identity and cultural diversity through literature.

Keywords: history of literature; Canadian literature; literary criticism.

1. INTRODUÇÃO

O Canadá é um dos maiores países do mundo, em termos de extensão territorial, e se destaca não apenas pela vastidão geográfica, mas pela diversidade cultural de seus habitantes. Atualmente, é reconhecido por sua política oficial de multiculturalismo, decorrente da população plural que o país abriga: povos nativos, descendentes de colonizadores europeus e imigrantes de todas as partes do mundo. Além disso, a nação é progressista em questões sociais, ambientais e de direitos humanos. Contudo, não é totalmente estranho pensar na afirmação que Margaret Atwood faz em seu livro *Survival* (1991), de que o país parece estar se desculpendo por ser grande e entediante, um obstáculo no caminho de algo mais interessante. O país muitas vezes parece levar consigo um sentimento de insegurança e inferioridade, e foi assim por muito tempo, inclusive na literatura.

¹ Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.



A literatura canadense contemporânea é marcada pela diversidade cultural e histórica, oferecendo uma janela para dinâmicas sociais, políticas e identitárias complexas que podem ser analisadas a nível individual, local e até mesmo global. Embora encontremos hoje essa produção literária que reflete o entrelaçamento de vozes indígenas, anglófonas, francófonas e de imigrantes, compondo um panorama abrangente que explora questões de pertencimento, migração, território e memória, nem sempre foi assim.

O caráter multicultural do Canadá não esteve em evidência em sua tradição literária. Problematizar as noções de identidade nacional e revelar a tensão entre a valorização da diversidade e os desafios da integração cultural são posturas que, embora já estivessem presentes desde os primeiros registros coloniais, só foram ser exploradas e validadas nos discursos mais recentes – e vale dizer que o processo ainda está em curso.

Assim, com este artigo, propomos explorar, sob a perspectiva da história da literatura, como se deu a formação da chamada literatura canadense. E, a partir desse recorte, pretendemos discutir os conceitos de cânone e como diferentes correntes literárias contribuem para a formação de uma identidade plural, ao mesmo tempo que podem trazer à tona questões fundamentais sobre poder, representação e resistência em um país.

2. OS CONTORNOS DO CÂNONE

A palavra “cânone” deriva do grego *kanón*. Segundo Maria Eunice Moreira (2003), ela descreve uma vara que servia de referência como unidade de medida. Com o passar do tempo, o termo ganhou a conotação moral e chegou à literatura por meio da filosofia, já que os filósofos alexandrinos se utilizavam dele para descrever uma lista de livros considerados de qualidade, os quais eram escolhidos para embasar o aprendizado, como obras dignas de serem imitadas.

Moreira (2003) acrescenta que a palavra “cânone” começou a ser utilizada pela Igreja para se referir às regras da vida religiosa, a fim de distingui-las da lei civil. Logo, através do tempo, o termo passou a ser entendido como norma ou regra e, conseqüentemente, um modelo a ser seguido. No campo da literatura, isso significa que, ao falar de cânone, “expressa-se uma relação ou lista de autores que contém em si a ideia de seleção, uma vez que essas obras se destinam ao estudo ou à imitação” (Moreira, 2003, p. 90). Ou seja, um conjunto de livros considerados como referência em um determinado período, estilo ou cultura.



É estranho pensar que a literatura canadense só foi canonizada há algumas décadas. Até o final da Segunda Guerra, nem era ensinada como uma disciplina independente. Northrop Frye (1976) explica que, por volta de 1965, normalmente conhecido como o ano do nascimento dessa literatura, a ideia de encontrar um escritor clássico canadense era algo que fazia os olhos de um literato brilharem.

Robert Lecker (1990) conta que, quando os estudiosos da história da literatura começaram a estabelecer o que era o cânone canadense, buscavam obras com os valores que eles apreciavam: preocupação com a história e com a localização na história; tópicos que essas obras abordaram; mimese; verossimilhança; apresentação de documentos; preferência pelo nativo em vez do cosmopolita; expressão de autoconsciência nacional. Somava-se a isso, segundo o autor, a valorização da cautela, da democracia, da imaginação moral ante a liberal. Ou seja, o cânone era um produto de uma instituição conservadora.

É muito comum encontrar críticas avaliativas de literatura, mas pode ser difícil compreender por que certos trabalhos são considerados consagrados pela instituição, especialmente quando se está fora da academia. Por isso, os seguintes questionamentos motivaram esta pesquisa: por que certos livros devem ser lidos? Por que eles são considerados bons? Por que certos autores são escolhidos e outros deixados de lado?

Quando se fala sobre o Canadá, buscar essas respostas pode ser um caminho ainda mais nebuloso, pois é preciso considerar que o cânone canadense foi criado muito rapidamente. E como todos os cânones, é uma construção institucional, por isso Harold Bloom (1984) explica que o esforço das pessoas que criaram essa lista estava em assegurar que as obras a serem referenciadas se encaixassem na estrutura que eles mesmos inventaram – era tudo recente e, conseqüentemente, frágil.

Diante disso, a Comissão Massey foi fundada no Canadá em 1949. O nome é uma homenagem ao seu presidente, Vincent Massey, e o grupo tinha como objetivo realizar uma investigação abrangente sobre o estado das artes, letras e ciências no país, com o propósito de promover e desenvolver a cultura canadense. Seu relatório final foi emitido em 1951 e teve um impacto significativo nas políticas culturais do país.

O documento recomendava várias medidas para promover e apoiar as atividades culturais, e uma das sugestões mais notáveis foi a criação do Conselho Canadense das Artes, responsável pela pesquisa, divulgação e conservação dos produtos artísticos que poderiam ser utilizados para fomentar um consenso do que seria a identidade nacional, já que, de acordo com o relatório, o Canadá estaria culturalmente ameaçado pelos Estados Unidos – uma herança da colonização britânica, mas não nos aprofundaremos nessa questão aqui.



O fato é que a arte impacta não apenas a cultura, mas também a sociedade e a economia. Se um país incentiva a arte, as gerações futuras compreendem melhor suas raízes, o que proporciona o fortalecimento dos laços comunitários, promove um senso de comunidade e solidariedade. Contudo, ao ignorar certos valores, o cânone abarca a noção de história, no singular, e não histórias, no plural. Isso vai de encontro ao discurso do multiculturalismo que embasaria a política canadense.

3. LITERATURA CANADENSE CANÔNICA

A editora canadense McClelland and Stewart foi uma das primeiras a se aproveitar do incentivo do governo para a produção cultural, lançando a série de livros chamada *New Canadian Library* (1957). Muitos autores locais que nunca haviam sido formalmente estudados se tornaram populares ao terem suas obras listadas nesses volumes, e seus trabalhos começaram até a serem discutidos na academia.

Ainda hoje essa editora é consideravelmente popular por publicar o que se chama de literatura canadense de “alta qualidade” (o que, na contemporaneidade, corresponde a autoras e autores como Margaret Atwood, Alice Munro, Michael Ondaatje, entre outros). Além disso, a empresa vem adquirindo, desde aqueles tempos, os direitos de publicação de diversas obras de autores internacionais no Canadá.

Apesar de a literatura canadense se valer consideravelmente da poética cultural – conceito de Stephen Greenblatt (1990) –, a crítica canadense acabava não valorizando muito as possibilidades de variação estética para pensar as possibilidades de representação das obras, ou mesmo para examinar de que modo elas estavam conectadas com as práticas e crenças ligadas à cultura do país como um todo.

Esse conceito de “poética cultural” de Greenblatt (1990) está enraizado na interseção entre a literatura e a cultura. Ele desenvolveu essa abordagem crítica para explorar como a literatura está entrelaçada com os contextos culturais mais amplos nos quais é produzida, ou seja, a relação entre texto e contexto cultural.

Quanto à circulação e ao impacto cultural, o autor enfatiza a ideia de que os textos literários têm uma vida além de sua criação inicial. Eles circulam, são reinterpretados e podem ter impactos significativos na cultura em diferentes momentos e lugares – e também na forma como essa cultura é vista, conforme a afirmação de Margaret Atwood (1991), citada no início deste texto.



A construção da identidade é explorada por Greenblatt (1990) por meio de uma análise do papel que a literatura desempenha na construção de identidades individuais e coletivas. Ele examina como os textos literários ajudam na formação e expressão das identidades culturais e pessoais, e essa compreensão, conseqüentemente, evolui para o entendimento das influências que a literatura tem na política e no poder de um país.

Os textos literários podem servir como documentos culturais que oferecem *insights* valiosos sobre uma determinada época e sociedade, mas vão muito além disso. As dinâmicas de poder na sociedade são refletidas e desafiadas na literatura, de modo que ela pode ser uma forma de resistência ou conformidade com as estruturas existentes.

Em suma, o movimento de deslegitimação que ocorreu quando a crítica buscava localizar e avaliar os textos produzidos no Canadá de modo hierárquico foi uma tentativa de hegemonia cultural. Assim, a noção de que o valor literário é algo que pode ser definido institucionalmente faz com que se perceba que textos têm poder no mundo – e ajudam a ditar o que se encaixa e o que não se encaixa em uma sociedade.

Durante os anos 1970, críticos como Margaret Atwood, Douglas Gordon Jones e John Moss reforçaram a expressão nacionalista canadense. Lecker (1990) explica que a forma, a linguagem, o estilo e a estrutura, que tornam uma obra singular, não eram a preocupação da crítica da época. Eles valorizavam o que os textos queriam dizer a respeito das relações que as pessoas tinham com o mundo. Atwood (1991, p. 15) fala sobre isso: “Uma obra de arte... pode também ser... um espelho. O leitor olha para o espelho e vê não o escritor, mas a si mesmo; e por trás de sua própria imagem em primeiro plano, um reflexo do mundo em que vive”. E acrescenta: “Quando a literatura nomeia situações que podemos reconhecer [...] escritor e leitor se conectam em uma área que chamamos de vida real: é a nossa situação que está sendo discutida” (Atwood, 1991, p. 241).

Essa visão foi consagrada durante a Conferência de Calgary – um evento que tinha como tema os romances canadenses, ocorrido em 1978, na Universidade de Calgary, no Canadá. O resultado do encontro foi uma lista dos 100 romances canadenses indispensáveis para aqueles que desejassem dominar a tradição literária do país. Com base nesse volume, os títulos que foram ratificados pela academia passaram a ser ensinados como indispensáveis nas escolas e universidades do país, onde antes se estudava literatura inglesa e/ou francesa. Somado a isso, o suporte do governo para fazer circular todos os produtos associados ao chamado “cânone da literatura canadense” se tornou massivo.

Mas esse retrato que a crítica literária buscava pintar sobre o país já não condizia com a realidade. Na verdade, nunca foi condizente, desde a sua formação. Para ser de fato



multicultural, como o Canadá até hoje gosta de se afirmar, era preciso urgentemente reformular o que se reconhecia como cânone.

Frye (1976) sugere que a forma literária canadense tem, na verdade, uma origem extraliterária: é fruto do desejo do público canadense de se identificar com uma cultura por meio da literatura. Assim, a literatura seria um modo por meio do qual os canadenses poderiam se reconhecer e atestar sua consciência nacional. Por conseguinte, o valor de uma literatura se tornaria o valor da nação, o que exigiria excelência ao atribuir valor às obras. Um pensamento nacionalista de quem acreditava que a literatura canadense se diferenciava das demais porque conservaria a consciência histórica e social.

Desse modo, o cânone que a crítica literária endossava também era a base do reconhecimento da instituição acadêmica da qual fazia parte. Por isso, era necessário escolher obras que refletissem seu próprio trabalho e, conseqüentemente, na Conferência de Calgary, a mimese foi identificada como a principal característica da literatura canadense: o bom texto literário era capaz de fazer o leitor canadense se sentir em casa. A literatura canadense passou a ser considerada de valor somente caso fosse registrável, verificável, coerente e concreta.

Contudo, tal postura apresentava certo risco para os literatos canadenses, pois sua tentativa de estabelecer uma fórmula “correta” para a crítica implicava a declaração de que nenhuma variante seria admitida. Isso não condizia com a realidade da época, muito menos com as mudanças às quais toda sociedade está sujeita com o passar do tempo. Cada vez mais os escritores abordavam temáticas e problemáticas inesperadas em suas narrativas.

4. QUESTIONANDO O CÂNONE

Com o passar do tempo, novas ideologias literárias acompanhavam as mudanças das ideologias sociais. Ficou óbvio que o “retrato” que a crítica buscava pintar sobre o Canadá por meio da literatura não condizia com a realidade do país desde a sua formação. Afinal, para ser verdadeiramente multicultural, era preciso urgentemente reformular o que reconheciam como cânone.

Passou a ser cada vez mais frequente que os próprios críticos se mostrassem descontentes com o mesmo governo que, durante essas duas décadas, havia feito os mais altos investimentos na literatura que produziam. As editoras começaram a recuperar textos de autores do século XIX, em um movimento tão bem-sucedido que gerou várias



reimpressões de obras antes marginalizadas – mesmo assim, é preciso lembrar que essas margens não eram tão distantes quanto tentavam parecer.

Um exemplo a ser citado é Hugh MacLennan, autor do romance *Two Solitudes* (1945), que oferece uma visão mais simpática da história do Canadá francófono. O livro fala sobre a biculturalidade por meio da ficção – mas isso só foi realmente reconhecido duas décadas depois da publicação. Trata-se de uma história de amor que culmina no casamento do protagonista quebequense com uma jovem habitante do lado inglês do país. Quando o casal decide que irá educar seus filhos em inglês, notamos que o autor, paralelamente, está referenciando a história do país.

Durante os anos 1950 e 1960, destaca-se o poeta Irving Layton. Seus poemas carregam a revolta com a complacência do Canadá anglófono: ele acreditava que um povo tão rico, com tantas influências, deveria estar celebrando a paixão intelectual do próprio país, em vez de exaltar as produções europeias.

Na ficção histórica, o nacionalismo foi substituído pelas trágicas histórias de imigrantes não brancos, como no romance *Obasan* (1981), escrito por Joy Kogawa. Essa é a história de imigrantes japoneses e narra o internamento e a perseguição de cidadãos de ascendência japonesa no Canadá durante a Segunda Guerra Mundial, tudo da perspectiva de uma criança, em uma mistura de ficção com autobiografia.

Margaret Laurence, em seu romance *The Diviners* (1974), introduz em sua narrativa questões ligadas ao feminismo, às interações entre as crenças canadenses e as europeias, e até mesmo aos desafios de descobrir, definir, a subjetividade quando se está em meio a uma identidade nacional tão diversa.

Margaret Atwood, por sua vez, escreveu *The Journals of Susanna Moodie* (1970). Por meio de poemas, a autora se transformou em uma pioneira na personificação da consciência canadense: “Nós todos somos imigrantes neste lugar, mesmo que tenhamos nascido aqui” (1970, p. 62, tradução nossa)². Outro fruto desse movimento de reformulação da literatura canadense ocorreu nos anos 1970, com a retomada do conto como gênero de prestígio. Margaret Atwood, Alice Munro e Audrey Thomas são alguns dos nomes de contistas da época que se concentravam em experiências geográficas e sociais específicas, as quais livravam o Canadá de ter que se comparar ou se justificar para os Estados Unidos.

Suas histórias focam o local, equilibrando-se com o interesse que os romancistas tinham no global. Isso se tornou, assim, um contraponto na balança da literatura canadense.

² "We are all immigrants to this place even if we were born here".



Esses contos inspiraram, posteriormente, romances como *The Handmaid's Tale* (1985), de Atwood também – que pode ser lido, ao mesmo tempo, a nível local (tratando de uma tradição específica de debates sobre gênero, religião e poder nos Estados Unidos e no Ocidente; ou mesmo pessoal, na visão íntima e subjetiva da experiência da protagonista) ou global (ressoando por tratar de temas universais, como patriarcado, controle do corpo feminino, autoritarismo e resistência).

Assim, é possível concluir que o comprometimento desses autores e autoras é ideológico, mas também cronológico. Atualmente, muitas obras se engajam em temas sociais, políticos e ambientais, numa preocupação com o país e, simultaneamente, com o planeta. Contudo, ainda há muito a ser revisitado quando o assunto é a atribuição de valor à literatura: as margens ainda estão longe de serem alcançadas. A academia está caminhando nessa direção, mas a passos lentos.

5. CONCLUSÕES

Apesar de a Conferência de Calgary ser vista como um momento marcante na história da literatura canadense, o cânone não mudou muito. A crítica nacionalista se expandiu e se tornou mais militante em relação ao valor histórico, segundo Lecker (1990). O típico e o concreto nas relações humanas são características que circundam as obras publicadas depois da conferência até os dias de hoje.

Embora ocasionalmente uma obra ou outra que fuja dos padrões canônicos seja celebrada, a crítica canadense permanece conservadora, moralista e com uma abordagem que fecha os olhos para muitas das experiências humanas subjetivas.

Lecker (1990) sugere que é necessário que a crítica pare de ignorar a história do próprio país. É preciso questionar como e por que as obras definidas como canônicas chegaram onde chegaram, quais as condições históricas que deram a essas obras o poder que elas têm e quais condições poderiam destituí-las. São questões complexas, mas essenciais para refazer o caminho histórico que concebe a literatura enquanto narrativa livremente criada, não ditada.

Há muitas vozes na literatura produzida no Canadá, mas enquanto algumas foram selecionadas, outras foram caladas, escondidas, e continuam até hoje esperando para serem encontradas.



REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. **The Journal of Susanna Moodie: Poems by Margaret Atwood.** Toronto: Oxford University Press, 1970.

ATWOOD, M. **Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature.** Ontario: House of Anansi Press Limited, 1991.

BLOOM, H. **Criticism, Canon-Formation, and Prophecy: The Sorrows of Facticity.** [S.l.]: Raritan 3, 1984.

BLOOM, H. Elegia a canon. *In*: SULLÀ, E (Org.). **El Canon Literario.** Madrid: Arcos Libros, 1998.

FRYE, N. Conclusion. *In*: FRYE, N. **Literary History of Canada: Canadian Literature in English.** Toronto: University of Toronto Press, 1976.

GREENBLATT, S. Towards a Poetics of Culture. *In*: GREENBLATT, S. **Learning to Curse: Essays in Early Modern Culture.** New York; London: Routledge, 1990.

LECKER, R. The Canonization of Canadian Literature: An Inquiry into Value. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 16, n. 3, p. 656-671, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.com/stable/1343645>. Acesso em: 03 mai. 2024.

MOREIRA, M. E. Câne e cânones: um plural singular. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 89-94, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11883>. Acesso em: 6 out. 2024.





POÉTICAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA DE RETRADUÇÃO DE UM CANTO KĪSÊDJÊ

Osiris Veríssimo Rodrigues¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma retradução de um canto kĭsêdjê, povo de língua jê do Parque Indígena do Xingu (MT), a partir da etnografia do antropólogo Anthony Seeger, *Por que cantam os Kĭsêdjê* (2015). Minha proposta de retradução insere-se no campo de estudos de poéticas indígenas que vem se constituindo recentemente, inspirado em autores norte-americanos da etnopoética, pelo encontro entre tradutores (Guilherme Gontijo Flores, Álvaro Faleiros, entre outros) e antropólogos (Pedro Cesarino, Bruna Franchetto, entre outros). O canto escolhido foi o canto-chamado que inaugurou a Festa do Rato de 1972, cantado por Kágrere, o patrocinador da festa, e registrado por Anthony Seeger. A retradução foi elaborada a partir da transcrição e da tradução contidas na etnografia, além de gravações em áudio e em vídeo que a acompanham. Minha intenção foi propor uma tradução capaz de incorporar, na sua própria forma, elementos da performance que haviam sido deixados de lado na primeira tradução, de modo a condensar poeticamente o que acabava ficando disperso como descrição ou explicação etnográfica.

Palavras-Chave: poéticas indígenas, etnopoética, tradução.

ABSTRACT: This paper aims to present a retranslation of a song by the Kĭsêdjê, a Jê-speaking group from Parque Indígena do Xingu, based on anthropologist Anthony Seeger's ethnography, *Por que cantam os Kĭsêdjê* (2015) (originally published in English as *Why Suyá Sing*, 1987). My retranslation proposal is part of the recently emerging field of indigenous poetics studies, inspired by North American authors of Ethnopoetics, as a result of the collaboration between translators (Guilherme Gontijo Flores, Álvaro Faleiros, among others) and anthropologists (Pedro Cesarino, Bruna Franchetto, among others). The song chosen was the shout-song that opened the 1972 Mouse Ceremony, sung by Kágrere, the festival's sponsor, and recorded by Anthony Seeger. The retranslation was based on the transcription and translation included in the ethnography, as well as the accompanying audio and video recordings. My intention was to propose a translation capable of incorporating, in its very form, elements of the performance that had been left out of the first translation, in order to poetically condense what ended up being fragmented as ethnographic description and explanation.

Keywords: indigenous poetics, Ethnopoetics, translation.

1. INTRODUÇÃO

Este texto pretende apresentar os resultados preliminares de um trabalho em andamento, uma retradução de um canto kĭsêdjê – povo de língua Jê do Parque Indígena do Xingu (PIX-MT) – a partir da etnografia do antropólogo Anthony Seeger, *Por que cantam os Kĭsêdjê: uma antropologia musical de um povo amazônico* (2015). Originalmente publicada em 1987, essa etnografia é o resultado de quinze meses de trabalho de campo, entre 1971 e 1973, em que Seeger e sua esposa Judy Seeger participaram da vida social da aldeia kĭsêdjê, retornando por breves períodos entre 1976 e 1982 (Seeger, 2015, p. 59). Durante sua estadia, além de participar das atividades cotidianas da aldeia, eles também

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR).



testemunharam a intensa mobilização que irrompia nos períodos cerimoniais, que demandavam grandes expedições de caça, a paciente confecção das máscaras rituais e, sobretudo, o envolvimento em atividades de canto e dança. Nesses períodos, diz Seeger,

a aldeia encontra-se num clima propício de euforia coletiva ou *kîn* (tanto um adjetivo como um substantivo) que deveria ser parte de qualquer cerimônia. Quando as pessoas se sentem eufóricas, ficam felizes e querem cantar. (Seeger, 2015, p. 52)

O tema de *Por que cantam os Kîsêdjê* é um desses períodos cerimoniais, o da Festa do Rato. Ele teve início ao final da tarde do dia 24 de janeiro de 1972, com a formalização do pedido para que a cerimônia se realizasse e com a performance de um canto de abertura; e chegou ao fim no amanhecer de 7 de fevereiro, depois da apoteose ritual em que os homens mascarados dançaram e cantaram durante toda a madrugada. O canto que escolhi traduzir é justamente o canto de abertura, já que Seeger nos fornece uma transcrição e uma tradução palavra-por-palavra dele.

2. A FESTA DO RATO

“Minha irmã, vou cantar para o meu receptor de nomes”, diz Kágrere em frente à casa de sua irmã, “alto o suficiente para que, do centro do pátio da aldeia, um grupo de homens que lá se reúne para a roda de conversas e decisões possa ouvi-lo”. (Seeger, 2015, p. 25). “Vá em frente”, ela responde, “Comece a cantar o seu canto-chamado” (Seeger, 2015, p. 25).

Com esse pedido, Kágrere formaliza sua intenção de dar início ao período cerimonial da Festa do Rato. Ele retorna, em seguida, para o centro do pátio, onde estavam os outros homens conversando em roda. E onde também estava Petxi, o especialista ritual, que lhe ensinaria um novo canto que daria início ao período cerimonial. Kágrere, um homem nos seus trinta anos, puxa um banco e senta ao lado de Petxi, que mantém o olhar distante em direção à fogueira enquanto os outros homens continuam suas conversas. Então,

[o] mais velho começa a cantar baixinho, e o mais jovem olha para o chão e ouve com atenção. O canto é tão baixo que só consegue ouvi-lo quem se senta mais próximo a eles. [...] Após alguns minutos o homem conclui, chupa seu disco labial e empurra mais uns gravetos para o fogo. Kágrere pega um chocalho, se levanta, anda até um abrigo a leste do pátio e começa a dar uns passos para a frente e para trás, diante da casa de sua irmã. [...]

Depois de um minuto de passos e sacudidas do chocalho, Kágrere começa a cantar. Ele grita. Sua voz tensa reverbera acima da fala silenciosa dos homens, chegando facilmente às casas onde as mulheres estão sentadas. [...] Kágrere canta por quase



uma hora. Às vezes, um velho grita um acompanhamento em falsete. Os homens continuam falando; as mulheres sentam-se em frente às casas, com suas crianças pequenas. Começou a Festa do Rato (Seeger, 2015, p. 26-27).

De forma um tanto simplista, mas útil provisoriamente, é possível dizer que a Festa do Rato serve a dois propósitos. Por um lado, trata-se da celebração da época em que o milho está maduro nas roças e já pode ser colhido para fazer beiju, mingau e uma série de outras comidas apreciadas pelos Kĩsêdjê. A relação entre o milho e o rato era descrita pelo seu mito de origem, que “descrevia como os Kĩsêdjê costumavam comer madeira podre antes que o rato ensinasse o cultivo das roças” ao apresentar o milho como uma forma de alimento para uma jovem mãe que banhava seu filho no rio (Seeger, 2015, p. 71). Por outro lado, a Festa do Rato também é o ritual de iniciação de um dos meninos da aldeia nas atividades coletivas. Entre os Kĩsêdjê, ela faz parte de um processo de iniciação caracterizado pela *doação de nomes*, onde um menino é batizado com os mesmos nomes de seu tio materno (irmão da mãe), passando a fazer parte de seu *grupo onomástico*, ou seja, um grupo de pessoas que têm o mesmo nome e que fazem uma série de atividades coletivas juntas.

Naquele ano, o menino em questão era o sobrinho do próprio Kágrere, filho de sua irmã, que lhe deu sua autorização para dar início ao ritual. O menino, então, é chamado por Kágrere por um termo traduzido como “receptor de nomes” (ou, como veremos, “xará”), enquanto Kágrere é seu “doador de nomes”. É esse o sentido do pedido formal que ele fez em frente à casa da sua irmã, quando disse “minha irmã, vou cantar para o meu receptor de nomes”. Ele está dizendo: “minha irmã, vou cantar para o meu sobrinho”, o que, em outros termos, quer dizer “vou dar início à Festa do Rato”.

Como veremos, esse também é o sentido geral do canto de abertura cantado por Kágrere, cuja tradução e retradução passo a discutir agora.

3. PERFORMANCE E TRADUÇÃO

Quando publicada originalmente em 1987, a etnografia de Seeger era distribuída com uma fita cassete. Em 2004, quando reeditada, vinha acompanhada de um CD. E a versão brasileira de 2015 trazia um DVD, que incluía, além das faixas de áudio com alguns cantos e outras amostras das artes verbais Kĩsêdjê, um filme gravado pelo próprio Seeger durante a Festa do Rato de 1996 e um documentário produzido pelos próprios Kĩsêdjê em 2010, registrando a retomada desse ritual após anos de intervalo devido a brigas na justiça por conta de suas terras.



O material é farto, mas vai muito além de ser meramente ilustrativo. O livro traz o DVD como parte constitutiva do texto, e não como acessório, pois faz referência a aspectos específicos das performances em suas análises – uma postura que advém da proposta do autor de uma antropologia musical. Diferentemente de uma antropologia da música, que estuda a música como um produto social, a antropologia musical estuda a sociedade “sob a perspectiva da performance musical” (Seeger, 2015, p. 13). Em vez de se esforçar para explicar, a partir de uma matriz social ou cultural, os produtos musicais, a antropologia musical “ênfatiza o processo e a performatividade” (Seeger, 2015, p. 15). Faz sentido, assim, que o acesso às gravações seja parte constitutiva da experiência de leitura desse livro. Mas é curioso que, com tudo isso, essa perspectiva não tenha sido levada em conta nas transcrições e nas traduções presentes no livro, que não parecem se preocupar em guardar nelas um tanto da performance. Sua antropologia é musical, mas não sua tradução.

Sendo assim, propus-me a levar adiante a lição de Seeger de enfatizar o processo e a performatividade também na tradução, inspirado, sobretudo, pelos trabalhos de autores norte-americanos de um movimento literário e antropológico batizado no final dos anos 1960 de *etnopoética*, como Jerome Rothenberg (2006; 2017), Dennis Tedlock (1983; 1999) e Dell Hymes (1981; 2003).

4. RETRADUÇÃO DO CANTO DE ABERTURA DA FESTA DO RATO

A faixa 1 do DVD que acompanha a etnografia contém o canto de abertura da Festa do Rato, cantado por Kágrere naquele fim de tarde de janeiro de 1972. Apesar de ter cantado por quase uma hora, o canto é bastante simples, transcrito por Seeger com apenas três versos, acompanhados de uma tradução cerrada (2015, p. 27):

<i>amtô tykxi</i> rato preto,	<i>wajkrândywy swârâ</i> para [em direção a] meu xará	<i>jarĩ</i> eu pulo e canto
<i>amã to</i> para [em direção a] você	<i>jarĩ ne</i> eu pulo e canto assim [com a máscara]	
<i>wajkrândywy</i> para [em direção a] meu xará	<i>swârâ jarĩ ne</i> eu pulo e canto assim	

O sentido geral do canto ecoa o pedido formal que Kágrere dirigiu à sua irmã. Segundo Seeger, o canto pode ser interpretado da seguinte maneira: “Rato preto, vamos até



nossos receptores de nomes e pulamos e cantamos. Eu pulo e canto na Festa do Rato. Vamos até nossos receptores de nomes, pulamos e cantamos” (2015, p. 27).

O problema é que, ao ouvir a amostra do canto contida no DVD, era possível perceber, mesmo sem saber a língua, que a transcrição deixava de registrar uma série de detalhes fundamentais para compor a beleza da performance², como, por exemplo, o fato de que o canto é composto por versos de um ritmo ternário, com pés anfíbracos, que contêm uma sílaba forte rodeada por duas fracas (u—u). Essa característica era tão importante que a performance de Kágrere distorcia a pronúncia corrente de algumas palavras para que coubesse nesse ritmo ternário. Por exemplo, no primeiro verso, o que se ouve é o seguinte:

*a-mã-to ty-**ky**-txi waj-**krãn**-dy- wy **swâ**-râ ja-rĩ ne*

sendo que as sílabas em negrito marcam a tônica do pé anfíbraco. Com essa e outras questões, como a repetição do terceiro verso e a omissão de uma estrofe inteira de palavras “sem sentido”, mas que ocupavam metade da gravação, compus uma nova transcrição do canto que levasse em consideração esses aspectos da performance que não haviam sido considerados na transcrição de Seeger, preocupada com o sentido das palavras e não com como elas eram de fato cantadas. A nova transcrição, então, ficou assim:

*a-mã-to ty-**ky**-txi waj-**krãn**-dy- wy **swâ**-râ ja-rĩ ne
a-mã to ja-rĩ ne
waj-**krãn**-dy- wy **swâ**-râ ja-rĩ ne, waj-**krãn**-dy- wy **swâ**-râ ja-rĩ ne
waj-**krãn**-dy- wy **swâ**-râ ja-rĩ ã ne

te-te-te te-te-te te-te te
te-te-te te-te te
te-te-te te-te ê-te...*

Com isso, propus também uma nova tradução, a partir daquelas que Seeger nos fornece, que incorporasse as questões relativas à performance. Com as mesmas marcações da transcrição, minha retradução é a seguinte:

Vem **cá**, rato **preto**, cantar e **pular** pros **xarás**, **sim**.
É a **Festa do Rato**.
Assim vou **cantar**, meu **xará**, pois **assim** vou **cantar**, meu **xará**, **sim**.
Assim vou **cantar**, meu **xará**, **assim**.

² Para se ter uma ideia da performance, é possível ouvir alguns exemplos de cantos-chamado no depósito eletrônico da gravadora Tacape Ltda, que digitalizou as faixas do LP produzido por Seeger e pelos Kĩsêdjê nos anos 1980 (Seeger & Comunidade Suyá, 1982). O acervo está disponível em: www.sonsdasvertentes.ufsj.edu.br/tacape/música-indígena---a-arte-vocal-dos-suyá.



Te-tê-te te-tê-te te-tê tê.
Te-tê-te te-tê tê.
Te-tê-te te-tê ê-tê...

De modo geral, tentei manter a contagem de pés métricos, de forma que se pudesse cantar a tradução. Para o primeiro verso, a tradução literal de Seeger foi: “rato preto, para [em direção a] meu xará eu pulo e canto”, enquanto a versão em prosa dizia “Rato preto, vamos até nossos receptores de nomes e pulamos e cantamos” (2015, p. 27). Na minha tradução, incorporando o ritmo, temos: “Vem cá, Rato Preto, cantar & pular pros xarás, sim.” No segundo verso, por sua vez, a tradução literal de Seeger foi: “para [em direção a] você eu pulo e canto assim [com a máscara]”, enquanto a tradução em prosa dizia “Eu pulo e canto na Festa do Rato” (2015, p. 27). Na minha tradução, quis manter o nome da Festa do Rato, seguindo a tradução em prosa, deixando marcado que se trata do canto de abertura da Festa do Rato naquele ano de 1972. Por fim, a tradução de Seeger para o terceiro verso foi: “para [em direção a] meu xará eu pulo e canto assim”, enquanto sua versão em prosa dizia “vamos até nossos receptores de nomes, pulamos e cantamos”. Na minha versão, o que fiz foi incorporar a repetição desse verso na performance, que é feita com ligeiras modificações a cada vez que se repete.

Com isso, sem deixar de considerar as traduções de Seeger, e, sobretudo, partindo delas, minha intenção foi propor uma retradução capaz de incorporar, na sua própria forma, elementos da performance que haviam sido deixados de lado na primeira tradução, de modo a condensar poeticamente o que ficava disperso como descrição ou explicação etnográfica.

REFERÊNCIAS

HYMES, D. **In vain I tried to tell you**. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1981.

HYMES, D. **Now I only know so far**. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 2003.

ROTHENBERG, J. **Etnopoesia no milênio**. Tradução de Luci Collin. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.

ROTHENBERG, J. **Technicians of the sacred**. Berkeley: Univ. of California Press, 2017.

SEEGER & COMUNIDADE SUYÁ. **Música indígena: a arte vocal dos Suyá**. LP de doze polegadas. São João del Rei: Tacape (007), 1982. Disponível em: www.sonsdasvertentes.ufsj.edu.br/tacape/musica-indigena---a-arte-vocal-dos-suya.

Acesso em: 20 out. 2024



SEEGER, A. **Why Suyá sing Música indígena: a arte vocal dos Suyá.** New York: Cambridge University Press, 1987.

SEEGER, A. **Por que cantam os Kĩsêdjê.** Tradução de Guilherme Werlang. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TEDLOCK, D. **The spoken word and the work of interpretation.** Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1983.

TEDLOCK, D. **Finding the center.** Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1999.



Estudos
da Educação



PILARES DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: EXPLORANDO A TEORIA DE VYGOTSKY MEDIANTE INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E SIGNOS

Willian Canova dos Santos¹

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. (Vygotsky, 2010)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar os fundamentos da aprendizagem escolar de crianças de 06 a 09 anos, ingressas nos anos letivos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Destacando a importância da interação social, mediação e uso de signos no processo educacional, bem como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O estudo busca enfatizar a relevância desses pilares na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, explorando a influência dos conceitos vygotskianos na aprendizagem infantil. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, baseada na análise e síntese das obras de Vygotsky (1997; 2001; 2004; 2009), de Leontiev (1978) e de outros autores que corroboram com a solidez deste debate. A discussão se apoia nessas fontes teóricas para elucidar os mecanismos subjacentes à aprendizagem escolar das crianças, dando ênfase na importância da teoria histórico-cultural para compreender esse processo complexo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mediação. Interação. Signos.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the foundations of school learning for children aged 6 to 9 years, enrolled in the first to third grades of primary education, from the perspective of Vygotsky's cultural-historical theory. It highlights the importance of social interaction, mediation, and the use of signs in the educational process, as well as the Zone of Proximal Development (ZPD). The study emphasizes the relevance of these pillars in the construction of children's knowledge and the development of children's cognitive skills. The objective of this work includes exploring how these Vygotskian concepts influence children's learning. The methodology adopted is bibliographic in nature, based on the analysis and synthesis of the works of Vygotsky (1997; 2001; 2004; 2009), Leontiev (1978) and other authors who corroborate the solidity of this debate. The discussion relies on these theoretical sources to elucidate the mechanisms underlying children's school learning, emphasizing the importance of historical-cultural theory to understand this complex process.

Keywords: Learning. Mediation. Interaction. Signs.

¹ Mestrando em educação do programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR, especialista em Tecnologia Educacional (IFSC) e Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Bacharelado em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi). E-mail: williancanova@hotmail.com.



1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar de crianças ingressas nos anos letivos do primeiro ao terceiro² ano ensino fundamental I constitui uma área de interesse no campo educacional, devido à influência direta no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos indivíduos em formação. A abordagem adotada neste estudo baseia-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que destaca a relevância da interação social, da mediação e do uso de signos no processo educacional, além do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esses fundamentos servem como pilares que sustentam a investigação proposta neste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo geral explorar os conceitos vygotskianos e sua aplicação na compreensão da aprendizagem infantil. Ademais, busca-se analisar os impactos desses elementos na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades cognitivas na infância. Ressalta-se que a seriedade deste estudo se ancora na necessidade de aprofundar o entendimento sobre os fundamentos da aprendizagem escolar infantil, de forma a embasar práticas pedagógicas mais coerentes³. Para atingir esses objetivos, adotou-se uma metodologia de cunho bibliográfico, fundamentada nas contribuições de Vygotsky (1997; 2001; 2004; 2009) e Leontiev (1978), dentre outros autores que dialogam com a teoria histórico-cultural.

Este artigo propõe que a compreensão da aprendizagem escolar infantil exige uma análise que considere, além dos aspectos individuais, a relevância da interação social, da mediação e do uso de signos no processo educativo, pilares estes que sustentam esta investigação.

A tese central defendida é de que a teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece uma base sólida para se compreender os mecanismos subjacentes à aprendizagem infantil. São elementos ressaltados pela teoria: a necessidade de um ambiente educacional que valorize e promova a interação entre pares, a mediação do adulto — ou seja, do docente que compõe o processo do ensino — e o uso de instrumentos culturais como meios de aprendizagem.

² Foram analisadas as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando que, nesse período escolar, o processo de mediação e interação com a aprendizagem ocorre de forma mais constante. Nos primeiros anos, se introduzem novos elementos no ensino, enquanto no 3º ano, as aprendizagens se consolidam, preparando os estudantes para o novo ciclo, que se inicia no 4º ano e se estende até o 5º ano. De acordo com a teoria histórico-cultural, a aprendizagem se desenvolve por ciclos, geralmente definidos nos anos iniciais da seguinte forma. I – Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos escolares (1º, 2º e 3º anos); II – Ciclo Complementar, com duração de dois anos escolares (4º e 5º anos).

³ Entendem-se como práticas pedagógicas coerentes aquelas que dialoguem com a teoria histórico-cultural e que tensionam o ensino infantil.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

2.1. A RELAÇÃO ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA

O ambiente escolar é um cenário que se constitui como algo essencial para o desenvolvimento infantil, já que oferece base para a aprendizagem, a interação social e o crescimento pessoal. Inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), esta perspectiva reconhece que a interação social é um elemento chave para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. No ambiente escolar, os estudantes têm a oportunidade de interagir com colegas de diversas origens e marcados por diferentes experiências, ampliando suas perspectivas e aprimorando⁴ suas habilidades de comunicação.

Lima (1989, p. 13), discute a influência do meio no desenvolvimento social e cognitivo da criança, afirmando que:

É nesse meio que, ao estender a mão em busca do objeto, ela [a criança] adquire a noção de distância; é nele que a mãe aparece e desaparece, desligando-se do seu corpo; é ainda nele que exercita o seu domínio, equilibra-se, caminha e corre. [...] É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas (grifos do autor).

Além disso, o ambiente escolar é um meio para estimular a curiosidade natural das crianças e promover a exploração ativa do conhecimento. As salas de aula tendem a ser espaços dinâmicos, equipados com recursos e materiais que incentivam a investigação e o pensamento crítico reflexivo dos estudantes.

Correlacionando o espaço com o desenvolvimento da criança, Vygotsky diz que:

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotsky, 1997, p. 98).

Portanto, nesse processo, os professores desempenham múltiplas funções como mediadores e modelos, oferecendo orientação e apoio individualizado ao longo da jornada

⁴ Quando se utiliza a construção morfológica “apropriando”, entende-se que apropriar-se de algo significa internalizar e dominar um conhecimento ou habilidade por meio da interação social e da mediação, consolidando, assim, o processo de aprendizagem.



educacional dos estudantes. Sforni afirma que a “mediação é uma relação entre professor, estudantes e o conteúdo escolar” (2008, p. 07). Por meio de sua presença e compromisso com o desenvolvimento dos estudantes, os educadores criam um ambiente de aprendizado seguro que estimula suas capacidades. Essa relação de confiança e respeito entre professor e estudantes é essencial para desenvolver a autoestima e a tomada de atitude proativa dos estudantes em relação à aprendizagem.

Assim, de acordo com Leontiev:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. *Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades* (Leontiev, 1978, p. 263-264, grifos do autor).

Além disso, o ambiente escolar propicia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, competências estas constantes nos referenciais curriculares e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As interações diárias com colegas e professores oferecem oportunidades únicas para praticar as habilidades de comunicação, colaboração e trabalho em equipe.

Zabala (1998, p. 92) articula que o ambiente escolar:

[é] todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – a ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.

Desse mesmo modo, pode-se afirmar que o ambiente escolar é uma extensão da sociedade, onde as crianças têm uma oportunidade de autodesenvolvimento, aprendendo sobre diversidade, inclusão e respeito mútuo. Ao interagir com colegas de diferentes origens culturais, socioeconômicas e étnicas, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda do mundo e cultivam o apreço pela diversidade. Essa consciência cultural é poderosa para preparar as crianças para viver e trabalhar em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada (Zabala, 1998).



2.2. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: PENSAMENTO, SIGNO, INTERAÇÃO E SIGNIFICADO

O desenvolvimento infantil constitui um processo multifacetado, influenciado por uma interconexão dinâmica entre o pensamento, os signos, a interação social e o significado. Nos estágios iniciais da vida, as crianças iniciam uma jornada de exploração sociocognitiva, caracterizada por uma curiosidade inerente e um pensamento criativo que serve como fundamento para a construção de seu entendimento sobre o mundo circundante.

Vygotsky (2009, p. 342) corrobora isso afirmando que

[...] o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se se nela. Porém, às vezes o pensamento tampouco se realiza na palavra [...]. O pensamento não somente está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre as consciências é impossível tanto física como psicologicamente.

Os signos desempenham contribuições primordiais nesse processo de desenvolvimento, atuando como veículos, ou seja, como uma rede de comunicação e expressão que permite às crianças compartilhar e interpretar informações e interagir com a cultura. Desde os gestos rudimentares até as formas complexas de linguagem, Vygotsky afirma que “[...] a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão [...]” (2009, p. 11). O autor também ressalta que “[...] a linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com os semelhantes [...]” (2001, p. 12).

Os signos auxiliam as crianças a darem sentido às suas experiências e a se engajarem em processos mentais cada vez mais elaborados. O desenvolvimento progressivo das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais está intrinsecamente ligado ao domínio e à compreensão dos signos:

[...] Todo signo, se considerarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Reproduzido em alguém, é o próprio meio de união das funções dessa pessoa, e podemos demonstrar que, sem este signo, o cérebro que utiliza conexões iniciais não poderia converter-se nas complexas relações que ocorrem graças à linguagem (Vygotsky, 1997, p. 78).

No entanto, é por meio da interação social que os signos adquirem sua plenitude de significado. Conforme proposto pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, as interações sociais fornecem o contexto no qual as crianças internalizam conceitos e valores culturais,



formando, assim, suas percepções e compreensões do mundo. A troca de ideias e experiências com pares, familiares e educadores desempenha uma contribuição valiosa para a construção do repertório de significados das crianças e para a sua integração com a cultura na qual estão imersas:

[...] poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do “pensamento verbalizado”. Mas este pensamento não esgota todas as formas de pensamento nem de linguagem. [...] De igual maneira, não há nenhum fundamento psicológico para se considerar que todas as formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento (Vygotsky, 2009, p. 136-140).

O ambiente educacional exerce uma influência significativa na criação das condições necessárias para o desenvolvimento das crianças. Uma instituição de ensino que valoriza e promove a interação social e a exploração de signos oferece um ambiente fértil para o crescimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Os educadores, como mediadores do conhecimento, têm a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a reflexão crítica, o diálogo construtivo e a colaboração entre os estudantes.

Ao reconhecer a *inter-relação* entre pensamento, signos, interação e significado no desenvolvimento infantil, os profissionais da educação podem conceber práticas pedagógicas mais enriquecedoras. Investir na promoção de uma cultura educacional que valorize a diversidade, o diálogo e a descoberta não apenas fortalece o desenvolvimento individual das crianças, como contribui para a formação social do sujeito. Dessa forma, a educação torna-se não apenas um meio de transmitir conhecimento, mas um catalisador para o crescimento humano, social e cultural.

2.3. ATIVIDADE E MEDIAÇÃO

A perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas teorias de Vygotsky, oferece uma lente poderosa para compreender o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a atividade e a mediação emergem como conceitos que moldam a maneira como as crianças constroem o seu conhecimento e as suas habilidades. Ao explorar esses elementos em conjunto, pode-se aprofundar a compreensão sobre a função do ambiente escolar no desenvolvimento integral da criança.

Sobre a interação, Lev Vygotsky (2004, p. 32) diz que:



[p]or considerarmos a interação entre atividade e mediação, podemos criar ambientes educacionais mais dinâmicos e envolventes, que atendam às necessidades individuais e coletivas das crianças. Ao fornecer oportunidades para a exploração ativa, a colaboração e a reflexão, podemos cultivar um amor pelo aprendizado e capacitar as crianças a se tornarem pensadores críticos e cidadãos ativos em suas comunidades. Assim, a perspectiva histórico-cultural continua a nos inspirar, a repensar e transformar a prática educacional em busca de um futuro mais promissor para todas as crianças.

A atividade, como destacado anteriormente, transcende as simples ações físicas e engloba os processos mentais e emocionais envolvidos na interação do indivíduo com o mundo ao seu redor. Vygotsky afirma que “a criança torna-se capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação” (Vygotsky, 2004, p. 32).

Na escola, a atividade é promovida por meio de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, que desafiam as crianças a explorar, experimentar e refletir sobre conceitos e ideias. Essas atividades oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança (Vygotsky, 2004).

A mediação, por sua vez, desempenha uma função significativa no processo de aprendizagem, oferecendo suporte e orientação às crianças enquanto elas se envolvem em atividades e interações. Silva e Gasparin articulam que “[...] o ato de mediar é o de possibilitar uma relação entre coisas e pessoas, resultando em uma solução para um problema ou situação” (2021, p. 40). Os instrumentos mediadores, como linguagem, ferramentas e símbolos culturais, funcionam como pontes entre o indivíduo e o conhecimento, facilitando a internalização de conceitos e o desenvolvimento de habilidades. Os educadores atuam como mediadores do conhecimento, criando ambientes de aprendizagem que incentivam a exploração ativa, a descoberta e a construção de significados.

Silva e Gasparin (2021, p. 40) acrescentam que:

[t]ranspondo um pouco desses conceitos para a sala de aula, podemos observar que a mediação é a ação que o professor executa com a meta de fazer com que o conhecimento, sistematizado em saber escolar, seja compreendido pelos alunos e esses possam tornar-se mais humanizados; ou seja, a mediação pedagógica vai muito além de, simplesmente, atender o aluno em suas necessidades escolares. A mediação, proposta por Vygotsky, tem o objetivo maior, [...], de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos.

É importante reconhecer que a mediação não se limita à atuação dos adultos, ocorrendo também por meio das interações entre pares. Ao colaborarem em projetos e



atividades em grupo, as crianças aprendem umas com as outras, compartilhando conhecimentos, experiências e perspectivas. Essas interações sociais enriquecem o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas.

Ao considerar a interação entre atividade e mediação, é possível criar ambientes educacionais mais dinâmicos e envolventes, que atendam às necessidades individuais e coletivas das crianças. Ao fornecer oportunidades para a exploração ativa, a colaboração e a reflexão, pode-se cultivar a apreciação pelo aprendizado e capacitar as crianças para se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados em suas comunidades.

Assim, a perspectiva histórico-cultural continua a nos inspirar a repensar e transformar a prática educacional em busca de um futuro mais promissor para todas as crianças.

2.4. A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Ao cunhar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky estabeleceu um marco teórico que destaca as relações interdependentes entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Ele define a ZDP como “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário” (2007, p. 98). Esse conceito oferece uma “perspectiva prospectiva” sobre o desenvolvimento humano, partindo daquilo que o sujeito — seja estudante ou professor — consegue realizar com o apoio ou mediação de alguém mais experiente. Esse processo interativo favorece o surgimento da Zona de Desenvolvimento Proximal e o avanço para o nível de desenvolvimento real.

Propiciar um ambiente acolhedor, no qual um sujeito mais experiente, como o professor, orienta uma tarefa (atividade) com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da capacidade do menos experiente, o estudante, de assimilar e resolver as atividades propostas, é um processo fundamental de interação e mediação na aprendizagem. Essa perspectiva enquanto referencial teórico-metodológico reconhece que o aprendizado vai além da simples aquisição de conhecimento; ele cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, despertando processos internos que só se manifestam quando a criança interage com seus pares.



Contudo, é imperativo identificar e analisar as particularidades de cada estudante no contexto escolar. Com salas de aula cada vez mais heterogêneas, os professores precisam articular as diferentes características sociais e cognitivas dos estudantes que circulam nesse espaço. Conflitos decorrentes do cotidiano escolar podem, quando bem mediados, transformar-se em oportunidades significativas de aprendizagem, desencadeando a Zona de Desenvolvimento Proximal e promovendo novos avanços no processo educativo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky (2007, p. 98):

[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Nesse sentido, é de extrema importância que os professores saibam articular suas atividades dentro dessa zona, analisando e descobrindo os meios de aproximação com o estudante, estabelecendo um canal de confiança e interação que favoreça avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Fonseca, Teixeira e Carmona (2022, p. 5) comentam que:

[...] a ZDP foi a extraordinária descoberta de Vygotsky da unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, mais especialmente da aprendizagem e do desenvolvimento e sua relação e, com isso, de praticamente todas as atividades mentais.

O desenvolvimento infantil não segue um padrão linear em relação ao aprendizado escolar, mas sim uma dinâmica complexa entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesse contexto, é essencial que os professores estejam em constante formação, adotando estratégias diferenciadas, ouvindo e interagindo com os estudantes de acordo com suas necessidades e especificidades individuais.

A resistência em abandonar uma abordagem tradicionalista, em que o professor assume unilateralmente a função de detentor do conhecimento, pode comprometer uma atuação eficaz na Zona de Desenvolvimento Proximal, restringindo o potencial de aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A compreensão e a aplicação adequada do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proporcionam um paradigma valioso para a interdependência no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância das interações entre os sujeitos e o papel da mediação do conhecimento, os educadores podem proporcionar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, que extrapolam a atual política de inclusão vigente, promovendo o



desenvolvimento integral de todos os estudantes. Isso permite que as práticas pedagógicas sejam orientadas por uma visão de educação que valoriza a colaboração e o apoio mútuo, atendendo às diversas necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a teoria histórico-cultural de Vygotsky como base para a investigação do desenvolvimento infantil no contexto escolar traz conclusões relevantes. Destaca-se a centralidade da atividade e da mediação no processo de aprendizagem, sendo a interação entre esses elementos essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Neste estudo, analisou-se como a atividade, entendida como a interação ativa do indivíduo com o ambiente, possibilita a construção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a inserção no universo cultural. Por meio de atividades desafiadoras e contextualizadas, as crianças desenvolvem competências — cognitivas, emocionais e sociais — básicas para sua formação futura.

Discutiu-se, ainda, a função da mediação como ponte entre o indivíduo e o conhecimento, enfatizando a necessidade de instrumentos mediadores, como a linguagem, os símbolos culturais e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no processo de aprendizagem. Os educadores, por sua vez, contribuem como mediadores do conhecimento, criando ambientes que incentivam a exploração ativa e a construção de significados.

A interação entre atividade e mediação reforça a relevância da contextualização na educação infantil. Promover experiências de aprendizagem significativas e colaborativas pode estimular a busca pelo conhecimento e fomentar o desenvolvimento de pensadores críticos e cidadãos conscientes e atuantes em suas comunidades.

Portanto, a perspectiva histórico-cultural oferece subsídios para a prática pedagógica, evidenciando a necessidade de ambientes educacionais que priorizem a atividade e a mediação como pilares do desenvolvimento infantil. A implementação sistemática desses princípios contribui para o crescimento das crianças, preparando-as para lidar com os desafios da vida e interagir de forma ativa com a cultura.

REFERÊNCIAS



FONSECA, J. Rosa da; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A.. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. 34333, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/34333>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, G. B.; GASPARIN, J. L. **A Mediação Pedagógica em Vygotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner**. Appris, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O ENSINO DE IDIOMAS ESTRANGEIROS MODERNOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DO SEPT-UFPR

Vitoria dos Santos Turquenitch¹

Gustavo Turquenitch dos Santos²

RESUMO: Esta pesquisa explora o ensino de idiomas estrangeiros modernos nos cursos de graduação em tecnologia do Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná. Os projetos pedagógicos desses cursos incluem o ensino das línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa. Atualmente, o setor oferece um programa de mestrado, oito cursos tecnológicos e dois cursos técnicos, além de coordenar programas de pesquisa e extensão. O ensino de idiomas estrangeiros modernos é uma diretriz fundamental nos cursos de nível superior, e o domínio linguístico integra o perfil profissional esperado dos estudantes formados.

Palavras-Chave: Educação, Idiomas, Graduação.

ABSTRACT: This research explores the teaching of modern foreign languages in undergraduate technology programs within the Sector of Professional and Technological Education at the Federal University of Paraná. The pedagogical projects of these programs include the teaching of German, Spanish, French, and English. Currently, the sector offers a master's program, eight undergraduate technology programs, and two technical courses, in addition to coordinating research and extension programs. The teaching of modern foreign languages is a key guideline in higher education programs, and language proficiency is an integral part of the professional profile expected of graduates.

Keywords: Education, Languages, Undergraduate.

1. INTRODUÇÃO

A história do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciou em 1914, quando o Colégio Progresso foi doado à universidade. De acordo com Lemos Junior e Krugel (2022), o Colégio Progresso passou por várias mudanças ao longo do tempo e, antes de ser oficialmente uma escola técnica, já oferecia educação profissional. Em 1935, iniciou-se a oferta do curso de Perito Contador, conforme indicam os registros históricos. Em 1990, o colégio passou a ser denominado Escola Técnica da UFPR, e em 1997 foi elevado à categoria de setor. Em 2009, houve uma

¹ Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Internacional (2024), Tecnóloga em Logística pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022) e Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Holística (2024). Graduanda em Secretariado pela Universidade Federal do Paraná.

² Graduando em Secretariado pela Universidade Federal do Paraná e em Escrita Criativa pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.



reestruturação que consolidou o ensino profissionalizante na instituição, em apoio à criação do Instituto Federal no Paraná (SEPT, 2024).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem como objetivo integrar ciência, tecnologia e diferentes modalidades de ensino, capacitando os indivíduos para atuarem com sucesso em diversos campos ocupacionais (BRASIL, 2002). Conforme o SEPT (2024), o setor desempenha um papel essencial na promoção da EPT, colaborando tanto internamente com outros setores da UFPR quanto externamente por meio de parcerias e convênios. Suas ações refletem o compromisso com a inovação, a integração de conhecimentos e o desenvolvimento humano, sempre em consonância com os valores e a missão da universidade. De acordo com Santos e Turquenitch (2024, s. p.): “A Educação Profissional e Tecnológica, entrelaçada às diversas facetas da educação, trabalho, ciência e tecnologia, tem como desiderato primordial assegurar a aquisição de conhecimentos profissionais para a inserção em setores específicos”.

Ainda de acordo com SEPT (2024), o setor oferece uma variedade de cursos técnicos, superiores e de especialização, reafirmando seu compromisso com a formação integral e o avanço científico e tecnológico. São ofertados oito cursos superiores de tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Comunicação Institucional, Gestão da Qualidade, Gestão Pública, Luteria, Negócios Imobiliários, Produção Cênica e Secretariado.

A diretriz desta pesquisa é a análise dos idiomas estrangeiros modernos nos cursos de graduação do SEPT, a partir da busca de documentos dos cursos para averiguação de quais deles possuem idiomas em suas grades curriculares. Após essa etapa, serão categorizados quais são esses idiomas, a quantidade de disciplinas em cada grade, suas cargas horárias, além de correlacionar essas disciplinas à EPT no contexto universitário.

2. METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa é descritiva, que na perspectiva de Sampieri e Collado (2013), tem como objetivo especificar propriedades, características e perfis de indivíduos, grupos, comunidades, processos, objetos ou outros fenômenos que estejam sob análise. Concentra-se em medir ou coletar informações sobre os conceitos ou variáveis em questão, sem a intenção de explorar como essas variáveis se relacionam.

A pesquisa qualitativa, que também inclui a análise de dados qualitativos, tem como objetivo alcançar uma compreensão específica e aprofundada do objeto em estudo. Nesse contexto, Marconi e Lakatos (2010, p.299) enfatizam que "A pesquisa qualitativa objetiva



obter uma compreensão particular do objeto que investiga." Poupart et al. (2008) afirmam que a observação de fenômenos, independentemente de sua natureza, é o cerne de todo procedimento científico. Além disso, Taquette e Borges (2020) sustentam que essa abordagem é percebida como uma construção ativa de conhecimento, na qual novas informações são integradas aos saberes prévios dos pesquisadores.

Para a elaboração deste artigo, foram empregadas as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica. Lakatos (2021, p. 66) afirma que "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias." Essas fontes podem ser reunidas durante a ocorrência do fenômeno ou posteriormente. Kripka, Scheller e De Lara Bonotto (2015) destacam que a análise documental envolve o uso de documentos não previamente analisados, exigindo que o pesquisador selecione, trate e interprete as informações para enriquecer a pesquisa. Ainda, a escolha dos documentos deve estar alinhada ao objeto de estudo e ao problema da pesquisa. Gil (2002) menciona que a pesquisa documental tradicionalmente utiliza registros cursivos, que são persistentes e continuados.

Além disso, Sampieri e Collado (2013) classificam as fontes bibliográficas como primárias, utilizadas na elaboração de um marco teórico ou para outros fins. Fachin (2017) complementa que o uso de materiais bibliográficos apoia a atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em diversas áreas do saber, servindo como uma fonte inesgotável de informações. Ele define o levantamento bibliográfico como o conjunto de todas as obras escritas, abrangendo materiais que consistem em dados primários ou secundários.

3. IDIOMAS ESTRANGEIROS EM NÍVEL SUPERIOR DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ensino de idiomas estrangeiros busca atender às demandas impostas pelas exigências do mercado de trabalho e pelas diretrizes nacionais curriculares dos cursos de graduação em tecnologia, conforme aponta Nascimento (2010). Esse fato pode ser observado com facilidade principalmente na graduação em secretariado ofertado no SEPT: O curso de graduação em secretariado possui como objetivo o desenvolvimento, por meio de disciplinas curriculares, de competências essenciais para a formação profissional. (...) A formação do profissional de Secretariado demanda proficiência linguística em português,



inglês e espanhol, conforme delineado no perfil do egresso (Santos; Turquenitch, 2024, não p.).

Após a pesquisa documental, foi possível verificar que três idiomas estão presentes no curso de nível superior do setor: alemão, espanhol, francês e inglês. Cinco graduações têm essas línguas como disciplinas obrigatórias ou optativas, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI), Tecnologia em Gestão da Qualidade (TGQ), Tecnologia em Luteria (TL) e Tecnologia em Secretariado (TS). No seguinte quadro está apresentada a relação de disciplinas por curso:

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE IDIOMAS ESTRANGEIROS POR CURSO SUPERIOR NO SEPT

Disciplina(s) de idioma(s)	Carga horária e sigla do(s) curso(s)
Oficina de Língua Espanhola I Oficina de Língua Espanhola II Oficina de Língua Espanhola III Oficina de Língua Espanhola IV	30 horas aula na primeira disciplina e 60 horas aula nas demais - TCI
Oficina de Língua Inglesa I Oficina de Língua Inglesa II Oficina de Língua Inglesa III Oficina de Língua Inglesa IV Oficina de Língua Inglesa V	60 horas aula para cada disciplina - TCI
Oficina de Tradução em Língua Inglesa Interação Oral em Língua Inglesa	30 horas aula para cada disciplina - TCI e TS
Língua Alemã I Língua Alemã II	60 horas aula para cada disciplina - TCI, TS e TGQ
Língua Alemã Instrumental I Língua Alemã Instrumental II	30 horas aula para cada disciplina - TL
Língua Espanhola Instrumental I Língua Espanhola Instrumental II	30 horas aula para cada disciplina - TL



Língua Espanhola I Língua Espanhola II Língua Espanhola III Língua Espanhola IV Língua Espanhola V Língua Espanhola VI	60 horas aula para cada disciplina - TS
Língua Francesa I Língua Francesa II	30 horas aula para cada disciplina - TCI e TS
Língua Inglesa I Língua Inglesa II Língua Inglesa III Língua Inglesa IV Língua Inglesa V Língua Inglesa VI	60 horas aula para cada disciplina - TS
Língua Inglesa Instrumental I Língua Inglesa Instrumental II	30 horas aula para cada disciplina -TL
Interação Escrita em Língua Espanhola	30 horas aula - TS
Interação Oral em Língua Espanhola	30 horas aula - TCI e TS
Interação Escrita em Língua Inglesa	30 horas aula - TS
Oficina de Tradução em Língua Espanhola	30 horas aula - TS
Inglês Técnico	30 horas aula - TADS e TGQ

Fonte: TURQUENITCH, V. S.; SANTOS, G. T. (2024), adaptado de SEPT (2017; 2018; 2023a; 2023b; 2023c; 2023d).

O primeiro quadro traz uma gama diversa de idiomas, pois o mesmo idioma está presente em vários formatos e níveis. Por exemplo, o idioma inglês está presente tanto na oferta de disciplinas obrigatórias como optativas, assim como nas modalidades de disciplina padrão, oficina, instrumental, tradução, técnico e prática oral de inglês. Isso demonstra como o ensino de línguas estrangeiras está bem inserido na EPT com diversos formatos, atendendo necessidades específicas de cada graduação, porém possuindo disciplinas compartilhadas entre cursos.



Segundo o SEPT (2023a; 2023d), o curso de TCI inclui em sua grade obrigatória cinco disciplinas de Oficina de Língua Inglesa, totalizando 300 horas de ensino de inglês. Além disso, o curso oferece disciplinas optativas em alemão, francês e espanhol, proporcionando aos alunos uma ampla gama de opções além do inglês, o que é menos comum em outros cursos. Essa diversidade de idiomas reforça a importância dada à formação linguística, permitindo que os estudantes adquiram conhecimentos em diversas línguas, preparando-os melhor para um ambiente de trabalho internacional e multicultural.

No curso de TADS, o ensino de inglês é oferecido como conteúdo optativo, com uma carga horária de 30 horas e uma ênfase específica no uso técnico do idioma, essencial em uma área voltada para a informática (SEPT, 2017). Já no curso de TGQ, as línguas estrangeiras são disponibilizadas como disciplinas optativas oferecidas por outros cursos da UFPR, como TADS e TS (SEPT, 2018). Em contrapartida, o curso de TL oferece o ensino instrumental de línguas como alemão, espanhol e inglês, com duas disciplinas de 30 horas para cada idioma (SEPT, 2023b), demonstrando um enfoque mais específico na aprendizagem técnica das línguas.

O curso de TS se destaca por possuir a maior quantidade de disciplinas obrigatórias relacionadas ao ensino de idiomas, com cinco disciplinas de espanhol e cinco de inglês, além de várias optativas dedicadas ao ensino de línguas (SEPT, 2023c e 2023e). Essa ênfase no ensino de idiomas estrangeiros, especialmente no curso de Secretariado, está em conformidade com a Lei nº 7.377, que estabelece a necessidade de os profissionais da área dominarem a comunicação em seu idioma nativo e em línguas estrangeiras, tanto em redação quanto em apresentações orais (BRASIL, 1985). A implementação dessa exigência no curso de TS confirma o compromisso da UFPR com a formação de profissionais que atendam às demandas do mercado internacional.

A pesquisa sobre a correlação entre a presença de disciplinas de idiomas estrangeiros e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) evidenciou que a formação linguística é fundamental para desenvolver competências como negociação, comunicação e colaboração em ambientes multiculturais, sendo especialmente relevante em cursos como o de TS, que enfatiza o ensino de línguas. A progressão pedagógica observada nas disciplinas de espanhol, que abrange desde habilidades orais até comunicação empresarial, destaca a preparação dos alunos para contextos profissionais internacionais (Santos; Turquenitch, 2024). A análise das grades curriculares e da carga horária revela que o SEPT valoriza a formação linguística como essencial para a inserção no mercado global, com cursos como TCI, TS e TL



proporcionando diversidade e flexibilidade que fortalecem as competências profissionais e promovem soluções inovadoras para as demandas do mercado contemporâneo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo iniciou-se com a busca e análise de documentos curriculares dos cursos oferecidos pelo SEPT, com o objetivo de identificar aqueles que possuíam disciplinas de idiomas estrangeiros em suas grades curriculares. Após essa etapa, foram categorizados os idiomas oferecidos, a quantidade de disciplinas dedicadas ao ensino de línguas em cada curso, bem como a carga horária de cada uma, estabelecendo-se uma correlação entre esses componentes curriculares e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto universitário. Ao correlacionar a presença de disciplinas de idiomas estrangeiros com a EPT, a pesquisa explorou como a formação linguística poderia fortalecer o desenvolvimento de competências fundamentais para o cenário profissional, tais como a capacidade de negociação, comunicação e colaboração em ambientes multiculturais.

A partir do estudo realizado, foi possível identificar que as ementas dos cursos disponíveis no Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR foram desenvolvidas de maneira que o ensino e o domínio de idiomas estrangeiros são valorizados. Essa ênfase no aprendizado de línguas reflete a preocupação em preparar os alunos para atuar em um mercado de trabalho globalizado e em constante transformação.

Um exemplo claro dessa valorização do domínio de línguas estrangeiras pode ser visto no curso de Secretariado Executivo, no qual há total implementação da Lei nº 7.377. Essa lei determina que o Secretário Executivo deve ser capaz de elaborar textos profissionais, redigir ditados, realizar apresentações orais e escrever correspondências ou documentos de rotina, tanto em seu idioma nativo quanto em línguas estrangeiras (BRASIL, 1985). A formação oferecida pela UFPR no âmbito desse curso garante que os alunos desenvolvam essas habilidades, alinhando-se às exigências legais e ao mercado de trabalho, que demanda profissionais capacitados para atuar em contextos internacionais e multiculturais.

Ademais, a análise da carga horária e da distribuição dessas disciplinas permitiu uma compreensão mais detalhada sobre o investimento do setor na capacitação linguística dos estudantes e como esse aspecto se alinhava aos princípios da EPT. Com isso, buscou-se evidenciar o papel dos idiomas estrangeiros na promoção de uma formação integrada e voltada à inserção dos egressos em mercados internacionais, bem como ressaltar a importância de uma educação que contemplasse a diversidade cultural e linguística.



Dessa forma, o SEPT se destaca como um componente fundamental da estrutura educacional da UFPR, contribuindo de maneira significativa para a formação de profissionais qualificados e para a criação de soluções inovadoras e sustentáveis em benefício da sociedade. Com um compromisso inabalável com a excelência educacional e a inovação, o setor garante que a UFPR continue a estar na vanguarda do desenvolvimento científico e tecnológico, beneficiando tanto seus alunos quanto a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 7.377, de 30 de setembro de 1985. Portal da Legislação, Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7377.htm#:~:text=LEI%20No%207.377%2C%20DE,%C3%A9%20regulado%20pela%20presente%20Lei. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: CNE/CP, 2002.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas; 2002.

KRIPKA R.; SCHELLER M.; BONOTTO D. de. L. Pesquisa documental em pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, Colômbia., v. 14, n.2, p. 55-73, 2015, p. 55-73.

LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

LEMOS JUNIOR, W.; KRUGEL, V. C. História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (1869-2008). **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, n. 73, 15 jun. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

NASCIMENTO, O. V. do. **Educação profissional e tecnológica: princípios e filosofia**. Curitiba: J.M. Livraria Jurídica, 2010.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes. Petrópolis, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

SANTOS, G. T. dos; TURQUENITCH, V. dos Santos. O Ensino De Língua Espanhola Na Graduação Tecnológica Em Secretariado Da Universidade Federal Do Paraná. **Anais do do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais do**



Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Diamantina, 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). História. 2024. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/historia>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). Projeto pedagógico do curso de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas. 2017. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/analisesistemas/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). Projeto pedagógico do curso de tecnologia em comunicação institucional. 2023a. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/estudantes/wp-content/uploads/sites/16/2023/06/2023-TCI-PPC.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). Rol de Optativas de Tecnologia em Gestão da Qualidade. 2018. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/gestaoqualidade/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/Rol-Optativas-TGQ-ofere-por-outros-Cursos-Rev-03.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). Matriz curricular de Tecnologia em Luteria. 2023b. Disponível em: http://www.sept.ufpr.br/portal/estudantes/wp-content/uploads/sites/16/2023/06/Matriz-curricular_Luteria-2.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). Projeto pedagógico do curso de tecnologia em secretariado. 2023c. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/wp-content/uploads/sites/11/2018/01/2023-SEPT-CSTS-PPC-2023a.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). TCI Matriz curricular. 2023d. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/wp-content/uploads/sites/11/2018/01/2023-CSTS-Matriz-curricular-v1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). TS Matriz curricular. 2023e. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/estudantes/wp-content/uploads/sites/16/2023/06/2023-TCI-Matriz-curricular.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TAQUETTE, S.; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos.** Petrópolis: Vozes, 2020.

TURQUENITCH, V. dos S. Ensino da Língua Alemã na Graduação em Secretariado da Universidade Federal do Paraná. **Contingentia**, Porto Alegre, Brasil., v. 12, n. 1, p. 48–58, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/140340>. Acesso em: 29 set. 2024.



TODAS AS LETRAS: LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA

Andrea Knöpfle¹

1. CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

A Semana de Letras da UFPR deste ano de 2024 nos instigou a pensar e debater a partir do mote “*ideias para adiar o fim das letras*” – em nosso cenário sociopolítico, o tema é muito propício e encontra terreno fértil para discussão.

Nesse contexto, fomos convidadas – as professoras doutoras Maria Isabel Bordini, Mirielly Ferraça e eu – a integrarmos uma mesa redonda, que intitulamos “Todas as Letras”. Dentro da temática, a proposta da minha fala na mesa foi a seguinte:

A pesquisa em Linguística dentro da Biolinguística busca compreender a faculdade da linguagem. Mas, é possível contribuir nesse entendimento e ainda fazer uma ligação produtiva com a Educação Básica? As respostas são afirmativas! O objetivo desta fala é exemplificar encaminhamentos de pesquisa e produção dentro da temática.

A questão norteadora, portanto, se pautou na defesa de que é possível relacionar a pesquisa dentro da Biolinguística com uma contribuição efetiva dessa pesquisa para a Educação Básica, mais especificamente no ensino de gramática.

O objetivo da fala, que será retomado e brevemente esclarecido aqui, foi o de exemplificar encaminhamentos de pesquisa e produção dentro da temática. Já adianto que os exemplos a serem apresentados foram produzidos por discentes dos cursos de Letras da UFPR, por ocasião da disciplina optativa Análise Crítica da Gramática Normativa I (HL973), no segundo semestre de 2023. Antes, porém, é necessário se retomar alguns conceitos-chave que embasam esse tipo de proposta. Vamos a eles.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A gramática sempre foi entendida como regras normativas. A linguística, no último século, redimensionou esse conceito: todas as variedades possuem gramática, ninguém fala sem gramática. Essa visão precisa ser incorporada ao ensino de gramática.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta da UFPR, no Departamento de Literatura e Linguística.



Vale notar que não se está defendendo que a gramática deva ser o único foco do ensino de língua. A visão dicotômica (ou se faz uma coisa ou outra) precisa ser superada. A linguística textual tem um papel importante nesse contexto, mas corre o risco de repetir o mesmo erro: ensino de nomenclatura.

Na perspectiva de se colocar a gramática como vilã do ensino, Faraco (2008) nos diz que ensinar gramática passou a ser ‘politicamente incorreto’. Assim, entra em campo a expressão ‘Norma Culta’, que passa a ter diferentes usos:

a) Assimila o discurso científico e traz um ar de renovação e modernização. Critica-se a dicotomia certo-errado, embora as críticas à cultura do erro sejam mal interpretadas.

b) Incorpora o conjunto de preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e transforma-se em algo etéreo: ‘a norma culta não aceita’, ‘a norma culta proíbe’ etc.

c) Equivale à ‘expressão escrita’: escrever com correção, lógica e riqueza vocabular.

A partir desses 3 diferentes usos, podemos observar que se toma a parte pelo todo: parte dos usos da Norma Culta está na expressão escrita formal, mas não todos. Adicionalmente, há uma limitação à prática social de alguns gêneros da escrita. A conclusão é a de que ensinar Norma Culta se confunde com o velho ensino de gramática.

É preciso, portanto, reposicionar o ensino de gramática na Educação Básica, na acepção de que aprender gramática significa, simplesmente, explicitar um conhecimento que já dominamos inconscientemente.

Como dizem Foltran et al. (2017):

Muitos autores já explicitaram de forma bastante adequada essas diferentes concepções de gramática, rotulando-as como “gramática normativa”, “gramática descritiva” e “gramática interna ou interiorizada”. Para uma melhor sistematização desses conceitos, apresentamos a conceituação dada por Franchi (2006).

Vamos retomar esses conceitos, a partir do autor citado.

Gramática [normativa] é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (Franchi, 2006, p. 16).

Gramática [descritiva] é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção,



descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (Franchi, 2006, p. 22).

Gramática [internalizada] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios de regras. (Franchi, 2006, p. 25).

É preciso que fique claro que, quando eu disse acima que “aprender gramática significa, simplesmente, explicitar um conhecimento que já dominamos inconscientemente”, estamos trabalhando com os dois últimos conceitos de gramática, sobretudo o último, que é:

[...] entender a linguagem como uma propriedade dos seres humanos, independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica etc. Toda criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente todo um sistema de princípios e regras que lhe permite ativar a gramática de sua língua. (Foltran et al., 2017, p. 33).

Como frisam os autores, esclarecidos esses quadros,

[...] há que se observar que não existe uma “gramática internalizada” na forma impressa ou configurada na forma de livro a ser consultado. Esse saber linguístico está disponível em todos os falantes da língua. Procedimentos metodológicos tornariam esse saber consciente para que se possa compreendê-lo e manipulá-lo. (Foltran et. al, 2017, p. 33).

É nesse sentido que o trabalho proposto por Foltran et al. (2017) é intitulado “Gramática como descoberta”, pois se trata de uma gramática que não se ensina, mas que pode ser vislumbrada à medida que refletimos sobre os usos linguísticos.

É importante igualmente que fique claro, dentro da proposta, que é papel da escola ensinar a Norma Culta/Padrão da língua (senão, de que outra forma os falantes de outras normas a aprenderiam?). Esse papel da escola é esquematizado em 3 pontos:

- 1) Quando afirmamos que a escola deve ensinar gramática, estamos assumindo que essas diferentes acepções devem estar muito claras aos professores, para que eles possam tirar proveito de todo o conhecimento acumulado até os dias de hoje, conhecimento este propagado pelas gramáticas descritivas, mas também pelas gramáticas normativas. As boas gramáticas normativas incluem descrições apuradas que, contextualizadas, são de grande utilidade. Não estamos advogando, porém, um retorno à centralidade da gramática no ensino de língua. Ou seja, não afirmamos que a escola deva fazer só isso. Essa visão dicotômica de que ou se ensina isso ou aquilo é perversa. Além de gramática, deve-se trabalhar leitura e escrita, organização textual, oralidade, etc.



2) Uma questão sempre cobrada quando essa concepção de ensino é abordada é se nossos professores teriam formação suficiente para assumir tal empreitada. Responder a uma pergunta como essa demanda uma reflexão sobre a formação de professores e isso foge aos propósitos deste artigo, apesar de suma importância. Reconhecemos que esta é uma questão a ser enfrentada. Os professores que dominam as dimensões que o termo ‘gramática’ abarca estão mais preparados para avaliar melhor os materiais produzidos para a escola que, não raro, são simplificações grosseiras de gramáticas normativas.

3) Portanto, quando defendemos uma nova postura no ensino de gramática, não estamos dizendo para jogar a gramática tradicional fora. Ao contrário, leituras eficientes de boas gramáticas tradicionais ajudam a tirar o ranço desse conhecimento. Esse aprofundamento ajudaria a observar, também, que os gramáticos não são consensuais em muitas das prescrições que fazem, o que relativiza bastante a ideia de que há uma e só uma forma a ser usada. (Foltran et al., 2017, p. 33-34).

Dito isso, a questão agora é: como implementar esse ensino de gramática? A resposta se pauta em uma metodologia que defende a ideia de “ensinar gramática como se ensina ciência”, ou, em outros termos, “a gramática como metodologia científica”.

O ensino de gramática é uma ótima oportunidade para uma formação científica inicial, para se despertar o espírito investigativo. Essa posição pode ser encontrada em Larson (2010), Pilati et al. (2011), Borges Neto (2012), Foltran (2013), Perini (2016), Ferreira e Vicente (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Bosque e Galego (2016), Guessier e Rech (2020, 2021, 2022) *inter alia*.

Para ser entendido como atividade de iniciação científica, o ensino de gramática deve iniciar o estudante no modo científico de olhar a língua: “*observar os fatos, propor e testar hipóteses, estabelecer princípios e leis*” (Borges Neto, 2012, p. 9). O autor explica:

[...] a iniciação científica “curricular” deve se comportar como uma atividade semelhante à que os cientistas da linguagem exercem em suas pesquisas. Escolhidos alguns fenômenos linguísticos, caberia ao professor de português conduzir seus alunos numa investigação “simplificada” que os levasse a concluir como a língua organiza e põe em funcionamento aqueles fenômenos. (Borges Neto, 2012, p. 9)

Perini (2016), por exemplo, defende o estudo da gramática como disciplina científica. Trata-se de uma atitude científica do linguista de “estudar a língua como ela é” – ou seja, reconhecer os fatos da língua como fatos científicos, merecedores de análise. Há que se ter atenção e respeito às realidades da língua, por exemplo quando há coexistência das formas. A gramática não é uma descrição completa, pois “a linguística é uma ciência viva e em pleno desenvolvimento [...]. [...] a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é o método de obter esses conhecimentos e resultados” (Perini, 2016, p. 39, 49).



A questão “gramática e ciência”, portanto, não é nova; diversos autores já encaminharam propostas de aplicação prática dessa perspectiva. Dentre tantos trabalhos, vou apresentar brevemente aqui a proposta em Pilati (2000), a partir do qual os discentes da HL973/2023 elaboraram seus materiais.

3. ENCAMINHAMENTOS DE PESQUISA: EXEMPLOS

Eloisa Pilati, em seus vários trabalhos, propõe a utilização de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, entendendo como “manipulável” qualquer tipo de material que possa ser tocado, de forma concreta ou virtual, e que tenha sido elaborado especificamente para a reflexão linguística.

Como destaca a autora, no Brasil, as aulas tradicionais de gramática, além de fazerem com que os alunos vejam a língua como um conjunto de regras a serem seguidas – levando-os à memorização de fatos desconexos –, não dão protagonismo aos estudantes.

No capítulo de livro intitulado “Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição”, Pilati (2020) argumenta que a utilização de materiais manipuláveis na sala de aula:

- colabora para explicitar o funcionamento das propriedades gramaticais do sistema da língua;
- propicia a aprendizagem ativa dos estudantes;
- pode ser ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e para o estabelecimento de relações entre a reflexão linguística/gramatical e atividades de leitura e de escrita.

Como explica a autora,

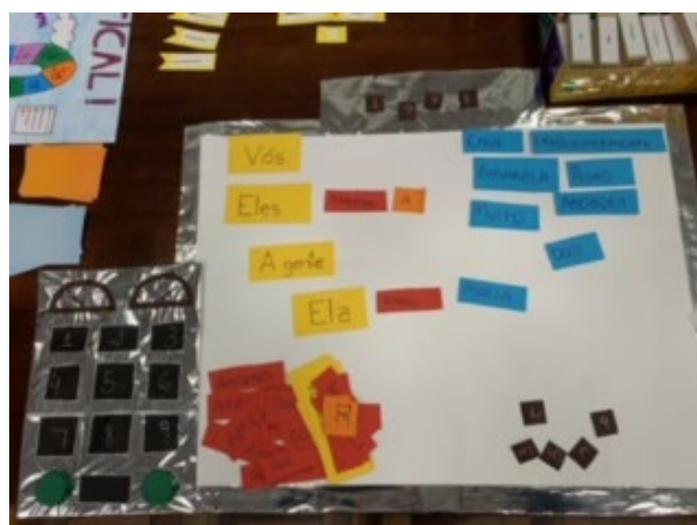
materiais manipuláveis podem ser definidos como quaisquer materiais que possam ser tocados (de forma concreta ou virtual) e cujo uso tenha sido planejado para evidenciar e explicitar propriedades linguísticas. [...] Vale ressaltar que materiais manipuláveis, em geral, são simples, de baixo custo, podem ser usados com materiais do dia a dia, tais como materiais recicláveis, dominós, cartas de baralho, papéis coloridos etc. (PILATI, 2000, p. 88).

Dentro dessa proposta, os discentes dos cursos de Letras da UFPR, cursantes da disciplina optativa Análise Crítica da Gramática Normativa I (HL973), no segundo semestre



de 2023, foram convidados a elaborarem propostas de materiais manipuláveis para o ensino de gramática na Educação Básica.

Posso afirmar que o resultado da atividade foi excelente! Para além do engajamento (por mim observado) dos discentes na temática apresentada, as propostas de trabalho foram criativas e demonstraram uma compreensão muito eficaz da atividade. Como essas propostas de atividades vão se comportar em seus usos efetivos nas aulas de Língua Portuguesa constitui projeto de pesquisas futuras. Por ora, vou representar aqui as propostas das quais tenho registro imagético, a título de exemplificação.



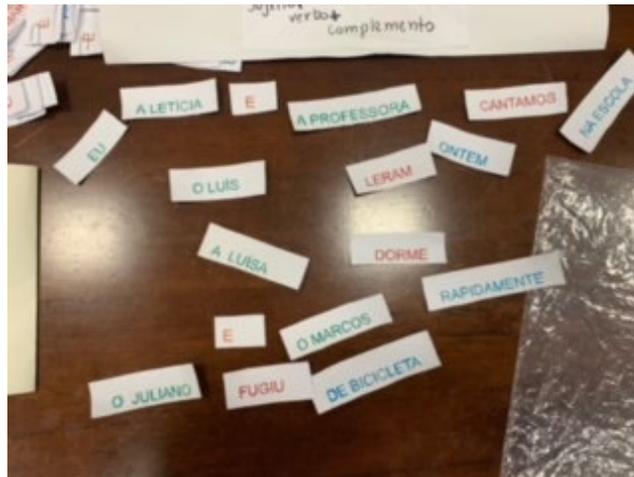


Tabela gramatical

Objetivos:

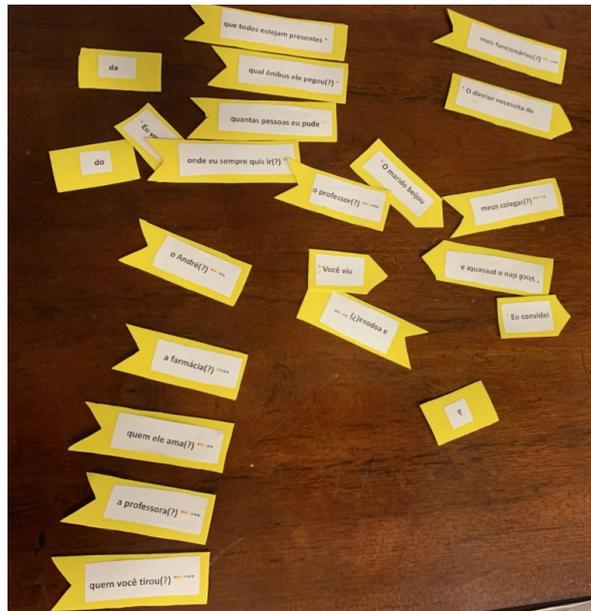
- proporcionar a compreensão sobre a formação de orações em português.
- análise dos argumentos verbais ou termos opositivos / adjuntos.
- análise das classes de palavras / tipos de sintagmas.

Exemplos:

O pai	chorou	em São Paulo
A mãe	beijou	O gato
Ana	comprou	uma bicicleta ontem
João	atrasado	brigou

Sujeito + verbo + complemento





Fonte: a autora (2024)



4. CONSIDERAÇÕES

O ensino de gramática na Educação Básica tem sido defendido por diversos autores, linguistas, como forma de atividade de iniciação científica e entendimento de um conhecimento implícito, característico de todos os falantes (ou sinalizantes), extremamente complexo. Esse ensino deve ser visto como uma atividade de investigação científica, como um método de se observar os fatos da língua, testar hipóteses, formular generalizações. Dessa forma, pode fazer sentido, ser eficaz e contribuir para o entendimento, por parte dos estudantes, do conhecimento de língua que possuem. Tal entendimento pode inclusive beneficiar o entendimento de outras normas (a Culta, inclusive!) e outras línguas (sobretudo a dos colegas falantes/sinalizantes de outras línguas que partilham da experiência em classe).

Como proposta de implementação dessa perspectiva, trouxe o trabalho de Pilati (2020), a partir do qual materiais manipuláveis para o ensino de gramática (numa perspectiva científica) foram elaborados por discentes da UFPR para uso na Educação Básica. Podemos vislumbrar as cenas dos próximos capítulos na concretização desses usos em pesquisas futuras. Mal posso esperar!

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, J. B. **Alguns comentários sobre a iniciação científica na área dos estudos linguísticos**. Texto de conferência proferida no X Encontro do CelSul, Cascavel, Unioeste, 28 de outubro de 2012.

BOSQUE, I.; GALLEGRO, A. J. La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, vol. 54/2, 2016, p. 63-83.

FERREIRA, E. L. M. e VICENTE, H. G. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 425-455, 2015.

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

FOLTRAN, M. J. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org). **Gramática e Ensino**. Natal: EdUFRN, 2013.

FOLTRAN, M.J.; KNÖPFLE, A; CARREIRA, M.B. A gramática como descoberta. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, p. 27-47, jul-dez 2017.



FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9. Campinas, Editora da Unicamp, p. 5-45, 1987.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (orgs.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (orgs.). **Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

GUESSER, S.; RECH, N. F. (orgs.). **Gramática e Aquisição: propostas para o professor da Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LARSON, R. **Grammar as Science**. Cambridge: MIT Press, 2010.

PERINI, M. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis: Vozes. 2016.

PILATI, E. et alii. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (orgs.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.

PIRES de OLIVEIRA, R. e QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

