

organizadoras
Eunice de Moraes
Rosana Apolonia Harmuch

NOVOS HORIZONTES nos estudos línguísticos e literários



organizadoras
Eunice de Moraes
Rosana Apolonia Harmuch

NOVOS HORIZONTES nos estudos línguísticos e literários



cultura! pimenta
2025
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N945

Novos horizontes nos estudos linguísticos e literários /
Organização Eunice de Moraes, Rosana Apolonia Harmuch.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-485-8
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-485-8

1. Literatura. 2. Linguística. 3. Ensino. 4. Políticas linguísticas.
5. Literatura e sociedade. I. Morais, Eunice de (Org.). II. Harmuch,
Rosana Apolonia (Org.). III. Título

CDD 410.80807

Índice para catálogo sistemático:
I. Linguística e Literatura - Estudo e ensino
Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Gerente editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Estagiária editorial Ana Flávia Pivisan Kobata

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Andressa Karina Voltolini

Estagiária em editoração Stela Tiemi Hashimoto Kanada

Imagens da capa Freepik - freepik.com

Tipografias Acumin, Bahnschrift, Rockwell

Revisão As organizadoras

Organizadoras Eunice de Moraes
Rosana Apolonia Harmuch

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenetz
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Éverly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikei Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Fetrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Lagos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Servetaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Lagos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Auxílio 2157/2024, Processo n. 88881976513/2024-01

SUMÁRIO

Apresentação 13

Prefácio 15

SEÇÃO I

ESTUDOS LINGUÍSTICOS 19

CAPÍTULO 1

Lucimar Araujo Braga (UEPG)

**As políticas linguísticas e o ensino
e a aprendizagem de língua..... 20**

CAPÍTULO 2

Claudio Fernandes Baranhuke Jr. (UFPR/UNICENTRO)

**(Re)visitando rotas
teórico-didático-metodológicas
de ensino de línguas adicionais:
um olhar para o desenho das aulas 37**

CAPÍTULO 3

Francieli de Ramos (UNICENTRO)

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)

**A linguagem em questão na escola:
o que dizem os professores do ensino infantil
e do ensino fundamental..... 63**

CAPÍTULO 4	
<i>Ronna Freitas de Oliveira (UEPG/UFPR)</i>	
Passeando pelos estudos de gênero na linguística aplicada e conjurando transfeminismos	84
CAPÍTULO 5	
<i>Rictor de Oliveira Dantas (UEPG)</i>	
<i>Valeska Gracioso Carlos (UEPG)</i>	
As atitudes dos alunos de letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) perante o currículo vigente em 2019.....	96
SEÇÃO II	
ESTUDOS LITERÁRIOS	117
CAPÍTULO 6	
<i>Bianca Meira Lopes (SEED-PR/UEPG)</i>	
A representação do mundo e a obliquidade no conto “Cadeira”, de José Saramago	118
CAPÍTULO 7	
<i>Thatiane Prochner (UNICENTRO)</i>	
Gritos femininos – dramatizações do cotidiano na obra de chrysanthème.....	134
CAPÍTULO 8	
<i>Luis Antonio Novatzki (UEPG)</i>	
Sob a pele do homem e a couraça de lobo	167
CAPÍTULO 9	
<i>Lucan Moreno (UNICENTRO/IFPR)</i>	
O ensino de literatura: reflexões sobre problemas e possibilidades	188

CAPÍTULO 10

Lincoln Felipe Freitas (SEED-PR/UEPG)

- O que há de mais doce que o retorno,
o lugar que se pode chamar de casa,
o abrigo, o arco-íris no horizonte, a pedra? 201**

CAPÍTULO 11

Paola Scheifer (UEPG/UFSC)

- De 2010 a 2024:
uma trajetória de pesquisa em literatura..... 217**

- Sobre as organizadoras..... 228**

- Sobre as autoras e os autores..... 229**

- Índice remissivo..... 234**

APRESENTAÇÃO

Está dito, e muito bem dito, por Guimarães Rosa, que “*o sapo não pula por boniteza, mas porém por percisão*”¹. O que aí também está, mas nem sempre recebe a devida atenção, é que a *percisão* não exclui a beleza. Sim, pular é preciso, mas dá para fazê-lo de diversas formas. No universo da pós-graduação, somos todos impelidos a saltar, quase que sem interrupções. Há eventos para organizar, parcerias para estabelecer, textos para ler, orientandos para atender etc, etc. Mas, apesar do soterramento das tarefas, há algumas cuja “boniteza” se faz mais evidente.

Esta publicação, *Novos horizontes nos estudos linguísticos e literários*, celebra várias bonitezas, a principal delas, a do retorno. Após 14 anos de existência, o Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/PPGEL chamou seus egressos para voltarem à UEPG e partilharem, num balanço coletivo, os impactos do Programa em suas vidas. O evento recebeu o nome de EnPE – I Encontro de Pesquisadores Egressos do PPGEL e ocorreu em novembro de 2024.

A valorização da produção científica dos mestres titulados pelo Programa desde a sua origem, em 2010, abriu-se no formato de um espaço para o diálogo entre as linhas de pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação e entre os pesquisadores e pesquisadoras atuais e egressos do Programa. O evento contou com 20 apresentações de trabalhos, duas rodas de conversa com ex-alunos (um da Linha Estudos Literários e um da Linha Estudos Linguísticos) e um lançamento de livro, a coletânea de artigos: *Trama de mulheres: ficção, história e rostidade*, organizado pelas professoras Eunice de Moraes e Silvana Oliveira. A obra, financiada pela Capes, conta com artigos de autoria das organizadoras e de discentes (alguns hoje ex-alunos do Programa). Tivemos apresentações e revisitações de pesquisas instigantes e debates de relevância acadêmica e científica, com excelente participação do público presente. Sob a organização protagonista dos alunos do mestrado: Felipe Kalinoski Ribas, Maria Luísa Bruno Baumgart,

1

Epígrafe do conto ‘A hora e a vez de Augusto Matraga’ citado como um “*Provérbio capiau*.”

Pedro Henrique Repula e Gisele de Fátima do Prado e supervisão das professoras Eunice de Moraes e Rosana Apolonia Harmuch, o I EnPE, sem dúvida, alcançou seus objetivos.

Como um dos objetivos foi a divulgação das pesquisas dos egressos mestres do Programa, já realizadas ou em andamento, organizamos esta publicação em ebook, com recurso financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (Auxílio 2157/2024, Processo nº 88881976513/2024-01) e apoio incondicional da coordenação e dos professores do PPGEL.

Os artigos e ensaios publicados nesta coletânea são uma demonstração da produção profícua, responsável e constante de nossos egressos. A composição estrutural reflete diretamente a proposta organizacional do Encontro de pesquisadores/as, em que os estudos das áreas de língua e linguística foram apresentados no primeiro dia e os de literatura no segundo. O volume se divide, portanto, em duas seções que espelham a diversificação temática própria do caráter plural das pesquisas desenvolvidas no âmbito de um programa de pós-graduação.

A organização do evento e também a deste e-book, bonitezas sem dúvida, celebram uma outra, a da aprovação, em 2024, do Doutorado do PPGEL. Nesse sentido, a oportunidade trazida pelo EnPE foi também a de estimular um movimento de reflexão sobre a existência do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e, sobretudo, sobre seu impacto social e científico na educação. Os muitos *pulos* necessários para que a aprovação se concretizasse se justificam diante da *boniteza* maior que é a de poder afirmar que todos os participantes desta coletânea são hoje professores atuantes. Pular segue sendo *perciso*, outras tarefas vieram e virão, inclusive a segunda edição do EnPE, agendada para 2026, mas as *bonitezas* também vêm, por isso saudamos os “*Novos horizontes*” de nossos egressos, colegas, professores e pesquisadores.

*Eunice de Moraes
Rosana Apolonia Harmuch*

SUMÁRIO

PREFÁCIO

O Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGEL/UEPG) completa quinze anos com mostras significativas de ter atingido grau de maturidade. A prova mais visível é a abertura do doutorado, com a primeira turma tendo ingressado no ano passado. Como sabem os envolvidos nos processos acadêmicos, essa maturação não se dá na forma de um único grande salto. É o investimento em várias frentes que leva ao avanço, lento e contínuo, que se concretiza no momento da aprovação de novo nível. O PPGEL/UEPG vem cumprindo rigorosamente os passos rumo ao grau de excelência, investindo na qualificação docente, na formação discente, na promoção de eventos, inclusive de alcance internacional, em diferentes formas de interação com outras instituições e centros de conhecimento, na atenção e acolhimento da diversidade social, de gênero e de raça. Muitas dessas ações refletem propostas da administração da Instituição, ao mesmo tempo que oferecem sua contribuição.

Nessa súmula das atividades que competem aos programas de pós-graduação, ocupam lugar de destaque dois pontos que merecem consideração à parte: o incentivo à produção acadêmica e a atenção aos resultados que se mostram nas atividades dos discentes que chegam ao término das etapas formais. É no cruzamento dessas duas linhas que se situa o presente volume. O Programa promoveu o I Encontro de Pesquisadores Egressos (2024) e oferece agora a publicação dos trabalhos então apresentados. *Novos horizontes nos estudos linguísticos e literários*, organizado por Eunice de Moraes e Rosana Apolonia Harmuch, representa o cuidado do PPGEL/UEPG com o acompanhamento de seus egressos, bem como evidencia a consciência de oferecer à sociedade o acesso a esses conhecimentos.

As duas seções que integram o volume são exemplares da dupla vocação do Programa, os estudos de língua e linguística e os estudos literários.

A primeira seção – “Estudos linguísticos” – reúne cinco ensaios. Em “As políticas linguísticas e o ensino e a aprendizagem de línguas” Lucimar Araújo Braga analisa o impacto das políticas linguísticas no ensino e na aprendizagem das línguas adicionais, insistindo na importância de que tais políticas sejam orientadas no sentido da preservação das línguas indígenas e na valorização das línguas minoritárias. Cláudio Fernandes Baranhuke Jr, em “(Re) visitando rotas teórico-didático-metodológicas de ensino de línguas adicionais: um olhar para o desenho das aulas”, apresenta uma análise abrangente das abordagens anunciadas no título, examinando dezessete modelos, com vistas a contribuir para uma prática docente mais dinâmica e adaptável. “A linguagem em questão na escola: o que dizem os professores de ensino infantil e do ensino fundamental”, coautoria de Franciele de Ramos e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, analisa o material de entrevistas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem com dez professores dos níveis indicados no título. Concluiu-se que a percepção é de que a linguagem é tomada como objeto transparente e controlável pelo sujeito, o que indica a necessidade de reflexões mais profundadas sobre o tema na formação docente. O ensaio de Ronna Freitas de Oliveira, “Passeando pelos estudos de gênero na linguística aplicada e conjurando transfeminismos”, encara assunto emergente na cena cultural, examinando aproximações do Transfeminismo brasileiro com a Linguística Aplicada, bem como desta subárea da linguística com os Estudos de Gênero. Rictor de Oliveira Dantas e Valeska Gracioso Carlos analisaram “As atitudes dos alunos de letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) perante o currículo vigente em 2019”, usando como instrumentos relatos escritos e entrevistas individuais gravadas. O levantamento permitiu pontuar os pontos positivos e os negativos do currículo implantado em 2015, caracterizado pela liberdade de cada estudante para compor seu histórico.

SUMÁRIO

A seção “Estudos literários” comporta seis ensaios. Em “A representação do mundo e a obliquidade no conto ‘Cadeira’, de José Saramago”, Bianca Meira Lopes lê a narrativa como uma alegoria da derrocada da ditadura salazarista, usando como aporte teórico a noção de mimese conforme A. Compagnon, e obliquação de acordo com J.M. Wisnik e A. Nodari. O estudo de Thatiane Prochner, em movimento de resgate de Chrysanthème, pseudônimo de Cecília Moncorvo Bandeira de Mello Rebello de Vasconcelos, representante do período da Belle Époque, seleciona duas cenas dramáticas do volume *Gritos femininos* (1922). O objetivo é demonstrar como a escritora registrava as mudanças que ocorriam na época, a partir de acontecimentos cotidianos. Luís Antônio Novatzki lê *São Bernardo* da perspectiva do conceito de experiência segundo Walter Benjamin, buscando desvelar os artifícios do herói de Graciliano Ramos para mascarar seu caráter dominador, jogo que se configura no título, “Sob a pele do homem e couraça de lobo”. Sob a instigante proposta “O ensino de literatura: reflexões sobre problemas e possibilidades”, o objeto de análise de Lucan Moreno é uma linha específica do ensino, a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme pressupostos do professor Dermerval Saviani, aplicada ao ensino da literatura. Lincoln Ferreira Freitas, sob o título “O que há de mais doce que o retorno, o lugar que se pode chamar de casa, o abrigo, o arco-íris no horizonte, a pedra?”, retoma aspectos da própria dissertação, em que analisou a obra de Murilo Rubião e a produção de Maurits Cornelius Escher, comparando a relação entre narrativa e imagem, explorando a fragmentação do sentido e a instabilidade da percepção. Fecha o volume o relato do percurso dos estudos de literatura de Paola Scheifer, desde a graduação em Letras, passando pelo curso de especialização e pelo mestrado, etapas realizadas na UEPG, para chegar ao doutorado, em curso na Universidade Federal de Santa Catarina. Em “De 2010 a 2024: uma trajetória de pesquisa em literatura”, a investigadora busca apreender uma lógica para os interesses, aparentemente variados e dispare, em cada período, construindo uma linha que culmina no

projeto de doutorado, um estudo comparado entre *A manta do soldado*, da escritora portuguesa Lídia Jorge, com *Rien ne s'oppose à la nuit*, da francesa Delphine de Vigan.

O PPGEL/UEPG conta com duas áreas de concentração, a que corresponde a divisão binária do volume. No entanto, à luz do conteúdo dos estudos, talvez seja mais justo reconhecer aí três vertentes, em vista da atenção dada ao ensino, aspecto que sempre deve estar no horizonte dos trabalhadores da área. Na ação em sala de aula ou nas atividades de pesquisa, esse é o fim último da atuação dos profissionais de Letras e Linguística.

Marilene Weinhardt
(PPGlet/UFPR-CNPq)

SUMÁRIO

Seção

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

1

Lucimar Araujo Braga (UEPG)

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-485-8.1

INTRODUÇÃO

Este texto surge a partir da iniciativa de um grupo de professores e professoras que decidiram organizar um evento especial para os alunos/as egressos e egressas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Assim, como egressa resolvi escrever um breve texto que abordasse a principal contribuição do PPGEL para a minha vida acadêmica.

O objetivo eleito para escrever este artigo é compreender a influência das políticas linguísticas no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais. A metodologia adotada é a qualitativa e documental em que se utiliza a literatura pertinente à área, bem como leis e documentos. Para isso, são utilizadas algumas resoluções e leis que regem as políticas linguísticas no âmbito internacional bem como as nacionais. Além disso, foram consultados textos escritos por profissionais que atuam com o tema das políticas linguísticas como Calvet (2007), Oliveira (2009; 2013; 2016; 2019), Rajagopalan (2010; 2011; 2021), Altenhofen (2000; 2007; 2013) e Oliveira e Altenhofen (2011). Sobre a formação de professores foram consultados Barcelos (2010) e Leffa (2016) e sobre currículo são citados Candau (2014) e Silva (2000) e ainda outros pesquisadores que atuam com as áreas citadas neste artigo.

As palavras que se seguem são fruto de um conhecimento que não obtive na graduação e nem no tempo anterior à minha entrada ao PPGEL, pois, foi na aula da professora Letícia Fraga que, pela primeira vez eu tive contato com o tema das políticas linguísticas com o Calvet (2007), o qual me absorveu por completo para que eu seguisse buscando mais informações sobre o que se tratava estudar as políticas linguísticas? Cabe acrescentar que me considero uma pessoa que gosta de política, de forma que inserir a questão linguística me instigou ainda mais, porque desde que fiz o curso de graduação em Letras Português-Espanhol tenho buscado

compreender melhor as questões do estudo com linguagem em suas diferentes nuances.

Para seguir os meus estudos, ampliei o horizonte acadêmico e adentrei nos estudos curriculares, voltado para o curso de Letras. Assim, segui trabalhando com as políticas linguísticas, mas não de forma direta, pois, os estudos com o currículo de Letras envolvem política porque o currículo é um lugar de disputas (Silva, 2000) e consequentemente abarca as políticas linguísticas. Desta maneira, em meus estudos as políticas linguísticas estão inseridas quando abordo por exemplo, a diversidade no currículo de Letras ou quando trago a questão do ensino de línguas estrangeiras na educação básica e ainda ao tratar da internacionalização no currículo de Letras.

De acordo com Rajagopalan (2010), às políticas linguísticas desempenham um papel fundamental no ensino e na aprendizagem de línguas, influenciando práticas educacionais e promovendo a preservação da diversidade linguística e cultural, porque criam um ambiente inclusivo, valorizando as línguas minoritárias e as culturas envolvidas.

Essas políticas deveriam garantir a inclusão de línguas minoritárias no currículo escolar, fortalecendo a identidade cultural e o respeito pelas diferentes formas de expressão e comunicação na sociedade. Além disso, ao promover a diversidade linguística, as políticas linguísticas permitiriam que os estudantes desenvolvessem habilidades cognitivas mais amplas, preparando-os para os desafios de um mundo globalizado, sem perder seus vínculos com as raízes culturais.

Assim, o respeito às línguas indígenas, dos povos primitivos do Brasil e às línguas minoritárias na sociedade poderiam ampliar os horizontes do entendimento sobre as políticas linguísticas, porque esse conhecimento pode proporcionar o acesso a diferentes perspectivas, sendo essencial para a compreensão da realidade global

e para o fortalecimento da cidadania. Entendemos que as políticas linguísticas contribuem também para a redução das desigualdades sociais, por promoverem a inclusão das comunidades marginalizadas, tornando a sociedade mais justa e equitativa.

A aprendizagem plurilíngue estimula as habilidades para a resolução de problemas e a criatividade, preparando então, os estudantes para um mundo globalizado, já que compreender e respeitar as diferentes línguas e culturas é crucial para formar cidadãos globalmente conscientes e responsáveis.

Países como Canadá e Nova Zelândia, além de Bélgica e Suíça, oferecem exemplos de políticas linguísticas que respeitam as línguas dos povos originários, promovendo a diversidade cultural (Calvet, 2007).

No Brasil, no entanto, um melhor entendimento sobre as políticas linguísticas foi praticamente inexistente até o século XXI e a língua portuguesa foi a única língua oficial, sem considerar as centenas de línguas indígenas existentes no país. E a implementação da língua inglesa no currículo escolar, a partir da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), como única opção de língua adicional enfrenta desafios, especialmente em escolas públicas, por conta da desigualdade ao acesso à proficiência nesta língua. Lima (2011) e Rajagopalan (2011) criticam a falta de investimento no ensino de línguas adicionais nas escolas públicas, destacando a precariedade do ensino de inglês e a falta de estímulo aos professores e alunos.

A carência de compreensão sobre as políticas linguísticas reflete uma visão de um país monolíngue, apesar deste país contar com vasta diversidade linguística, não somente dos povos originários como também da presença de imigrantes de todas as partes do mundo e neste artigo são trazidas algumas questões relacionadas ao monolingüismo da língua portuguesa como materna e da língua inglesa como língua adicional.

O MONOLINGUISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que haja uma verdadeira valorização da diversidade linguística, é necessário garantir que as línguas minoritárias tenham espaço nas instituições educacionais. Isso não só protegeria essas línguas, mas também enriqueceria o aprendizado dos estudantes. Entretanto é sabido que, qualquer movimento de ampliação da diversidade linguística esbarra em questões políticas e em geral, para alterar leis e resoluções voltadas para as políticas linguísticas é necessário o apoio do Congresso e do Senado Brasileiro. Sabe-se que a classe política brasileira, desde a década de 1960 tem legislado em seu próprio interesse, com a permissão de escassos canais de consulta popular, por exemplo (Souza, 2024).

Além disso, a formação de professores de línguas adicionais deve ser repensada, promovendo a diversidade linguística e cultural nas escolas (Candau, 2014). O ensino de línguas precisa preparar os alunos para viver na globalização, sem perder de vista suas identidades culturais. A falta de valorização das línguas adicionais, além do inglês no Brasil é um desafio que precisa ser superado.

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (Candau, 2014, p. 241).

Para garantias da presença das diferenças culturais na educação básica brasileira, a BNCC (2017) tem um papel importante

SUMÁRIO

nesse contexto, mas é necessário revisá-la para garantir uma maior valorização das línguas dos povos indígenas e das línguas de imigrantes, adaptando as políticas linguísticas às realidades regionais do país. A formação de professores de línguas adicionais precisa ser melhorada, com maior ênfase na valorização das línguas que não sejam apenas o inglês.

A implementação de leis como a nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, que obrigam a inclusão da história e cultura dos povos indígenas e africanos no currículo escolar, é um passo positivo. No entanto, essas leis ainda são abordadas de maneira pontual, em datas específicas. É necessário ampliar o foco na formação de professores de línguas adicionais e garantir que a diversidade cultural e linguística seja promovida de forma contínua, não apenas em datas comemorativas.

A formação de professores de línguas adicionais, ainda enfrenta desafios como a falta de reconhecimento da profissão e a oferta limitada de cursos específicos nas universidades. Isso dificulta a preparação adequada dos futuros professores. Uma maior valorização da diversidade linguística nas escolas de educação básica é essencial para garantir que o Brasil esteja mais preparado para o mundo globalizado, com cidadãos aptos a agir de maneira global, respeitando as diversas culturas que compõem o país. Esses fatores impactam diretamente a qualidade da formação inicial e continuada, limitando o desenvolvimento das competências necessárias para atender às demandas de contextos educacionais cada vez mais diversos e globalizados.

Segundo Barcelos (2010), o processo de formação de professores de línguas não pode ser dissociado da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e do desenvolvimento de uma identidade docente sólida. Nesse sentido, a ausência de cursos especializados, que articulem teoria e prática de forma integrada, prejudica a formação de profissionais aptos a lidar com a complexidade do ensino de línguas em contextos multilíngues e multiculturais.

SUMÁRIO

Além disso, conforme apontado por Leffa (2016), a valorização insuficiente da profissão dificulta a atração de talentos para a área, resultando em uma formação muitas vezes improvisada e desvinculada das necessidades reais dos alunos. Isso reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a ampliação e qualificação de programas de formação, com enfoque em metodologias ativas, inclusão e tecnologias educacionais.

A educação deixou de ser tratada apenas em reuniões de professores para ser tratada também em encontros de cúpula entre países. Na grande imprensa, inúmeras são as reportagens sobre a escola, a necessidade de se investir na educação, entrevistas com especialistas da área, as reformas que estão sendo propostas etc. Parece haver um consenso de que a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de seu salário. As oportunidades de emprego no magistério, principalmente para professores de línguas, são maiores do que em muitas outras áreas. Há também melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades (Leffa, 2016, p. 63).

Para enfrentar os desafios do monolingüismo na educação básica no Brasil, é fundamental ampliar a oferta de programas de formação que priorizem a diversidade linguística e cultural. Essa formação deve incluir práticas que valorizem as línguas primitivas e adicionais, como o espanhol, o francês e as línguas indígenas e de imigração, em um esforço para criar uma geração de professores mais preparada para lidar com a realidade multilíngue do país. Conforme Freire (2000) ressalta, o professor precisa ser um mediador cultural, alguém capaz de promover o diálogo entre diferentes realidades linguísticas e sociais, preparando os estudantes para uma cidadania global, mas com raízes em sua identidade local.

A formação inicial e continuada desses professores precisa ir além do ensino tradicional, incorporando abordagens que promovam metodologias críticas e participativas aos currículos da educação

básica bem como do ensino superior. Candau (2014) destaca que a escola deve ser um espaço de reconhecimento das diferenças e da pluralidade, onde as práticas pedagógicas estejam alinhadas à vivência das culturas e línguas dos diversos grupos que compõem o Brasil. Isso requer não apenas mudanças na grade curricular, mas também investimentos em materiais didáticos que representem a diversidade linguística nacional e regional, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Finalmente, é necessário que a política pública volte seus olhos para o fortalecimento da formação docente e a valorização da profissão, criando incentivos para que mais pessoas ingressem na carreira com motivação e preparo adequados. Como Leffa (2016) argumenta, o investimento na formação de professores é uma estratégia crucial para superar as desigualdades no ensino e garantir a inclusão de línguas adicionais nos currículos escolares. Somente com a articulação entre políticas educacionais, formação docente de qualidade e um compromisso com a diversidade cultural e linguística será possível superar as barreiras do monolingüismo e promover uma educação mais equitativa e representativa no Brasil, com maior atenção aos currículos educacionais com as leis e diretrizes que deliberam as normas para os ensinos básico e superior.

O CURRÍCULO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O currículo educacional e as políticas linguísticas estão intrinsecamente conectados, pois o currículo é uma manifestação prática das escolhas políticas e ideológicas de uma sociedade. Conforme Silva (2004), o currículo não é apenas um instrumento técnico-pedagógico, mas também um espaço de reflexão sobre as

questões de poder, porque envolve a sociedade e os movimentos sociais, bem como a política. No caso das políticas linguísticas, elas determinam quais línguas têm lugar de destaque no sistema educacional, quais são marginalizadas e como são tratadas as questões de diversidade linguística.

No contexto brasileiro, as políticas linguísticas têm historicamente privilegiado o monolingüismo em português, relegando línguas indígenas, de imigração e até mesmo o ensino de outras línguas estrangeiras a um papel secundário. Segundo Bagno (1999), a ideologia do “preconceito linguístico” tem sido uma constante, em que a norma culta do português é considerada a única variante legítima, enquanto outras línguas ou variedades são vistas como inferiores. Isso reflete-se no currículo escolar, que muitas vezes não inclui ou valoriza a pluralidade linguística do Brasil.

Candau (2014) argumenta que o currículo educacional precisa ser um espaço de promoção da diversidade, incluindo questões relacionadas às línguas e culturas marginalizadas. Ela enfatiza que a escola deve atuar como um agente de transformação social, reconhecendo e legitimando a pluralidade cultural e linguística presente na sociedade. Para isso, é fundamental que as políticas públicas avancem no sentido de incluir, de maneira sistemática, conteúdos e abordagens que respeitem e valorizem as diferentes línguas faladas no território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, é um marco importante, mas ainda apresenta limitações no que diz respeito à inclusão efetiva das línguas indígenas e de imigração. A BNCC reforça o ensino do inglês como a principal língua estrangeira, relegando outras línguas adicionais a um espaço opcional e periférico. Para que as políticas linguísticas sejam mais inclusivas, é necessário revisar e ampliar essas diretrizes, de forma que o currículo reflita a riqueza linguística do país. Freire (2000) destaca a importância de um currículo que valorize as vivências dos alunos e

permita que suas identidades culturais e linguísticas sejam integradas ao processo educacional.

Outro ponto crucial é a formação de professores. Barcelos (2010) afirma que a formação inicial e continuada de professores deve contemplar a diversidade linguística e as metodologias necessárias para trabalhar com essa diversidade em sala de aula. No entanto, a realidade mostra que as licenciaturas ainda estão predominantemente voltadas para o ensino de português e inglês, com pouca ênfase em outras línguas ou nas especificidades do ensino em contextos multilíngues.

As políticas linguísticas e o currículo educacional, portanto, precisam caminhar juntos em direção à construção de uma educação mais inclusiva e representativa. A inclusão de línguas indígenas, de imigração e outras línguas adicionais no currículo escolar não é apenas uma questão técnica, mas uma ação política que pode promover maior equidade e justiça social. Isso requer não apenas mudanças nas diretrizes curriculares, mas também uma articulação entre diferentes esferas do governo, universidades e comunidades escolares, como enfatiza Leffa (2016). Só assim será possível construir um currículo que verdadeiramente reflete a diversidade e pluralidade linguística do Brasil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do objetivo proposto neste artigo que foi compreender a influência das políticas linguísticas no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais, pode-se afirmar que as políticas linguísticas exercem um papel crucial no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais, influenciando diretamente sobre as práticas pedagógicas, o currículo escolar e a formação de professores. Essas políticas

definem quais línguas serão promovidas, ensinadas e valorizadas em uma sociedade, impactando, assim como na construção das identidades linguísticas e culturais dos cidadãos. Este artigo buscou compreender essa influência, considerando resoluções e leis internacionais e nacionais, bem como as análises de estudiosos da área.

Calvet (2007) propõe que as políticas linguísticas sejam vistas como instrumentos de poder, utilizados para gerir a diversidade linguística dentro de um território. No contexto brasileiro, marcado por uma vasta pluralidade cultural e linguística, as políticas voltadas para línguas adicionais ainda enfrentam desafios relacionados ao reconhecimento das línguas indígenas e de imigração, além da predominância do inglês como principal língua estrangeira. Conforme Rajagopalan (2010; 2011; 2021), essas escolhas refletem não apenas prioridades educacionais, mas também questões de poder e status sociocultural associados às línguas.

No campo da formação de professores, Barcelos (2010) ressalta que os educadores devem ser preparados para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, o que requer tanto uma sólida formação teórica quanto o desenvolvimento de práticas reflexivas. Contudo, como aponta Leffa (2016), os programas de formação docente no Brasil ainda estão majoritariamente centrados no ensino do português e do inglês, com pouca atenção às demandas das línguas indígenas ou de imigração. Esse descompasso entre as políticas linguísticas e a formação de professores evidencia a necessidade de maior alinhamento entre as diretrizes curriculares e a realidade multilíngue do país.

Altenhofen (2000; 2007; 2013) destaca a importância de integrar a diversidade linguística nas políticas públicas de ensino, promovendo o aprendizado de línguas adicionais como ferramenta para o fortalecimento das identidades locais e regionais. Em parceria com Oliveira, Altenhofen (2011) enfatiza que a inclusão dessas línguas no currículo escolar é essencial para combater a marginalização histórica

SUMÁRIO

SUMÁRIO

enfrentada por diversas comunidades linguísticas no Brasil. Oliveira (2007; 2016) corrobora essa perspectiva, ressaltando que as políticas linguísticas devem promover não apenas o ensino de línguas dominantes, mas também valorizar línguas consideradas “minoritárias”.

No que tange ao currículo, Candau (2014) argumenta que este deve ser um espaço de diálogo e reconhecimento da pluralidade cultural e linguística presente na sociedade. Da mesma forma, Silva (2004) aponta que o currículo pode ser tanto um instrumento de exclusão quanto de inclusão, dependendo de como as políticas educacionais são formuladas e implementadas. Portanto, é necessário que as políticas linguísticas estejam alinhadas a currículos que reflitam a diversidade do país, promovendo uma educação equitativa e inclusiva.

Em síntese, a influência das políticas linguísticas no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais é profunda, abrangendo desde a definição das línguas a serem ensinadas até a formação de professores e a construção curricular. Para que essas políticas contribuam de forma efetiva para a valorização da diversidade linguística e cultural, é imprescindível que elas sejam elaboradas de maneira participativa, contemplando as realidades locais e regionais. A partir das análises de autores trazidos para esta reflexão, é possível vislumbrar caminhos para uma abordagem mais inclusiva e democrática das políticas linguísticas no Brasil, mas também é importante ter clareza de que é preciso que haja maior entendimento sobre a diversidade linguística nos currículos educacionais.

Por fim, não podemos abranger somente a questão da inclusão da diversidade linguística, mas também as diversidades de gênero, de sexo, de raça e de classe social nos currículos educacionais brasileiros, por entendermos ser essencial para promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, equitativa, inclusiva e transformadora. Essa abordagem não apenas reconhece a pluralidade da sociedade brasileira, mas também contribui para combater

SUMÁRIO

desigualdades históricas, promover o respeito às diferenças e construir uma sociedade mais justa.

O Brasil é um país marcado pela diversidade cultural e linguística, abrigando centenas de línguas indígenas, além de línguas de imigração e diferentes variedades do português. Ignorar essa diversidade nos currículos é perpetuar um modelo educacional monolítico, que marginaliza as vozes de grupos historicamente silenciados. Como aponta Candau (2014), a escola deve ser um espaço de reconhecimento das diferenças e de valorização da pluralidade, promovendo o pertencimento de todos os estudantes.

A inclusão da diversidade linguística, por exemplo, fortalece as identidades culturais e estimula o aprendizado significativo ao conectar o conhecimento escolar à realidade dos alunos. Além disso, segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas que promovem línguas minoritárias ajudam a preservar patrimônios culturais e a combater a marginalização dessas comunidades.

A abordagem da diversidade de gênero, sexo, raça e classe social no currículo é fundamental para desconstruir preconceitos e promover a igualdade. Dados mostram que a discriminação racial, de gênero e de classe ainda é uma realidade nas escolas brasileiras, e a ausência de discussões sobre essas temáticas nos currículos perpetua tais desigualdades. Silva (2004) afirma que o currículo pode ser um instrumento de opressão ou de libertação, dependendo de como aborda as questões sociais.

Ao incluir discussões sobre desigualdade de gênero, racismo estrutural e desigualdade social, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e lutar contra as injustiças. Além disso, a inserção dessas temáticas no currículo atende às demandas de movimentos sociais que há décadas reivindicam uma educação antirracista, antissexista e inclusiva.

SUMÁRIO

Outro aspecto fundamental é preparar os estudantes para viver em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado. Segundo Freire (2000), a educação deve ser um ato político que capacite os indivíduos a interagir de maneira crítica e respeitosa em uma sociedade plural. A escola tem o papel de ensinar os alunos a conviver com as diferenças, promovendo valores como empatia, respeito e solidariedade.

A diversidade nos currículos também é uma forma de combater a evasão escolar, já que um currículo mais inclusivo e representativo pode aumentar o engajamento dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos marginalizados. Como aponta Leffa (2016), o ensino que se conecta às vivências dos alunos torna-se mais significativo, contribuindo para uma maior permanência e sucesso escolar.

Portanto, a inserção de temas ligados à diversidade linguística, de gênero, de sexo, de raça e de classe social nos currículos educacionais brasileiros é uma estratégia indispensável para construir uma educação que reflita a realidade do país, reconheça e valorize as diferenças e promova uma sociedade mais inclusiva e democrática. Apenas por meio de um currículo que dialogue com as múltiplas identidades dos alunos será possível garantir uma educação que seja, de fato, para todos.

Por fim, é fundamental reconhecer que a implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística não só contribui para o fortalecimento cultural e identitário das comunidades, mas também para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Altenhofen (2013) argumenta que a exposição a múltiplas línguas estimula habilidades de pensamento crítico e melhora o desempenho acadêmico geral. A diversidade linguística no currículo escolar, portanto, não é apenas uma questão de justiça social e inclusão, mas também de enriquecimento educacional. Esta abordagem integrativa pode servir como um modelo eficaz para outras nações com similar pluralidade linguística, promovendo uma sociedade mais justa e educativamente rica.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. O português em contato com as línguas de imigrantes no Sul do Brasil. In: Gärtner, Eberhard; Hundt, Christine & Schönberger, Axel (eds.). **Estudos de geolinguística do português americano**. Frankfurt a.M.: TFM, p. 79-93, 2000.

ALTENHOFEN, Cléo V. Vozes brasileiras. In: **Revista Discutindo Língua Portuguesa**, São Paulo, a. 2, n. 8, p. 44-48, 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaides, Christine et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes editores: p. 15-42, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Curículos, disciplinas escolares e culturas** (orgs). Petrópolis, Editora Vozes, p. 23-41, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

SUMÁRIO

LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Apresentação: o multilinguismo em oito quadros. **CIÊNCIA E CULTURA**, v. 71, p. 17-19, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **Revista Geo Pantanal**, v. 11, p. 59-71, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 52, p. 409-433, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **O lugar das línguas:** a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. Synergies Brésil, v. 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil:** repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, v. 1, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean **As políticas linguísticas**, p. 07/10, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo V.; Raso, Tommaso (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 187-216, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem, identidade nacional e a importância da perspectiva geopolítica. In: NÚÑES, A; PADOIN, M.M; OLIVEIRA, T.C.M.. (Org.). **Dilemas e Diálogos Platinos:** relações e práticas socioculturais. Pelotas, RS: Ed. UFGD & Ed UFPel, p. 77-89, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-65. 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Caminhos, Percalços e Encontros na Linguística Aplicada. In: Wagner Rodrigues Silva. (Org.). **Contribuições Sociais da Linguística Aplicada.** Ed. Pontes: Campinas, v. 0, p. 45-60. São Paulo, 2021.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (52.2). p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Editora autêntica, 2004.

SOUZA, Renata de. A relação entre o desmonte da política nacional de participação social e as políticas ambientais. **Revista Veredas do Direito**, v.21, e 212473. 2024.

STAHLHAUER, André Stefferson M.; SILVA, Soeli Maria Schreiber da. A geografia, a identidade das línguas e as divisões de *langues e dialectes* no site de relações estrangeiras da suíça: reflexões sobre o sentido da designação no texto. **Revista Rua**: Campinas. Número 22, Vol. 2, p. 573-591 Nov., 2016.

SUMÁRIO

2

Claudio Fernandes Baranhuke Jr. (UFPR/UNICENTRO)

(RE)VISITANDO ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO- METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM OLHAR PARA O DESENHO DAS AULAS

INTRODUÇÃO

A área de ensino de línguas adicionais se debruçou por um longo tempo sobre o desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino (Brown, 2001; Larsen-Freeman; Anderson, 2011; Richards; Rodgers, 2014). Inicialmente, de acordo com Richards e Rodgers (2014), o sucesso dos modelos de ensino era atribuído à sua eficácia. No entanto, teóricos como Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) argumentaram que métodos e abordagens, sejam mais ou menos eficazes, nunca resolveriam todas as questões inerentes ao ensino. Em resposta às limitações dos modelos de ensino, surgiu a Pedagogia do Pós-Método (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994, 2001), que incorporou os conceitos de senso de plausibilidade e de praticidade, particularidade e possibilidade dos contextos de ensino.

Paralelamente, Larsen-Freeman (1997), inserida na área de aquisição de segunda língua sob a perspectiva da complexidade, seguiu um caminho diferente, que posteriormente influenciou o ensino de línguas adicionais, culminando na elaboração da chamada Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015; Baranhuke Jr; Borges, 2019), a qual propôs uma conciliação entre a era dos métodos e das abordagens e a era do pós-método, pois, conforme Larsen-Freeman (2012, p. 25-26):

Acho que não apenas o termo "método" [vê-se também abordagem] no ensino de línguas e na formação de professores de línguas está firmemente estabelecido, mas também acredito que os professores precisam ter conhecimento de vários métodos. Os métodos não são pacotes intactos de práticas de ensino impostos de cima, mas sim conjuntos coerentes de links de pensamento em ação disponíveis para os professores interagirem e aprenderem. Essas investigações são vitais para o ensino de línguas e para os professores definirem seus próprios senso de plausibilidade. Quando os métodos são vistos como conjuntos de princípios coerentes que se vinculam

SUMÁRIO

à prática, eles ajudam a atuar como um meio campo por meio do qual os professores podem esclarecer seus próprios princípios pedagógicos. Eles também contribuem para um discurso profissional no qual todos nós podemos nos engajar (Freeman 1991); eles desafiam os professores a pensar de novas maneiras e fornecem técnicas associadas com as quais os professores podem experimentar para chegar a novos entendimentos.

Inserido na era da complexidade no ensino de línguas, Baranhuke Jr. (2021), em sua dissertação de mestrado e Baranhuke Jr. (2023) propôs uma leitura complexa do conceito de abordagem de ensino de línguas, interpretando-a como um padrão teórico-didático-metodológico de ensino de línguas, emergente na interação de oito agentes teóricos, dos quais: 1) concepção de linguagem; 2) concepção de aprendizagem; 3) teoria de aquisição de segunda língua; 4) competência da linguagem; 5) habilidade da linguagem; 6) unidade de ensino; 7) concepção de aluno, e; 8) concepção de professor. Ademais, o referido autor também sintetizou discussões sobre variadas abordagens de ensino de línguas, propondo seu atlas conceitual para um ensino complexo de línguas adicionais.

Tendo em vista o contexto exposto anteriormente, objetivo com este estudo (re)visitar o desenho prototípico de aula de dezessete abordagens de ensino de línguas, das quais: 1) gramática tradução; 2) direta; 3) situacional; 4) audiolingual; 5) instrumental; 6) comunicativa; 7) silenciosa; 8) comunitária; 9) resposta física total; 10) sugestopédia; 11) comunicacional; 12) metagenérica; 13) cooperativa; 14) lexical; 15) aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem; 16) dogme; 17) complexa. Este trabalho tem o potencial de atuar metaforicamente como um mapa de bordo para professores de línguas em processo de educação inicial e/ou continuada a “tragarem itinerários” e a “navegarem pelos mares” do ensino de línguas, os quais são complexos por natureza.

Para atingir tal objetivo, utilizo-me da pesquisa bibliográfica interpretativa como metodologia de estudo. Conforme Paiva (2019), nesse tipo de investigação, ocorre muito mais do que somente seleção, leitura e compilação de materiais teóricos. O pesquisador deve, segundo a autora, organizar, apontar, comparar, resumir, avaliar etc., as brechas, as lacunas e os equívocos presentes em seu cachê de dados.

Finalmente, em relação a estrutura deste texto, além destas considerações iniciais, das considerações finais e referências, organizo-o em duas partes. Primeiramente, reflito sobre o conceito de abordagem de ensino de línguas e, posteriormente, apresento uma síntese sobre os diferentes desenhos de aula de diferentes abordagens de ensino de línguas.

ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS

De acordo com Bell (2003), Borges (2010), Larsen-Freeman (2012), Baranhuke Jr. e Borges (2019) e Baranhuke Jr. (2021), é amplamente aceito entre os estudiosos da área de ensino de línguas que o senso de plausibilidade inerente a cada professor, as referências teóricas utilizadas nos planejamentos, os materiais didáticos selecionados, as atividades desenvolvidas, as estratégias consideradas necessárias para os alunos e outras decisões relacionadas ao ensino são fundamentadas, de forma implícita ou explícita, no conhecimento estabelecido e/ou nas crenças dos professores sobre as abordagens de ensino de línguas.

Anthony (1963, p. 63-64) define abordagem como um:

conjunto de pressupostos correlatos que tratam da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto

SUMÁRIO

de vista, uma filosofia, um ato de fé –algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar.

Borges (2009) argumenta e demonstra que, além dos dois pilares clássicos de Anthony (concepção de linguagem e concepção de ensino/aprendizagem), as abordagens também buscam desenvolver uma competência específica da linguagem *a priori*. Assim, uma abordagem pode ser entendida como uma teoria de ensino de línguas de natureza filosófica e axiomática, sustentada por dois pilares: um que aborda a natureza da linguagem (baseado nos pressupostos da linguística) e outro que trata da essência da aprendizagem (baseado nos pressupostos da psicologia da aprendizagem), com o objetivo de desenvolver uma competência linguística específica *a priori* (linguística, comunicativa, intercultural etc.)

Baranhuke Jr. (2021, 2023) reconhece a necessidade de considerar os avanços teóricos sobre abordagens posteriores a Anthony (1963), como os de Almeida Filho (1997), Borges (2009, 2010) e Richards e Rodgers (2014). Além disso, o pesquisador também vê importância em incorporar os pressupostos da teoria da complexidade/caos. Dessa forma, o pesquisador redefine o conceito de abordagem de ensino de línguas como:

Padrão teórico de ensino de línguas, emergente na integração de oito agentes teóricos, dos quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, teoria de aquisição de segunda língua, competência da linguagem, habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno, concepção de professor, e outros que podem vir a emergir; e que atuam como rotas teórico-didático-metodológicas de ensino de línguas (Baranhuke Jr., 2023, p. 12).

Na definição de Baranhuke Jr. (2021, 2023), uma abordagem não é apenas uma teoria de ensino de línguas, mas também um constructo prático. Nesse sentido, a noção de método, como um conjunto coerente de técnicas que formam o desenho prototípico de uma aula de uma determinada abordagem, precisa ser contemplado, o que nem sempre é feito pela literatura de ensino de línguas.

O DESENHO PROTOTÍPICO DE AULA DE DIFERENTES ABORDAGENS

Nas subseções a seguir, (re)visito o desenho prototípico de diversas rotas teórico-didático-metodológicas de ensino de línguas, ou seja, o *layout* didático de diferentes abordagens. Vale destacar que não é objetivo deste artigo ressaltar os aspectos teóricos das abordagens, para tal finalidade recomendo a leitura de Larsen-Freeman e Anderson (2011), Richards e Rodgers (2014) e Baranhuke Jr. (2021).

ABORDAGEM GRAMÁTICA TRADUÇÃO

A abordagem gramática tradução é considerada, cronologicamente, em consonância a Richards e Rodgers (2014), o primeiro modelo, propriamente dito, de ensino de línguas. Essa abordagem surgiu, segundo os autores, na Alemanha no século XVIII, sendo chamada em alguns contextos de Método Tradicional, Método Clássico, Método Alemão, Método Prussiano etc.

O desenho característico de uma aula da abordagem gramática tradução, para Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a leitura de alguma passagem literária canônica. Depois, o professor pede aos aprendizes que traduzam o excerto lido, auxiliando-os com o vocabulário novo e/ou desconhecido. Uma vez sem mais questionamentos de natureza vocabular, o docente instrui os alunos a resolverem questões de decodificação textual, entregando uma lista de palavras e sentenças para a tradução e identificação de sinônimos e de antônimos. Após essa atividade, o profissional explica a regra grammatical presente no fragmento textual, pedindo para que os aprendentes criem sentenças, a fim de que eles memorizem a regra grammatical estudada.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: tradução de passagens literárias; questões de decodificação textual; memorização de listas de vocabulário, de sinônimos e antônimos e de regras gramaticais; criação de sentenças.

ABORDAGEM DIRETA

A abordagem direta, tal qual Celce-Murcia (2001), surgiu na Grã-Bretanha no final do século XIX, enquanto reação à abordagem gramática tradução e em decorrência, nas palavras de Harmer (2007), da criação da Associação Fonética Internacional. Essa abordagem parte do princípio de que “uma língua estrangeira podia ser ensinada sem tradução ou uso da língua materna do aluno se o significado fosse transmitido diretamente através de demonstração e ação [por meio de] intensa interação na língua alvo.” (Richards; Rodgers, 2014, p. 11).

O desenho característico de uma aula da abordagem direta, em conformidade a Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a exposição, na língua adicional – nunca, em hipótese alguma, na língua materna –, da situação comunicativa que será ensinada naquela aula, por exemplo, no parque, no aeroporto, no supermercado etc. Em seguida, o professor apresenta *realia* (imagens, cartazes, mapas, objetos) que se relacionem a situação comunicativa trabalhada, entregando uma pequena passagem escrita, normalmente um parágrafo, para a leitura em voz alta. Passa-se, então, a uma “sessão” de perguntas e respostas, possibilitando a criação de uma conversação. Como finalização da aula, ou como tarefa de casa, os aprendentes escrevem um parágrafo sobre aquilo que estudaram.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: uso de *realia*; leitura vocalizada; perguntas e respostas; conversação; escrita de parágrafos.

ABORDAGEM SITUACIONAL

Consoante a Celce-Murcia (2001) e Richards e Rodgers (2014), a abordagem situacional ou abordagem oral, desenvolvida na década de 1940, é a principal manifestação da corrente britânica oral de ensino de línguas. Essa tendência, “desenhada pelo movimento da reforma” (Celce-Murcia, 2001, p. 7), buscava, segundo Richards e Rodgers (2014, p. 44), “desenvolver uma fundamentação mais científica para uma abordagem oral de ensino de inglês do que foi evidenciado pelo Método Direto”.

O desenho característico de uma aula da abordagem situacional, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), organiza-se em três momentos: apresentação (*presentation*), prática (*practice*) e produção (*production*). Na primeira fase, o professor apresenta oralmente, através de *realia*, a estrutura que será trabalhada. Em seguida, por meio de repetições orais (*drills*) em coro, depois individuais, os aprendizes praticam a estrutura em estudo. Já, no último estágio, os discentes, “mais livremente” (re) produzem linguagem semelhante àquela apresentada pelo educador.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: PPP; *drills*; repetição em coro; repetição individual.

ABORDAGEM AUDIOLINGUAL

Segundo Brown (2001), desde o começo do século XX, havia nos Estados Unidos, diferentemente da Grã-Bretanha, a tendência a se enfatizar a habilidade da leitura para o ensino de línguas. Contudo, com a entrada dos norte-americanos na Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma mudança drástica naquele panorama, pois o exército precisava de pessoal qualificado para trabalhar como intérpretes e tradutores, mas não havia profissionais para cumprir a demanda. Assim sendo, houve a necessidade da criação de novos programas de ensino. Após dois anos de aplicação do programa, em salas de aulas pequenas com alunos maduros e altamente motivados, resultados excelentes foram alcançados (Oliveira, 2014). Foi nesse contexto, que nas décadas de 1950 e 1960, imperou, nos Estados Unidos, a Abordagem Audiolingual.

O desenho característico de uma aula da abordagem audiolingual, em conformidade a Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a escuta de um diálogo dramatizado pelo professor. Em seguida, o profissional repete sentença por sentença da conversa, sendo ecoado pelos alunos. Após a repetição em coro, o docente divide a turma em duas, objetivando que os aprendentes pratiquem entre si o diálogo; feito isso, o professor chama individualmente alguns alunos para dramatizarem a conversa, parando a qualquer momento a repetição para corrigir erros ou elogiar acertos. Depois, o ensinante fala determinada sentença do diálogo, a fim de que os alunos a substituam com outras palavras ou frases fornecidas por ele. Após todos esses *drills*, o profissional, contrastivamente, será capaz de perceber estruturas fonéticas que deverão ser trabalhadas, através de pares mínimos, visando a produção linguística semelhante à de um falante nativo.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: diálogos; dramatização; *drills*; reforçamento; análise contrastiva; pares mínimos.

ABORDAGEM INSTRUMENTAL

Em consonância a Richards (2015), percebeu-se, na década de 1960, que muitos alunos precisavam aprender outras línguas, devido a seus estudos e/ou a suas profissões. Por conseguinte, como afirma o pesquisador, seria mais interessante “ensinar a eles tipos específicos de linguagem e habilidades comunicativas necessárias a determinadas atribuições [...] ao invés de se concentrar somente no [...] inglês [e qualquer língua adicional] geral.” (Richards, 2015, p. 77). Desse modo, aflorou a chamada Língua para Fins Específicos ou, no contexto brasileiro de ensino de línguas adicionais, abordagem instrumental (Ramos, 2005).

O desenho característico de uma aula da abordagem instrumental, levando em consideração as discussões de Hutchinson e Waters (1987), Santos (2012) e Ahmed (2014), é de difícil definição, dado que lições instrumentais são, por sua natureza, altamente sensíveis aos contextos de ensino. No entanto, em linhas gerais, ela começa com a análise das necessidades dos aprendizes. Uma vez estabelecidas as necessidades, o educador é capaz de identificar qual(is) habilidade(s) deveria(m) ser selecionada(s) e que tipo de linguagem/vocabulário específico deve ser escolhido. Em seguida, o professor trabalha intensivamente a(s) habilidade(s), por meio de estratégias de aprendizagem.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: análise de necessidades; trabalho com uma ou duas habilidades; linguagem/vocabulário especializado(a); estratégias de aprendizagem.

ABORDAGEM COMUNICATIVA

Os postulados de Chomsky (1965) desestabilizaram as bases educacionais audiolinguais e situacionais, fazendo ecoar pesquisas como a de Hymes (1972) sobre competência comunicativa e a de Wilkins (1976) sobre o planejamento funcional/nocional, que contribuíram, no começo da década de 1970, conforme Richards e Rodgers (2014), para que a abordagem comunicativa fosse elaborada.

O desenho característico de uma aula da abordagem comunicativa, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com uma atividade de leitura e/ou de compreensão oral de algum excerto comunicativo autêntico, no qual, indutivamente, os estudantes entrão em contato com a função linguística em estudo. Após ler/ouvir o texto, os alunos responderão a algumas questões orais de compreensão textual, para então, trabalhar-se explicitamente com a função linguística. Em seguida, o docente divide os aprendizes em pares e/ou pequenos grupos, para jogarem algum jogo comunicativo ou para realizarem atividades de negociação de sentidos. Como finalização da aula, o professor conta alguma história (*storytelling*) e os discentes recontam-na, a partir de seus próprios repertórios linguísticos.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: trabalho com noções e funções da linguagem; materiais autênticos; trabalho em pares e/ou pequenos grupos; uso de jogos; negociação de sentidos; *storytelling*.

ABORDAGEM SILENCIOSA

A abordagem silenciosa, criada pelo matemático egípcio Caleb Gattegno em 1976, como o próprio nome sugere, é “baseada na premissa de que o professor deveria permanecer em silêncio tanto quanto possível em sala de aula e o aluno deveria ser encorajado a produzir linguagem o máximo possível.” (Richards; Rodgers, 2014, p. 289). Desse modo, o docente deve ensinar a língua, em harmonia a Brown (2001) e Harmer (2007), através de bastões coloridos, gráficos, tabelas, ou qualquer artifício que substitua sua voz, proporcionando o máximo possível de oportunidades de produção oral aos discentes.

O desenho característico de uma aula de abordagem silenciosa, como expressam Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com o ensinante introduzindo o método aos aprendentes em língua materna. Em seguida, o educador apresenta um cartaz com todos os sons da língua adicional, pronunciando-os. Após essa fase, o profissional, com um bastão metálico, aponta para determinado aluno e para um som específico, dependendo da resposta, ele mostra diferentes bastões, cujo significado será certo ou errado, um tipo de *feedback* estruturado. Se o estudante estiver equivocado, o professor faz gestos de autocorreção, tentando fazer com que ele perceba em que lugar está o “erro”. Para ensinar tópicos de vocabulário e de gramática, o procedimento é o mesmo.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: silêncio do professor; uso de cartazes; emprego de bastões; *feedback* estruturado; gestos de autocorreção.

ABORDAGEM COMUNITÁRIA

Celce-Murcia (2001) indica que, além da abordagem silenciosa, outra abordagem eclodiu no ano de 1976, a abordagem comunitária. Esse modelo de ensino foi desenvolvido pelo psicólogo, conselheiro, teólogo, professor universitário e padre norte-americano, Charles Curran. Essa abordagem apoia-se em uma visão humanista de mundo, na qual as pessoas são consideradas “inteiros”. Dessa forma, questões sociais, morais, afetivas, políticas, existenciais etc., relacionam-se ao ensino, por isso, o processo de aconselhamento assume importância para essa teoria, pois é esse procedimento que estabelece a ponte entre as múltiplas facetas do indivíduo nessa perspectiva (Oliveira, 2014).

O desenho característico de uma aula de abordagem comunitária, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rodgers (2014), organiza-se espacialmente ao redor de um gravador de áudio – estando o professor fora desse círculo. Uma vez ordenados, o profissional informa aos alunos que eles realizarão uma conversação na língua adicional com seu auxílio. Para tanto, os aprendizes perguntam como se fala determinada mensagem para o professor, que a traduz, pedindo para que eles repitam em voz alta para os colegas e para o gravador. Após todos darem suas contribuições para a conversa, passa-se a transcrição do áudio por eles gravado e sua análise detalhada. Como fechamento da aula, os alunos, juntamente, com o professor discutem como se sentiram emocionalmente durante a aula, sendo então aconselhados.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, as seguintes técnicas: conversação livre; trabalho em grupo; tradução oral; gravação de áudios; transcrição de áudios; escuta analítica de produções orais; aconselhamento.

ABORDAGEM RESPOSTA FÍSICA TOTAL

O psicólogo norte-americano James Asher, de acordo com Celce-Murcia (2001), propõe seu modelo de ensino, a abordagem resposta física total, em 1977. Os praticantes dessa filosofia de ensino de línguas acreditam que só após um período silencioso é que se produz linguagem (Richards; Rodgers, 2014), consequentemente, dão ênfase na habilidade linguística da compreensão oral. Para desencadear o ensino, essa abordagem propõe a junção entre linguagem e ação (respostas físicas), fazendo com que comandos orais (sentenças no modo imperativo) tornem-se o centro da aula, por exemplo, "sente-se", "levante-se", "vá ao quadro e escreve seu nome completo" etc. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

O desenho característico de uma aula da abordagem resposta física total, para Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com o docente ressaltando que os alunos irão aprender a língua adicional da maneira que aprenderam suas línguas maternas; logo, eles não precisam falar em um primeiro momento, apenas ouvir o que o professor fala e fazer o que ele faz. Logo após, o profissional começa a ditar uma sequência de comandos e a respondê-los corporalmente, sendo imitado pelos alunos. Após isso, o ensinante pergunta se algum dos aprendizes gostaria de assumir o seu papel e ditar comandos.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: uso de comandos orais; sequência de ações; respostas corporais (gestos, mímica, pantomima etc.); papel reverso.

ABORDAGEM SUGESTOPÉDIA

A abordagem sugestopédia foi trazida à tona inicialmente, em 1978, pelo psicólogo e professor búlgaro, Georgi Lozanov (Celce-Murcia, 2001). Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), esse pesquisador defende que o grande empecilho à aquisição de uma língua adicional são as barreiras psicológicas, as quais, em consonância a Oliveira (2014, p. 112), definem-se como: “os processos pelos quais um estado físico ou mental é influenciado por um pensamento ou uma ideia”; isto é, as dificuldades, os traumas, os medos, as ansiedades e as crenças limitantes etc., que os alunos possuem podem facilitar ou dificultar o processo de desenvolvimento linguístico.

O desenho característico de uma aula da abordagem sugestopédia, como sugere Larsen-Freeman e Anderson (2011), é espacialmente bem diferente das demais abordagens. As salas de aula são coloridas, cheias de quadros motivacionais, pôsteres de pontos turísticos, cartazes gramaticais e cadeiras confortáveis. Há também em um canto da sala uma caixa com máscaras, fantasias, para que os estudantes utilizem se sentirem a necessidade de adotar uma nova identidade. Iniciando a aula, o educador entrega um diálogo, que se estrutura em duas colunas, em uma delas está a versão na língua adicional e na outra, a tradução, aos alunos. Após os aprendentes darem uma “espiada” no texto, o professor coloca uma música de fundo e começa a recitar o diálogo. Depois, adotando novas identidades, os alunos recitam o texto e o professor explica alguns pontos gramaticais, sempre realizando sugestões positivas.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, as seguintes técnicas: organização sugestológica da sala de aula; novas identidades; textos sugestológicos; músicas; sugestões positivas.

ABORDAGEM COMUNICACIONAL

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, percebeu-se, na Índia, após alguns seminários especializados sobre ensino comunicativo de línguas, que a abordagem comunicativa não era condizente com o contexto indiano de ensino de línguas. Desse modo, teve-se início a abordagem comunicacional. Posteriormente, autores como Willis (1996), Willis e Willis (1996) e Ellis (2003) a ressignificaram e começaram a lhe chamar de abordagem baseada em tarefas.

O desenho característico de uma aula da abordagem comunicacional, consoante a Prabhu (1987), organiza-se em dois momentos principais e um acessório. Na primeira etapa, chamada de Pré-Tarefa, ocorre uma tentativa pública, conjunta e guiada de realização de uma determinada tarefa comunicacional. Essa fase é também uma espécie de contextualização da tarefa que será realizada de modo particular adiante. Na segunda parte, chamada de Tarefa, os aprendizes devem engajar-se individualmente na realização de uma tarefa semelhante e paralela àquela realizada anteriormente (Pré-Tarefa), sendo auxiliados incidentalmente pelo ensinante. O último estágio, que pode ocorrer ou não, chama-se Pós-tarefa e se refere à reflexão de algum aspecto gramatical da língua que emergiu nas tarefas anteriores.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: pré-tarefa; tarefa; pós-tarefa.

ABORDAGEM METAGENÉRICA

Enquanto a Índia, no final da década de 1980, experimentava um novo modelo de ensino de línguas, a abordagem comunicacional, a Austrália inovou com a abordagem baseada em textos, abordagem baseada em gêneros, ou abordagem metagenérica (Richards; Rodgers).

O desenho característico de uma aula da abordagem metagenérica, segundo Cope e Kalantzis (1993) e Baranhuke Jr. (2021) começa com a apresentação inicial e/ou modelamento do gênero da linguagem. Em seguida, os alunos devem produzir conjuntamente uma versão inicial do gênero da linguagem, o qual receberá *feedback* do profissional responsável pelo ensino. Após a produção inicial, o docente trabalha detalhadamente as características do gênero em questão (forma composicional, conteúdo temático, estilo, circunstância de uso, propósito comunicativo, público-alvo etc.). Uma vez de posse desses conhecimentos, os discentes produzirão uma versão textual (oral ou escrita) autoral “final” do gênero da linguagem, que será posteriormente compartilhada socialmente.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: apresentação inicial e/ou modelamento do gênero; produção inicial do gênero; *feedback* da produção inicial do gênero; análise do gênero; (re)produção do gênero; compartilhamento.

ABORDAGEM COOPERATIVA

Outra abordagem que ganhou destaque na década de 1990, nos Estados Unidos, foi a abordagem cooperativa, arquitetada para

"favorecer a cooperação ao invés da competição [...] e para desencadear a competência comunicativa, através de atividades de interação estruturadas socialmente." (Richards; Rodgers, 2014, p. 248). Segundo Richards e Rodgers (2014), muitas abordagens buscam desencadear a interação, o diferencial dessa abordagem reside na natureza dessa interação, a qual é cooperativa. Cooperar, nesse contexto, significa trabalhar, simbioticamente, em duplas e/ou grupos, a fim de alcançar um objetivo mútuo.

O desenho característico de uma aula da abordagem cooperativa, como discutem Richards e Rodgers (2014), começa com o docente organizando os alunos em pares e/ou grupos. Em seguida, o professor evidencia o objetivo da atividade e pede para que os estudantes troquem ideias oralmente sobre o que sabem sobre o conteúdo/tema do exercício. Após a interação inicial, cada discente tenta fazer a sua versão da atividade, ajudando-se sempre que necessário (andaime). Após terminar os trabalhos, os aprendizes compartilham oralmente entre si os resultados (interação), a fim de aprimorá-los antes de apresentar para o educador, que dará *feedback*, pertinente a (re)facção da atividade.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: trabalho cooperativo em pares e/ou grupos; explicitação de objetivos; auxílio por andaime; *feedback*; (re)facção.

ABORDAGEM LEXICAL

Historicamente, como afirmam Richards e Rodgers (2014), o estudo do vocabulário *per se* nunca foi a preocupação central das abordagens de ensino de línguas. Questionando essa conjectura, na década de 1990, Michael Lewis propôs sua opção metodológica, a

abordagem lexical. Lewis, conforme Oliveira (2014), desaprovava fortemente a ênfase na gramática para o ensino de línguas, visto que ele acreditava que “a criação de blocos de linguagem e de comunicação no ensino não são a gramática, as funções, as noções, ou outra unidade de planejamento de ensino, mas o léxico, isto é, palavras e particularmente a combinação de palavras sintagmáticas.” (Richards; Rodgers, 2014, p. 215).

O desenho característico de uma aula da abordagem lexical, como Richards e Rodgers (2014) e Oliveira (2014) ressaltam, organiza-se ao redor do ciclo Observe-Hipotetize-Experimente (OHE). Primeiramente, o educador deve proporcionar atividades de escuta e leitura (*input*), que contemplem blocos de palavras, coocorências, expressões idiomáticas e padrões frasais. Em seguida, os alunos devem criar hipóteses sobre os dados disponibilizados pelo docente, para poderem, em último estágio, experimentar a língua em situação de comunicação. Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, as seguintes técnicas: OHE; bloco de palavras; coocorências; expressões idiomáticas; padrões frasais; utilização e produção de corpora.

ABORDAGEM APRENDIZAGEM INTEGRADA DE CONTEÚDO E LINGUAGEM

Uma das abordagens de mais recente de ensino de línguas, conforme Richards e Rodgers (2014), é a Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem – em inglês, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* – originada na Finlândia e que ganhou força na União Europeia, devido à globalização latente do final da década de 1990 e começo da primeira década do século XXI. De acordo com os autores, essa teoria surgiu atrelada ao ensino

universitário de língua inglesa como língua franca para alunos internacionais. Em consonância a Richards e Rodgers (2014, p. 116), essa abordagem, como o próprio nome sugere, objetiva que os alunos “aprendam a língua e o conteúdo ao mesmo tempo”. Assim sendo, ela envolve um professor que ensine determinado conteúdo (sistema solar, teorema de Pitágoras, relevo brasileiro, arquitetura grega etc.) e/ou determinada matéria (ciências, matemática, geografia, psicologia etc.) por meio da língua adicional.

O desenho característico de uma aula da Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem, conforme Richards e Rodgers (2014), começa com a escolha de um conteúdo, tópico ou tema de interesse e de necessidade aos aprendizes, o qual desencadeará a escolha de um texto para a leitura. Em seguida, o docente ressalta o vocabulário presente no texto relacionado ao conteúdo, para então focar em alguma questão gramatical pertinente. Após a leitura e explicação do conteúdo, os alunos e o professor criam recursos gráficos organizacionais do conteúdo. Ao final, o professor incentiva os alunos a usarem o conhecimento adquirido criativamente, por meio de projetos e de resolução de problemas.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: ensino por meio de conteúdo, tópico ou tema; criação de organizadores de conteúdo; uso criativo do conteúdo, tópico ou tema.

ABORDAGEM DOGME

A Abordagem Dogme foi criada nos anos 2000 pelo linguista aplicado e professor neozelandês Scott Thornbury. Essa teoria “advoga o ensino de [...] língua estrangeira, baseada em conversação, com o mínimo de dependência de materiais, tais como livros e tecnologia,

e com máxima exploração da linguagem da maneira que ela emerge em sala de aula." (Akca, 2012, p. 1), ou como define Banegas (2012) uma espécie de "voto de castidade" para o ensino de línguas.

Sua alcunha (Dogme) advém, numa espécie de paralelo, de um manifesto cinematográfico dinamarquês chamado Dogme 95, que buscava, em conformidade com Banegas (2012, p. 1), "produzir filmes que focassem na contação de estórias, tão naturalmente quanto possível, isto é, sem apoios tecnológicos". Desse modo, no modelo de Thornbury, recursos tecnológicos, como livros, *handouts*, CDs, DVDs, computadores, retroprojetores etc., têm importância reduzida, uma vez que eles representam, muitas vezes, apenas os interesses de mercado. Consequentemente, hoje em dia, essa teoria de ensino tornou-se sinônimo de ensino "desplugado", "desconectado" ou "off-line" (Meddings; Thornbury, 2009).

O desenho característico de uma aula da abordagem dogme, congruente a Meddings e Thornbury (2009), é bem simples. O docente começa a lição estimulando uma conversação entre os aprendentes, os quais a desenvolvem, enquanto o profissional busca perceber padrões de linguagem emergentes. Em seguida, o professor trabalha explicitamente com a linguagem que surgiu.

No que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, as seguintes técnicas: estímulo a conversação; percepção de padrões de linguagem emergentes; foco na linguagem emergente.

ABORDAGEM COMPLEXA

A Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) foi inicialmente apresentada no artigo "Por uma abordagem complexa de ensino de línguas" das linguistas aplicadas

brasileiras Elaine Ferreira do Vale Borges e Vera Menezes de Oliveira e Paiva, publicado no início da segunda década do século XXI (2011). Posteriormente, essa abordagem foi retomada em um artigo de Borges em 2015 e em outras produções da autora e de seus orientandos. As pesquisadoras, fundamentando-se nas contribuições de Larsen-Freeman (1997) e de Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre a aquisição de segundas línguas e sobre a linguagem na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, estabeleceram os princípios básicos para um ensino de línguas de natureza complexa.

Não existe, *a priori*, um método de ensino complexo pré-definido, nem uma aula que possa ser caracterizada como complexa em si, uma vez que essa abordagem, devido à sua natureza adaptativa, complexa, caótica, dinâmica, emergente, imprevisível, não-linear e viva, bem como à sua sensibilidade às condições iniciais e às retroalimentações, só se manifesta em ação.

Conforme demonstrado nos estudos posteriores de Borges, muitas das práticas realizadas em sala de aula por professores já exibem características que podem ser consideradas traços potenciais da abordagem complexa. Dessa forma, a principal diferença da abordagem complexa em relação a outras abordagens está na compreensão e percepção do próprio fenômeno. Nesta teoria de ensino de línguas, os métodos e técnicas de outras abordagens são incorporados como subelementos dentro de um contexto de ensino multifacetado (Baranhuke Jr.; Borges, 2019). Em outras palavras, a abordagem complexa atua como uma meta-abordagem de ensino de línguas, integrando outras abordagens em seu arcabouço teórico-didático-metodológico (Baranhuke Jr., 2021).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este estudo buscou (re)visitar e mapear os desenhos prototípicos de aulas de dezessete abordagens de ensino de línguas, oferecendo uma visão abrangente das múltiplas rotas teórico-didático-metodológicas disponíveis para o trabalho docentes. Partindo das discussões de Baranhuke Jr. (2021), propus uma organização que atua como um “mapa de bordo” para educadores, particularmente aqueles em educação profissional inicial e/ou continuada, permitindo-lhes explorar caminhos diversos no ensino de línguas, adequando suas práticas às demandas específicas de seus contextos. Este trabalho contribui, assim, para a consolidação de uma pedagogia que transcende a aplicação de métodos rígidos, promovendo práticas mais flexíveis e contextuais, alinhadas ao movimento da complexidade no ensino de línguas. Dessa forma, a exploração das abordagens aqui sintetizadas oferece subsídios para que professores desenvolvam sua própria prática pedagógica, adaptando-a de maneira dinâmica e reflexiva às necessidades de seus alunos e à realidade de suas salas de aula em ação.

REFERÊNCIAS

- AKCA, C. Dogme Unplugged. **International Symposium on Language and Communication:** Research trends and challenges, p. 1-14. 2012.
- AHMED, M. K. The ESP teacher: issues, tasks and challenges. **English for Specific Purposes World**, v. 15, n. 42, p. 1-33. 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 13-28.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, v. 17, p. 63-67. 1963.

SUMÁRIO

BANEGAS, D. Teaching unplugged: is dogme an innovation or a remake? **Share Convention: Buenos Aires**, 2012.

BARANHUK JR, C. F. O conceito de abordagem de ensino de línguas em perspectiva complexa. Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, 2023, v. 13, e17493.

BARANHUK JR, C. F. **Ensino Complexo de Línguas Adicionais**: um atlas conceitual de rotas teórico-didático-metodológicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

BARANHUK JR, C. F.; BORGES, E. F. V. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL). **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 21, n. 47, p. 133-156. 2019.

BELL, D. Method and postmethod: Are they really so incompatible? **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 325–336. 2003.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 397-414. 2010.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

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

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. London, Thomson Learning, 2001.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. London/New York: Routledge, 1993.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SUMÁRIO

- HARMER, J. Popular methodology. In: HARMER, J. **How to Teach English**. Harlow: Pearson Longman, 2007.
- HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Hardmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, n. 35, p. 537-60. 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreignlanguage teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. From unity to diversity... to diversity within unity. **Reflections**: English teaching forum, n. 2, p. 22-26. 2012.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165. 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MEDDINGS, L.; THORNBURY, S. **Teaching Unplugged**: dogme in English Language Teaching. Surrey: Delta Publishing, 2009.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PRABHU, N. S. There's no best method - why? **TESOL Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161- 176. 1990. Disponível em: Acesso em: 26 mar. 2019.
- PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. Approaches and methods. In: RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 57-104.

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

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa:** foco em estratégias. Barueri, SP: Disal, 2012.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning.** Harlow: Pearson Longman, 1996.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching.** Oxford: Heinemann ELT, 1996.

SUMÁRIO

3

*Francieli de Ramos (UNICENTRO)
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)*

**A LINGUAGEM EM
QUESTÃO NA ESCOLA:
O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO
INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Fonoaudiologia e Educação: escuta de professores sobre a linguagem” (Ramos, 2023), cujo tema foi motivado por minha formação¹ em Fonoaudiologia e por minha atuação profissional em uma Secretaria Municipal de Educação, condição que me convoca a refletir sobre a linguagem, principalmente sobre seu papel na relação entre a fonoaudiologia e a educação de forma mais ampla.

Nesse contexto, o trabalho diário demanda diálogo constante com professores e, nas muitas discussões encaminhadas, tive a oportunidade de escutá-los sobre os inúmeros desafios experimentados no processo de ensino e aprendizagem envolvendo crianças que, segundo eles entendem, apresentam dificuldades no campo da linguagem, mais precisamente na fala e na escrita. Nos discursos dos professores, é a linguagem da criança, especialmente o que nesse plano é assumido como limitação e desvio, o fator responsável pelo insucesso ao longo do percurso de escolarização.

No diálogo com os professores, a queixa em relação à fala das crianças é recorrente e acompanhada de uma inquietação de que a criança receba atendimento o mais precocemente possível, isto é, antes da alfabetização, para não apresentar “reflexos na escrita”. A grande maioria das queixas estão relacionadas às questões de ordem fonológica, como trocas ou omissões de fonemas, e fazem referência à fala dita “errada” da criança. Ou seja, remetem à visão homogeneizante da língua, à norma-padrão.

Essas queixas estão atreladas à natureza prescritiva e normativa da gramática, tomada como um conjunto de regras que possibilitam ao indivíduo expressar-se corretamente. Na tradição gramatical, a escrita é tomada como representação da fala, daí a preocupação com os “erros” da fala. Utilizada com intenção didática,

1 Diversas passagens do texto estão em 1^a pessoa por dizerem respeito às experiências da primeira autora que motivaram a realização da dissertação.

SUMÁRIO

a gramática é tomada como referência para corrigir os desvios da língua-padrão. Dessa forma, nas escolas ensina-se a gramática, não apenas descrevendo os componentes da língua, mas também chamando a atenção para o que é considerado distorção, contaminação, erros (Gomes Júnior, 2017).

A partir desse olhar, a linguagem parece ser assumida na escola enquanto um “objeto” de aprendizagem cujas propriedades podem ser apreendidas a partir da cognição do sujeito-aprendiz. E, assim, as “dificuldades” nesse percurso prontamente são atribuídas a déficits cognitivos, pelos professores que assumem a Educação Infantil e as Séries Iniciais. A criança que manifesta essas dificuldades figura, portanto, solitária no processo de “aprendizagem”, e desde muito cedo já é marcada por um discurso patológico quando a aquisição está em curso, o que permite supor que não há o reconhecimento dos efeitos da linguagem sobre o professor e sobre o aluno nesse percurso.

O referencial teórico que orienta esta pesquisa sobre a linguagem e a sua aquisição é fundamentado no Interacionismo, vertente teórica criada por De Lemos (1992, 1998, entre outros), e desdobrado nos estudos de Mota (1995), Borges (2007, 2010), Bosco (2002) e Leite (2000). Esses estudos sustentam que a posição na linguagem é determinante do percurso de constituição do falante e daquele que lê e escreve. Nesse sentido, ao outro é atribuído o papel fundamental de instância de funcionamento linguístico, discursivo e textual que, a partir dessa condição, significa, interpreta e insere a criança no funcionamento simbólico e, nesse movimento, garante a ela o estatuto de sujeito.

A criança é capturada pela língua e a aquisição da linguagem acontece por mudanças de posição da criança em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala. Essa elaboração teórica implica o afastamento de uma visão de desenvolvimento e a presunção de uma concepção estrutural, uma vez que não há superação das

três posições propostas por De Lemos para explicar a aquisição no percurso do *infans* a falante, mas uma relação de dominância entre elas. Assim, o que se configura é uma relação que se manifesta, "na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala" (De Lemos, 2002, p. 55).

Esse referencial afasta-se da concepção de escrita como representação e transcrição da fala por entender que fala e escrita são dois modos distintos de realização da linguagem, mas regidos pelo funcionamento da língua (Leite, 2000; Lier-DeVitto; Andrade, 2011; Saleh, 2017).

Diante dessas reflexões, o objetivo geral deste estudo é escutar professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais de um município do interior do Paraná, acerca da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são investigar qual é a importância atribuída à linguagem pelos professores participantes da pesquisa e identificar a concepção de linguagem e de ensino aprendizagem presente no discurso dos professores.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como qualitativo, exploratório e de caráter descritivo. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer número 5.617.709), os dados foram coletados em duas escolas da rede básica de ensino de um município do interior do Paraná. Uma atende crianças do berçário ao infantil 5 e a outra do infantil 5 ao 5º ano das Séries Iniciais, o que possibilitou a escuta de professores de diferentes momentos da escolarização.

Participaram voluntariamente dez professores, sendo seis da Educação Infantil e quatro das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos quais nove eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Alguns professores trabalham em mais de uma turma e/ou em mais de uma escola, ocupando diferentes papéis e/ou lecionando em séries diversas.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semidirigida com base em um roteiro organizado previamente pelas pesquisadoras, composto de 13 perguntas relacionadas à: formação, tempo de atuação, embasamento teórico envolvendo a fala e a escrita, documentos norteadores da educação adotados pelo município, como decidem por encaminhamento ao fonoaudiólogo e como entendem a relação entre a fala e a escrita. Posteriormente as entrevistas foram transcritas e os professores identificados de P1 a P10 de acordo com a ordem da entrevista.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma pré-análise dos excertos de resposta dos professores a fim de definir eixos norteadores para a discussão dos dados, dos quais aqui trazemos dois: 1. A linguagem no contexto escolar – o que referem os professores, em que é discutida a importância atribuída pelos professores à fala e à escrita e o modo como veem a aquisição no contexto escolar; 2. Concepções de linguagem subjacentes ao olhar dos professores. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (1996).

ANÁLISES E RESULTADOS

Ao me aproximar de outro campo de atuação, neste caso, o da educação, a minha condição de fonoaudióloga me coloca o desafio de entender a partir de que posição o professor fala e se identifica,

uma vez que é a partir desta que esse profissional conduz e insere as crianças na aquisição tanto da fala quanto da escrita. Parto do princípio de que “toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento” (Darsie, 1999, p. 9). Também considero que no campo da saúde, no qual se insere a fonoaudiologia, uma das práticas de gestão e atuação do Sistema Único de Saúde (SUS) é a intersetorialidade, a qual prevê uma perspectiva de diálogo e articulação com outros setores da sociedade para melhor promover e proteger a saúde da população, nesse caso, entre saúde e educação (Paim, 2009).

A análise que se segue, organizada em dois eixos, busca evidenciar nos excertos de resposta qual é a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem neles presentes.

EIXO 1: A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR – O QUE REFEREM OS PROFESSORES

Neste eixo, os excertos de resposta dos professores dizem de como a linguagem é por eles entendida e qual é a importância atribuída a ela bem como às articulações que podem ser estabelecidas com o modo como eles pensam a aquisição no contexto escolar.

P3. Eu acho que até transmissão do conhecimento, né? Se ele não, não se desenvolver na parte de linguagem, eles não vão escrever, eles não vão passar o conhecimento para frente, que você passar aqui para eles.

P7. [...]linguagem, é como eu falei, tem importância, porque é através da linguagem que ela vai interagir com o mundo ao seu redor. É através da linguagem que ela vai mostrar seus sentimentos. Através da linguagem que a gente vai conseguir compreender essa criança.[...] desde quando a criança começa a falar, né, desde lá do

SUMÁRIO

nascimento, na verdade, que começa a ver o mundo ao seu redor, então ele vai ter o contato com os pais, com os familiares, depois com a escola, com os colegas, professores, então a linguagem que vai fazer com que ela interaja com o seu redor, e ao mesmo tempo vai influenciar na aprendizagem [...], se ele tem um bom desenvolvimento na parte da oralidade, ele vai conseguir aprender com maior facilidade, vai conseguir se alfabetizar [...].

Nos excertos de respostas de P3 e P7, é evidente o reconhecimento da importância da linguagem para a aprendizagem. Essa temática foi abordada no artigo de Carnevale *et al.* (2013), em que as autoras discutem a relevância da oralidade no contexto escolar. Elas enfatizam que a fala é a modalidade de manifestação da linguagem priorizada nas relações sociais entre pessoas ouvintes, o que inclui o universo escolar. A oralidade permeia as atividades escolares, seja no momento da “transmissão/construção” dos conhecimentos, seja no momento em que um retorno do que vem sendo “transmitido” é explicitado oralmente pelos alunos. As autoras concluem, assim, que “a fala é assumida como uma ‘condição necessária’” para que as propostas pedagógicas do ensino regular sejam conduzidas (Carnevale *et al.*, 2013, p. 245).

Os excertos de P3 e P7 também dizem de um entendimento de que a linguagem é um “instrumento de comunicação”. Pesquisadoras filiadas ao interacionismo brasileiro (De Lemos, 1992, Lier-DeVitto, 1998, Lier-DeVitto, 2006, entre outros; Pereira de Castro, 1992) problematizam essa função atribuída à linguagem nas teoriizações de Piaget e Vygotsky, autores expressivos da psicologia do desenvolvimento que inspiram vertentes no campo da psicolinguística e, acrescentamos, no campo da educação. As autoras discutem sobre o papel acessório da linguagem na psicologia, área cujas reflexões se ocupam em explicar a emergência da subjetividade a partir da cognição.

Lier-DeVitto (1998) destaca que ambos os autores mencionados tinham como objetivo propor uma linearidade evolutiva explicativa acerca do modo como as ações humanas, inicialmente não coordenadas pelo pensamento, tornavam-se ações mentais, governadas pela inteligência, no decurso do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a linguagem tem a função de representar, comunicar conteúdos supostamente internalizados e, dessa forma, em nada contribuiria para a constituição subjetiva.

As autoras salientam que a transparência e a transmissibilidade conferidas à linguagem nessa visão apagam toda a complexidade existente no processo de aquisição da linguagem. Essas características atribuídas à linguagem comparecem claramente nas respostas dos professores entrevistados, articulando-se ao modo como pensam a "entrada" da criança na aquisição da fala e da escrita, como evidenciam os excertos de P4, P7 e P10 a seguir.

P4. [...]porque ela assimila o som, né, ela assimila o que ela tem, ela absorve, né. Sempre usei essa palavra, que ela é uma esponjinha, que ela tá escutando tudo que está em volta dela para um dia ela soltar. [...] Então, eu acho que eles aprendem desde que eles nasceram, porque quando você fala eles mudam o olhar para você. Então estão escutando, depois eles só reproduzem quando eles aprendem que conseguem soltar o som, quando tá preparado, não sei, porque antes disso eles balbuciam, né?

P7. [referindo-se aos pais] tem que ensinar eles falar da forma correta, porque, daí, se a gente fala, por exemplo, galinha, titi, a criança vai crescer falando daquele jeito, automaticamente ela vai para escola e vai escrever, vai, vai escrever titi, mas escrever do jeito errado e vai dar mais trabalho também para os professores [...] [em referência à escrita]. ela começa a escrever a partir do momento que ela começa a compreender as sílabas, né?

P10. Se você fala um /r/ puxado ou você arrastar lá para mais o /r/[...]. Eu não sei como é que a gente pode explicar nessa parte, eu acho que tem a ver com a escrita, sim. Se você escuta, você vai escrever. Conforme ela escreve, ela escuta.

A suposição de transparência da linguagem salta aos olhos nesses excertos. No entendimento desses professores, as crianças “assimilam” os sons da fala do outro, “absorvem” como uma esponja o que elas escutam para, posteriormente, em determinado momento do desenvolvimento, reproduzirem o que ouvem. Para P4, o olhar da criança direcionado para quem fala indica uma escuta capaz de captar/introjetar o que está sendo dito. Por isso P7 adverte que é preciso ensinar as palavras “corretas”. O professor deve ainda cuidar da pronúncia de sua fala dirigida à criança, dado que a fala será assimilada na escuta e reproduzida na escrita, como afirma P10. A defesa desse juízo é de que esse procedimento torna a aprendizagem da escrita mais fácil, bastando à criança relacionar sons às letras para formação das sílabas, por exemplo. A partir dessas colocações, é possível inferir que aquele sujeito que fala corretamente apresentará uma boa escrita.

A percepção que comparece na fala dos entrevistados sugere que bastaria estar exposto à linguagem para adquiri-la, o que implica necessariamente em admitir que o mundo pode ser acessado diretamente pelo perceptual. Esse modo de pensar, além de obscurecer a importância e a complexidade do papel do outro como intérprete estruturante da fala da criança, reserva a esta última, individualmente, a partir de suas capacidades intrínsecas perceptuais e cognitivas, a responsabilidade pela aquisição da linguagem, que, nessa dimensão, diz respeito mais precisamente a um movimento de apropriação da fala do outro.

Nesse contexto, importa a discussão sobre a natureza da interação entre o adulto e a criança, uma vez que esta é admitida como uma condição necessária para a aquisição da linguagem. Lier-DeVitto (1994a), afirma que o mundo, antes de ser visto, é lido, o que remete à injunção do homem à interpretação. O acesso ao mundo, portanto, não é direto, mas passa pela linguagem que, de acordo com essa visão, constitui o sujeito e a realidade.

Os excertos apresentados também permitem interrogar o quanto a própria dimensão do olhar desses professores sobre a fala e a escrita pode representar um “entrave” na aquisição da linguagem, pois as naturaliza e as reduz à manifestação dos erros presentes na fala da criança. Além disso, simplifica-se o processo ao apontar a interferência do professor como motor para reformulação, algo que é, porém, complexo, por envolver a relação entre sujeito, linguagem e falante.

Nesse sentido, faz-se importante evidenciar nas respostas obtidas como os entrevistados veem a aquisição e o papel que nela desempenha o professor.

P1. [...]a gente vai estimulando, estimulando a repetir de novo o que tava falando. Ou a gente repete várias vezes, vê se tá falando, para ver se a reprodução da criança ou fica parecida ou similar ou igual estava falando[...].

Nesse trecho é apagada a complexidade envolvida tanto na aquisição quanto na fala, uma vez que o professor simplifica as mudanças ocorridas na fala da criança atribuindo apenas à correção e ao fato de ele falar corretamente a possibilidade de a criança “apreender” e “evoluir” em suas fases de desenvolvimento, que inicialmente incluem a presença de erros.

A partir desse olhar, existe uma grande possibilidade de o fracasso escolar ser atribuído à criança ou ao seu contexto social, uma vez que o professor é dessubjetivado e está extraposto à relação da criança com a linguagem. As “dificuldades” referidas pelos professores apontam para a necessidade de buscar nos dados elementos que permitam explicitar que relação elas mantêm com a concepção de linguagem por eles assumida.

SUMÁRIO

EIXO 2: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES AO OLHAR DOS PROFESSORES

Os professores foram também perguntados sobre a existência de referencial teórico que orientava suas práticas em sala de aula envolvendo a leitura e a escrita ou a alfabetização. Nesta seção abordarei algumas de suas considerações a esse respeito.

P7. [...] na parte da alfabetização, eu sigo Emilia Ferreiro, que, é, até esses dias ainda estava lendo bastante sobre o que é, que tipo que tá, alfabetização da criança ainda tá no silábico, alfabético, justamente também por causa dos diagnósticos que a gente faz com as turmas e eu mesmo tô fazendo os diagnósticos.

P9. Tem vários, tem o Vygotsky, a Maria Montessori, que a gente faz algumas coisas assim, né, tem também tanto de linguagem quanto de matemática, né, tem, é, vários autores, assim, que a gente vê na pedagogia e nos pós também que ajuda a gente se basear pra poder trabalhar.

P10. Ai, é, tipo assim, tem o Jean Piaget, nós estudamos, que é a fase também do desenvolvimento, né, e também envolve também a parte da fala, da linguagem, né, e me deixa ver qual outro, acho que Vygotsky, e teve, não lembro bem, mas acho que Barbosa. [...] eu sempre utilizo esses dois que eu falei para você, que eu sou fã da Barbosa, né, que é a Emilia Ferreiro sempre, que eu gosto muito, o Jean Piaget, por causa da fase, e o Vygotsky. Ah, não posso esquecer também do Feld².

Os excertos de respostas dos professores apontam para perspectivas cognitivistas de linguagem, na medida em que fazem referência aos principais pensadores do cognitivismo, como Jean Piaget e sua defensora no campo educacional, Emilia Ferreiro.

2 Barbosa e Feld, citados por P10, são referências pessoais da entrevistada e não estão relacionados com teóricos como, por exemplo, Piaget; nesse sentido, não serão explorados aqui.

Essa concepção aposta na relação sujeito-objeto, e a linguagem é tida como objeto de conhecimento, observável, do qual a criança pode se apropriar. Movimentando-se por tal noção, dificilmente se escapa do imaginário de “ensinar” a linguagem ou as habilidades necessárias para tal aprendizagem. Isso porque se supõe um sujeito dotado de recursos cognitivos e perceptuais para adquirir e construir conhecimento sobre os objetos fala e escrita.

O excerto de resposta de P10 faz referência a Vygotsky e a Piaget como se um complementasse o outro, no entanto, Lier-DeVitto (1994b) chama atenção para a necessidade de confrontar as divergências teóricas entre os dois autores, algumas bem acentuadas. Uma delas, como aponta a autora, é o fato de a criança descrita pela visão piagetiana percorrer um caminho solitário até que suas ações sejam vistas como socializadas e que sua linguagem seja capaz de comunicar; enquanto em Vygotsky, desde o início o ser humano é social e suas ações e o desenvolvimento adquirem significado dentro do comportamento social, e não de forma individual e isolada dos contextos.

Lier-DeVitto (1994b) faz um comparativo crítico e extenso entre Piaget e Vygotsky. De acordo com a autora, Piaget alega que a linguagem é uma condição necessária, mas insuficiente à explicitação do processo de estruturação cognitiva. Além disso, põe em destaque aquilo que se constitui no objeto da psicologia, os processos mentais e a cognição, mas se exime, também, da necessidade de dar conta de seu funcionamento. Segundo a autora, o que parece importar para Piaget é que o “social” e o “linguístico” (aspas da autora) são subordinados ao funcionamento da inteligência e responsáveis pela estruturação cognitiva do indivíduo.

Com base nas afirmações de Lier-DeVitto (1994b), é possível dizer que, embora Piaget atribua função à linguagem, ela é vista como acessória e está a serviço da expressão, pois há um antes e fora da linguagem e um depois com a linguagem. A autora ressalta

SUMÁRIO

que a distância que procurou tomar de Piaget não a faz se aproximar de Vygotsky, pois apontar para a linguagem e para o social, estabelecendo entre eles laços de implicação mútua no período inicial da vida, não é o bastante, assim como não o é a explicação de que a linguagem é internalizada para socializar a ação e o pensamento. No entanto, Lier-DeVitto também reconhece concordâncias entre as teorias e sinaliza que Vygotsky “nos põe diante de uma criança não menos poderosa que a de Piaget” (Lier-De Vitto, 1994b, p. 46). Isso porque a criança teria acesso a significados e intenções do adulto, os quais, embora não sejam imediatos, mas dependentes de processos interpessoais, fazem supor certo grau de consciência por parte do sujeito, que percebe, seleciona, usa e faz hipóteses sobre a fala e a escrita.

Nesse sentido, pressupõe-se, sumariamente, o papel do professor como “estimulador ou treinador” de habilidades, de um lado, ou de mediador e facilitador, de outro, no que se refere ao acesso da criança à escrita, conforme discutem Leite (2000), Andrade (2021), Borges (2006), Pires (2015), entre outros autores que abordam a linguagem e a relação que a criança estabelece com ela no ambiente escolar. Essa constatação pode ser verificada nas próprias respostas dos professores, outro aspecto que podemos ver no excerto de P1 acima, que insiste no estímulo à criança e na repetição como recursos para tentar levá-la a reproduzir de forma *parecida ou similar ou igual* à fala do professor.

Esse excerto reflete o entendimento bastante recorrente sobre o papel dos professores e o modo como a criança “aprende”. Vários fizeram menção a esse tipo de prática no momento da entrevista, quando foram perguntados sobre como entendiam o “trabalho” com a linguagem tanto na Educação Infantil quanto nas Séries Iniciais, além de por que e como “trabalhavam”³.

3 Destacamos aqui os termos “trabalho”, “trabalhavam” entre aspas, pois apontam para uma diferença de entendimento sobre a linguagem. A partir da posição teórica que assumimos, o trabalho com a linguagem não é possível a partir da exterioridade desta em relação ao sujeito, ou seja, da linguagem enquanto objeto. Se a linguagem nos constitui, não tem como separá-la do sujeito.

No entanto, retomando a teorização de Piaget que, como vimos, serve de base, por exemplo, para Emília Ferreiro, citada por um dos professores, a repetição nunca é entendida como puramente mecânica, pois supõe a construção de conhecimento através da instância cognitiva e mental (Lier-De Vitto, 1994b). É através da dinâmica da relação de interdependência entre assimilação e acomodação que Piaget aborda as transformações no processo de desenvolvimento da criança. Portanto, ainda assim, não se trata de acesso direto, como as respostas de vários entrevistados sugerem.

Considerando o trecho de resposta de P1, é possível apontar a presença de práticas baseadas na visão de que os estímulos por si sós são promotores da fala, como é sugerido pela professora. O excerto vem ao encontro da discussão de Santos (2008), que entende que nas diversas teorias do campo da educação, assim como no da psicologia, da psicopedagogia e mesmo da fonoaudiologia, há predomínio das tendências behavioristas e reflexológicas de tradição e cunho experimental. O pressuposto é de que, para uma aprendizagem considerada exitosa, o professor deve controlar o comportamento e a aprendizagem, e isso seria possível através de práticas de estimulação. Nesse cenário, chama a atenção da autora que o saber está associado ao poder, e por isso o professor é o detentor deste e pode, por meio de um método, controlar o efeito do estímulo.

Embora os documentos norteadores da educação, como a BNCC, façam a sugestão da teoria sócio-histórica e apresentem críticas aos modelos tradicionais de ensino — com forte influência das cartilhas, que previam o ensino atrelado às práticas de repetição —, a resposta de P1 evidencia reflexos das “raízes” behavioristas e tradicionais de ensino, como também pode ser observado no trecho na sequência:

P6. [...] eu trabalho com a cartilha. Daí eu uso a cartilha, uso o quadro, uso caderno com eles, né. Bastante a linguagem, o som das letrinhas pra eles identificarem e tudo, né. Todo dia a gente tá usando o alfabeto com o som das letrinhas,

SUMÁRIO

depois das letrinhas vai em sílabas pra eles ir formando as palavrinhas, então é, o — aí como que a gente fala lá — é o sistema fonético, né, e grafema e fonema. Então a gente tem que trabalhar bastante o som das letrinhas com eles, né, pra eles poder identificar e gravar na cabecinha deles [...].

P8. [...] a linguagem tem um papel fundamental para uma criança aprender o modo deles falarem, né. [...] a fase do desenvolvimento deles é muito infantil, são muito pequenininhos, né, que no primeiro ano vai falando errado, você vai, você vai corrigindo, né, as palavrinhas que eles falam errado, as letras que eles trocam, né, a troca de letra também é bastante, você tem que ir corrigindo eles [...].

O entendimento do professor sobre a linguagem pode ser visto no decorrer da entrevista e não somente ao ser perguntado sobre os pressupostos teóricos que orientam o seu fazer. A partir desse viés, os indivíduos são necessariamente movidos pelas respostas que recebem, como pode ser visto no excerto de P8. Além disso, novamente aparecem as práticas corretivas baseadas no certo/errado e a linguagem concebida como um tipo de comportamento manipulável. Nesse aspecto, seu funcionamento é regido por princípios comuns aos outros tipos de comportamento humano.

As respostas coadunam com perspectivas em que, segundo Quadros e Finger (2007), o sujeito pode também ser considerado passivo, pois somente aprenderia a falar a partir da imitação da fala do adulto, à qual está exposto. O outro é responsável por apontar, através de reforço positivo, quando está correto e negativo, quando na presença de erros. As autoras destacam também que, no viés behaviorista, a questão é o comportamento humano na interação com a linguagem. Elas apontam que, no livro *Contingencies of Reinforcement*, de Skinner (1969), é assumido que os indivíduos são capazes de construir estímulos linguísticos e poderiam ter o controle dos seus próprios comportamentos, como os estímulos externos são capazes de realizar. Essa visão pode ser melhor depreendida nos excertos de P4 e P7, analisados no Eixo 1, ao se referirem à aquisição da escrita.

SUMÁRIO

Os trechos selecionados de respostas dos professores entrevistados indicam a forma como entendem que ocorre a aquisição da fala e da escrita, já discutida no primeiro eixo de análise, porém foram retomados para explorar as perspectivas e concepções de linguagem neles presentes. Observa-se uma concepção alicerçada na experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem, na qual é também relevante a quantidade e a qualidade das manifestações da língua às quais a criança estaria exposta. Esses fatores são vistos como responsáveis pela determinação do sucesso, ou não, que a criança pode vir a atingir em seu desenvolvimento (Quadros; Finger, 2007).

A partir desse entendimento, ainda segundo Quadros e Finger (2007), a criança é considerada tábula rasa, pois não teria qualquer tipo de conhecimento anterior: somente aprende uma língua se alguém ensiná-la. Nisso, o ambiente tem o papel fundamental de promover o conhecimento para a criança adquirir a língua, por meio de leis de condicionamento, envolvendo a imitação de sons, práticas com reforços negativos e positivos, assim como a formação de hábitos. No excerto de resposta P4, há forte evidência de que a exposição à fala e ao ambiente é responsável pelas consequências apresentadas no exemplo dado pela entrevistada. A criança é comparada a uma esponja que “absorve” os estímulos negativamente ou positivamente por um certo período, para então demonstrá-los através da fala e de seus comportamentos, como sugerem os aspectos teóricos discutidos a partir das autoras. Já um trecho de resposta de P9 faz referência a Maria Montessori, educadora que, de acordo com Cesário (2007), se destaca por suas contribuições para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia montessoriana defende que o espaço escolar deve promover a liberdade da criança para criar e conduzir seu aprendizado, pois esta tem capacidade para tal. Assim sendo, uma das preocupações de Montessori é que a criança seja estimulada desde bebê para desenvolver seu intelecto e promover sua autonomia. Para isso, o método

SUMÁRIO

ressalta a necessidade da estruturação do ambiente de forma apropriada, por exemplo, com adaptação de tamanhos para a criança alcançar e tocar o que deseja, levando em conta suas necessidades.

Embora essas metodologias tratem de outras questões escolares e não necessariamente façam referência a concepções de linguagem, elas estão relacionadas, uma vez que nada está fora da linguagem. A indiferenciação teórica presente nos excertos de respostas dos professores entrevistados é algo que Leite (2000) afirma ser recorrente, principalmente entre as duas psicologias, a behaviorista e a cognitivista, como se fosse aceitável esse tipo de cruzamento, já que essas perspectivas são diferentes do ponto de vista teórico, ainda que passíveis de certa aproximação.

Para concluir a discussão dos excertos de P4 e P7, em que se apresentam duas concepções teóricas diferentes, é pertinente relembrar Lier-DeVitto e Andrade (2008), ao considerarem que o rigor teórico do cruzamento entre percepção e cognição é insustentável. Também a tentativa de correlacionar tais perspectivas pode envolver a prática docente em várias problemáticas de inconsistência e incompatibilidade teórica. Segundo as autoras, as propostas empiristas, por exemplo, deveriam excluir conceitos sobre o mental, uma vez que, para elas, todo conhecimento vem da experiência, o que levaria à exclusão de uma teoria pela outra. A maioria dos excertos de respostas dos professores confirmam o que Lier-DeVitto (1998) diz, ao criticar a visão cognitivista da linguagem, isto é, que nela a linguagem só tem uma função e está a serviço de algo que "realmente interessa", que é o pensamento e a comunicação. Se a linguagem não tem autonomia, ela só pode ser instrumento do pensamento. Na condição de código de transcrição da fala, à escrita resta, não mais que à fala, ser suporte externo de intenções, sentimentos etc. que ocorrem através do ato de expressar ou comunicar. A questão trazida pela autora pode ser identificada nos excertos dos professores participantes, que confirmam sua recorrência, dado o lugar da percepção e da cognição quando se pensa a linguagem no contexto

escolar. Mesmo diante de outras abordagens, o que permanece é o não reconhecimento da aquisição da fala e da escrita, nesse caso, a alfabetização, como um fato linguístico.

Em relação à concepção assumida pelos professores, como já apontado, não há propriamente uma concepção teórica respondendo por seus saberes e práticas. Os depoimentos mostram que suas falas foram mais intuitivas, pré-teóricas, do que apoiadas em conceitos científicos, inclusive trazem teóricos divergentes como se fossem complementares. Dessa forma, os excertos dos entrevistados não revelaram uma posição sustentada, teoricamente consistente, acerca da linguagem. Isso não quer dizer que alguns autores não tenham sido mencionados, de certa forma, como inspiradores de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excertos de respostas dos professores evidenciam o reconhecimento acerca da importância da linguagem para a aprendizagem, porém, a linguagem é reduzida à função de representar e comunicar conteúdos supostamente internalizados, ou seja, de “instrumento de comunicação”. A partir desse olhar, a aquisição é tratada como “assimilação” dos sons da fala do outro para, posteriormente, em determinado momento do desenvolvimento, reproduzirem o que ouvem, daí a importância atribuída à fala “correta”. Sobressaem a percepção e a cognição, que implicam a linguagem como um objeto passível de controle pela criança.

Assim, prevalece uma suposição de transparência da linguagem, sendo a fala tomada como processo natural do desenvolvimento, que demanda estimulação e apontamentos do outro para se desenvolver, enquanto a escrita é relacionada à instrução escolar, mas fortemente baseada na transcrição da fala. Esse entendimento pode

SUMÁRIO

ser evidenciado no destaque dado à ideia de que “erros” presentes na fala podem ser transferidos para a escrita. Desconsidera-se, pois, que a escrita tem suas especificidades em relação à fala (Leite, 2000; Lier-De Vitto 1998; Andrade, 2011; Saleh, 2017).

Quanto às perspectivas teóricas que orientam as práticas em sala de aula, os autores Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro foram os mais citados. Embora seja possível apontar certa “aproximação” entre eles, é preciso destacar a incompatibilidade teórica entre Piaget e Vygotsky, uma vez que suas teorias se diferenciam acerca do entendimento sobre a linguagem, o outro, a forma como a criança “aprende” e as etapas do desenvolvimento da linguagem. Com efeito, enquanto para Piaget a linguagem ocupa um lugar secundário e dependente de processos cognitivos para se desenvolver — a criança percorre um caminho solitário, sem linguagem, para então ser capaz de socializar e comunicar —, para Vygotsky desde o início o ser humano é social e se desenvolve a partir da mediação dos contextos. No entanto, embora compareçam essas concepções teóricas, muitos excertos das respostas dos professores se aproximam também do behaviorismo.

Diante disso, é possível afirmar que, quanto à perspectiva teórica assumida pelos professores em relação à linguagem e ao ensino-aprendizagem, não houve manifestação de nenhuma referência que remetesse a um conhecimento aprofundado e sistematizado na atuação dos profissionais entrevistados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Rodrigues. **Reeducar ou clinicar?** Perspectivas teóricas e direções clínicas da atuação fonoaudiológica voltada para as dificuldades de leitura e escrita. 2021, 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC- SP, São Paulo, 2021.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Maria. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 149-159.

SUMÁRIO

CARNEVALE, Luciana; BERBERIAN, Ana Paula; MORAES, Paola Dias; KRÜGER, Simone; Comunicação Alternativa no Contexto Educacional: Conhecimento de Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 243-256, abr.-jun., 2013.

CESÁRIO, Priscila. Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 116-126, jan./jun., 2007.

DARSIE, Marta Maria Potin. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Unicíncias**, Cuiabá, v. 3, p. 9-21, 1999.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-136, 1992.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Maria. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 21-32.

GOMES JÚNIOR, Saul. Prescrição e descrição: dois vieses na Gramática Fundamental da Língua Portuguesa, de Gladstone Chaves de Melo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 154-171, 2017.

LEITE, Luciana. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. 2000, 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

lier-devitto, Maria Francisca. **Os monólogos da criança: "delírios da Língua"**. 1994, 206 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994a.

lier-devitto, Maria Francisca. **Fonoaudiologia no sentido da Linguagem**. Editora Cortez, São Paulo, 1994b.

SUMÁRIO

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. **Os monólogos da criança:** delírios da língua. São Paulo, SP, EDUC-FAPESP, 1998.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Patologias da linguagem: sobre as “*vicissitudes de falas sintomáticas*”. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca & ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lucia Maria. Considerações sobre a escrita sintomática de crianças. **Estilos da clínica**, v. 1, n. 24, p. 54-71, 2008.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lucia Maria. 2011. A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica, **Anais do XIII SILEL - Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. **Linguística**, v. 13, p. 15-23, 2003.

PIRES Vera Lúcia. **Pontos de conflito na relação criança – escrita e seus efeitos heterogêneos:** rasuras, reformulações, recomposições textuais. 2015, 113 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

QUADROS, Ronice Muller; FINGER Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Edufsc, Florianópolis, 2007.

RAMOS, Francieli de. **Fonoaudiologia e Educação:** escuta de professores sobre a linguagem. 2023, 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3987>.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. A pontuação enunciativa e a configuração das instâncias narrativas em notícias infantis. **DELTA**, v. 33, n. 4, p. 1177-1208, out./dez. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

4

Ronna Freitas de Oliveira (UEPG/UFPR)

PASSEANDO PELOS ESTUDOS DE GÊNERO NA LINGUÍSTICA APLICADA E CONJURANDO TRANSFEMINISMOS

SUMÁRIO

O movimento de voltar ao início das coisas é sempre um movimento complexo. Podemos listar “marcos inaugurais” na Linguística Aplicada, mas pensando principalmente na Linguística Aplicada brasileira - que possui uma trajetória ímpar -, o que significa que o início das coisas pode estar sempre em discussão. Há uma trajetória desobediente na Linguística Aplicada, e esta trajetória dialoga com a própria tensão epistemológica da definição da área, que se dá principalmente a partir de uma *racha* epistemológica que acontece aproximadamente pelos anos 2000, mesmo período em que a LA se instaura como um campo “relativamente bem estabelecido no Brasil” (Moita Lopes, 2006c, p. 16). Já há em Alan Davies (1999), ainda que fora do Brasil, distinções sobre o que ele vai nomear como uma Linguística Aplicada ‘normal’ e uma Linguística Aplicada Crítica. Estas distinções, que obviamente vão se dar a partir de fundamentos ideológicos diversos, são importantes para a LA até hoje. Acredito que a LA brasileira possui uma localidade importante quando pensamos nas proposições da LA como campo globalmente, pois acredito que alguns campos da LA brasileira, como os campos de LA Indisciplinar, possuem proposições teórico-epistemológicas bastante importantes para a área. Mesmo assim, já vemos estas distinções internas do campo e uma tentativa de definição sendo propostas já em 1999 também em outros territórios.

A LA passa um longo período - e talvez esse período nunca se encerrou - se definindo pela recusa na definição, ou seja, a LA diz muito mais quem não é do que de fato quem é. Esse movimento é fundamentado principalmente na produção de recusas discursivas e de distanciamentos de práticas acadêmico-científicas racionalistas, muito presentes na Linguística, mas também em alguns campos da própria LA mais ‘dependentes’ da Linguística, assim como em outras áreas de conhecimento. Ao dizer quem não é, e com o que não comunga, a LA produziu recusas epistemológicas e metodológicas, ao passo que ao não dizer rigidamente quem é, possibilitou práticas multi-transdisciplinares, se aproximando epistêmica e metodologicamente de outros campos que vinham tentando produzir movimentos similares de disputa.

Quando se propõe na área um campo nomeado “Linguística Aplicada Indisciplinar” (Moita Lopes, 2006a), automaticamente se percebe que há um modo *disciplinar* de fazer LA. E é nesse momento de proposição que o campo passa a tensionar interna e externamente os modos possíveis de fazer ciência. Sendo assim, ao mesmo tempo que podemos perceber que sua fundação como campo possibilitou um caminho desobediente e multi-transdisciplinar para a LA, esse caminho precisou ser produzidoativamente.

A proposição de um tensionamento interno na área com as colocações da LA Indisciplinar se apresenta como meio de perguntar internamento para a própria LA sobre suas contradições academicistas, ao mesmo tempo que se apresenta como um meio de perguntar externamente à Linguística, mas também à outras áreas do saber, sobre as limitações de um trabalho estritamente racionalista.

É posto intensamente, dentro dos espaços acadêmicos, a ideia de que é a teoria a grande preconizadora da prática. Mas para além disso, dos discursos hegemônicos que fervilhavam e fervilham na academia até hoje, é importante observar também de que modos os contornos mercadológicos atingiram e atingem campos de conhecimento acadêmico. A Linguística se definiu como um campo muito mais formalista a partir de práticas de financiamento específicas no pós-Segunda Guerra (Rajagopalan, 2006), o que possibilitou para este campo um lugar de prestígio, que se fundamentava também na própria distância epistêmica-metodológica com os campos das Ciências Humanas, se aproximando assim de práticas de campos científicos naturais e exatos, e o campo de Estudos da Linguagem se torna - mesmo que nunca exclusivamente - um campo do estudo da mente.

Este movimento marca uma transformação e definição importante do campo da linguística teórica, que foi a marcação formalista, mas também racionalista, de produção de saber na abstração. “Em nome da científicidade, suas teorias passaram a ser cada

SUMÁRIO

vez mais abstratas, formais" (Rajagopalan, 2006, p. 154). Isso funda uma prática iluminista de neutralidade científica, que acarretou um afastamento do campo com problemáticas da vida em pulso.

Há uma resposta da LA a isso. As implicações da área, nesse momento, vêm fundamentadas em uma percepção de que o fazer científico é, indiscutivelmente, um fazer político-ideológico e que, sendo assim, possui em suas práticas responsabilidades político-sociais. Esta movimentação para este modo de olhar não se resume apenas à LA, mas se apresentava neste momento histórico como um movimento presente em campos do conhecimento mais aproximados das Ciências Humanas e Sociais. Uma prática abstracionista, descolada de práticas sociais, e que se pretendia ideologicamente neutra passa a ser questionada nesses campos, e com isso, outros modos de fazer passam a ser imaginados, convocados e aprendidos, fundamentando nos espaços acadêmicos-científicos outras práticas epistemológicas e metodológicas.

Essa tensão também se aplica ao próprio estremecimento da hegemonia de ideias dogmáticas. Neste momento histórico ganha força e "[...] está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, [...] tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito de fenômenos sociais" (Fabrício, 2006, p. 46). Esta tensão ideológica e epistemológica fundamenta também as transformações que a LA passa, abrindo um novo horizonte de atuação para o campo, colocando um novo rumo como possível.

Essa movimentação gerou um olhar para então observar o que se comprehende como parte de um campo subalterno, e os debates raciais, de gênero, sexualidade e classe passam a ganhar espaço na LA (Fabrício, 2006).

Há, na LA, um histórico considerável de discussões acerca de gênero e sexualidade. Fundamentados principalmente em perspectivas queer, os debates nesses campos tiveram grande

SUMÁRIO

circulação no pensar a LA articulada com reflexões acerca principalmente de sexualidade. Moita Lopes (2002) foi um dos nomes a encaminhar alguns debates iniciais na LA sobre sexualidade, e hoje segue produzindo debates nesse campo (Moita Lopes; Gonzalez; Melo; Guimarães, 2022), com intensas aproximações justamente com perspectivas queer, assim como Rodrigo Borba (2015 [2006]), que também vem desde 2006 entrelaçando Linguística Aplicada e estudos de gênero/estudos queer no Brasil, dialogando com um campo nomeado de Linguística Queer¹. Além deles, Fábio Bezerra vem propondo um campo na LA nomeado por ele como Linguística Aplicada Transviada (2023), que é também bastante influenciada teoricamente por perspectivas queer, mas aqui em uma tentativa de aproximação com estudos decoloniais.

Com este breve levantamento, quero demonstrar que há, na LA, um acúmulo de debate de estudos de gênero, mas bastante encaminhados por perspectivas queer, que chegam ao Brasil a partir de uma *elite teórica* de estudiosos de gênero e sexualidade já bem colocados na academia brasileira (Bento, 2014; Louro, 2002; 2009, Miskolci², 2011; 2012; 2014, Pelúcio; 2012; 2014). Hija de Perra (2015) traz contribuições fundamentais para pensar essa chegada, e os modos como a colonialidade do saber e a geopolítica do conhecimento influenciaram essa chegada. Hija de Perra afirma que

na América Latina o enunciado queer descende no meio dos anos 90, entendendo que este termo se cunhou no norte nos anos 80. Como estávamos na periferia do círculo de debate norte-americano, a informação chegou mais tarde e foi interpretada das mais singulares maneiras” (Perra, 2015, p. 5).

1 Rodrigo Borba (2015) defende que a concepção do campo da Linguística Queer se dá em 1997 com a publicação de *Queerly Phrased* (Livia; Hall, 1997) - com tradução para português em 2010 -, e que desde a chegada desta perspectiva no Brasil em 2006 houve aproximações com a Linguística Aplicada, mesmo que esta não se pretenda uma subárea da LA.

2 “O nome de Richard Miskolci aparece riscado no corpo deste texto como marcação político-intelectual de resposta às suas práticas recorrentes de violência epistêmica, de desrespeito e de menosprezo pela produção intelectual de pessoas trans.

Um dos focos da discussão é justamente o modo como a matriz colonial do saber implementou a perspectiva queer hegemonicamente em uma localidade de universalidade.

Se ao criticar a dimensão colonial do queer no mundo sudaca Hija de Perra evoca sua experiência para interrogar, desde a própria dissidência sexual e de gênero, a matriz queer de conhecimento, oferecendo dessa forma uma resistência efetiva à interpelação queer como efeito de poder acadêmico; o giro decolonial das pessoas teóricas de gênero do Brasil segue limitado a assinalar escalas hierárquicas entre contextos acadêmicos distintos (os do Norte e do Sul globais), sem com isso, em momento algum, questionar a própria academia — com sua linguagem teórica normalizada, sua tematização das vidas de pessoas reais e suas hierarquias consolidadas por sistemas rígidos de avaliação institucional — como território-chave para a atualização do queer como referencial indissociável da colonialidade do saber no contexto brasileiro (sudaca e terceiro-mundista) (Erráтика, 2016).

Isso é importante de ser posto porque aqui defendo a necessidade de reconhecer os contornos ideológicos e geopolíticos que envolvem a produção de saber acadêmico, que necessariamente estão articulados com processos de prestígio de determinadas perspectivas teóricas, que vão se envolver necessariamente às corporalidades que hegemonicamente as compõe.

Por isso aqui me pergunto, também como proposta teórico-conceitual deste trabalho: qual o espaço para os transfeminismos e os estudos trans brasileiros na Linguística Aplicada? Esta pergunta é importante porque há uma produção política-epistemológica em curso de disputa das presenças de transespetemologias nos espaços de saber. Miskoléti, anteriormente citado como uma referência nos estudos queer do Brasil, é, desde 2023, *persona non grata* do transfeminismo brasileiro. Desde 2015, no I Seminário Queer do SESC (mais conhecido como Cisminário), Miskoléti desrespeita e tem práticas transepistemicidas, que são recorrentes e repetidas, ativamente

SUMÁRIO

SUMÁRIO

rejeitando e menosprezando a produção intelectual de pessoas trans, como por exemplo com o próprio conceito de cisgêneridade, fazendo coro a movimentações anti-trans.

E esta movimentação anti-trans não é exclusividade de Miskolci, pois diversas pessoas pesquisadoras cisgêneras e grupos de pesquisa de gênero e sexualidade brasileiros saíram em defesa, acusando o movimento transfeminista, que nomeia Miskolci como *persona non grata*, de censurador e antidemocrático. Foi uma atuação em rede, acusando pessoas trans de se utilizarem de dispositivos que produziriam perseguição e banimento, como se não fossesmos nós as pessoas sistematicamente perseguidas globalmente, institucionalmente silenciadas e caçadas e alijadas estruturalmente de incontáveis contextos sociais.

Importante ressaltar aqui que há diversas produções e contribuições queer importantes, inclusive em diálogo com produções transfeministas. Mas este é um chamado para que possamos observar os modos como a geopolítica do conhecimento influenciam diretamente os campos de pesquisa, e de que forma essa geopolítica se funda também em regimes raciais, de gênero e de localização territorial. E é nesse sentido que volto me perguntando qual o espaço dentro da LA para debates transfeministas e transepistemológicos.

O transfeminismo brasileiro, como corrente de pensamento, tem seuascimento recente. Há relatos de que Aline Freitas foi a primeira pessoa a utilizar o termo transfeminismo no Brasil (Coacci, 2014), a partir da criação de um blog chamado Transfeminismo nos anos 2000, mas é aproximadamente no início da década de 2010 que se inicia uma expansão mais intensa de debates que se alocam dentro deste campo de pensamento. O blog Transfeminismo.org, criado por Hailey Kass em 2012, é um dos espaços responsáveis pela grande expansão de debates transfeministas no Brasil, aglutinando discussões coletivas acerca do próprio transfeminismo, mas também de outros debates trans. Além desses blogs, grupos no Facebook

SUMÁRIO

eram um grande espaço de debates transfeministas, como o grupo intitulado “Construindo o Transfeminismo das Transmasculinidades” (Peçanha; Monteiro; Jesus, 2023, p. 91), fundado em 2015.

Em 2013 este campo de pensamento começa a aparecer em publicações acadêmicas de intelectuais trans que já ocupavam espaços acadêmicos naquela época, como em Jaqueline Gomes de Jesus (2013; 2014) e Jaqueline Gomes de Jesus e Hailey Alves Kass (2012). A Dissertação de Viviane Vergueiro (2016), assim como suas outras tantas contribuições (Vergueiro, 2012; 2016) é um ponto central das discussões dos estudos trans no Brasil, assim como as contribuições de Maria Clara Araújo dos Passos (2016; 2022) e o livro de Letícia Nascimento (2021), intitulado Transfeminismo, que é um marco importante na movimentação de ocupação desta corrente nos espaços acadêmicos, assim como na ampliação do alcance para fora da academia dos debates transfeministas. Para além das produções transfeministas feitas por travestis na academia, este debate tem contornos muito fundamentais com as discussões propostas pelas transmasculinidades, aqui observando principalmente os trabalhos de Cauê Assis e Leonardo Peçanha (Moura, 2021; Peçanha; Monteiro; Jesus, 2023).

A chegada do transfeminismo no Brasil também dialoga com uma produção intelectual de fora. Também se experimentou tensões geracionais nessa chegada, com travestis mais jovens produzindo dentro deste campo principalmente online com as mais velhas, atuantes no transativismo em movimentos organizados pelo menos desde os anos 90. Contudo, são fundamento as organizações teórico-práticas que baseiam o movimento de pessoas trans neste território há décadas, em reconhecimento transancestral destas transepistemologias.

A emergência transfeminista é uma realidade, e pode contribuir para apresentar novas maneiras de olhar para os mais diversos campos acadêmicos. Especificamente na LA, os debates de gênero são quase que hegemonicamente baseados em perspectivas queer. Sendo

SUMÁRIO

assim, com aproximações entre estas duas áreas do conhecimento, a LA e os transfeminismos, se abre um novo campo possível, epistemológico e metodológico, para trabalhar com linguagem e gênero.

Isso se demonstra relevante quando observamos os múltiplos olhares que os estudos de gênero podem ter, e como suas bases epistemológicas guiam também modos de fazer variados. Com os transfeminismos e com as transepistemologias a LA tem muito a aprender, acredito que principalmente na mobilização pela radicalidade.

Seja por produções epistemológicas importantes, como as proposições de submetodologias indisciplinadas (Mombaça, 2016) ou travecometodologias (Silva, 2022), ou ainda com produções desobedientes que vão ousar disputar a localidade trans como uma localidade possível de intelectualidade e produção de saber, os transfeminismos seguem sendo espaços de disputa, e colocando em cheque narrativas mentirosas sobre nós, e possibilitando nos munir com as armas necessárias para encampar essa guerra, que não foi declarada por nós, mas que nos classifica como doentes (Aguiar, 2020), criminosas, perigosas e motivo de riso (Heliodoro, 2021) e objetos de pesquisa (York; Oliveira; Benevides, 2020), e nos joga à violência e ao alijamento social. O que precisamos lembrar, nós pessoas trans, é que temos o poder da navalha, que afiada, segue abrindo um caminho novo. Quem veio antes nos fez chegar aqui, agora que façamos quem vem depois ir mais longe.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Juno Nedel Mendes de. **Habitando as margens:** a patologização das identidades trans e seus efeitos no Brasil a partir do caso Mário da Silva (1949-1959). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2020.

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. In: Dossiê Teoria Queer: o gênero sexual em discussão. **Revista Cult**, n. 193, p.43-46, 2014.

SUMÁRIO

BEZERRA, Fábio. **Linguística Aplicada Transviada**. São Paulo: Pontes, 2023.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, vol. 9, n.1, 2015.

COACCI, Thiago. Encontrando o transfeminismo brasileiro: um mapeamento preliminar de uma corrente em ascensão. **História Agora**, 2014.

DAVIES, Alan. **An Introduction to Applied Linguistics: from Practice to Theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HELIODORO, Giovana. A representação trans e travesti na mídia brasileira. **BuzzFeed**. 2019. Disponível em: buzzfeed.com.br/post/representacao-trans-e-travesti-na-midia-brasileira. Acesso em: 29 ago. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismo e Identidade de Gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. **Anais do 10º Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Transfeminismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2014.

KASS, Hailey. **O que é transfeminismo?** Uma breve introdução. Transfeminismo. Acesso: <https://transfeminismo.com/o-que-e-transfeminismo-uma-breve-introducao/>

LIVIA, Anna; HALL, Kira. **Queerly Phrased**: Language, gender, and sexuality. New York: Oxford University Press, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. In: **Para uma vida não fascista**. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SUMÁRIO

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: nota introdutórias sobre Teoria Queer. Dossiê Teoria Queer. **Revista Florestan Fernandes**. v. 1 n. 2, p. 08- 25, 2014.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos – reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea /n: COLLING, Leandro. (org) **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. /n: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. /n: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; GONZALEZ, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim de; GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada. **Revista Concinnitas**, 1(28), 2016.

MOURA, Cauê Assis de. E não posso ser eu um transfeminista? **Revista Estudos Transviades**, v. 2, n. 4., nov, 2021.

ERRÁTIKA, Monstra. Para desaprender o queer dos trópicos: desmontando a caravela queer. **Médium**, 24 jul, 2016. Disponível em: medium.com/@monstraerrtika/para-desaprender-o-queer-dos-tr%C3%B3picos-desmontando-a-caravela-queer-6ced98495821. Acesso em 28 ago. 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SUMÁRIO

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Brasileiros possuem uma dívida histórica com as travestis. **Blogueiras Negras**, 8 dez., 2016. Disponível em: blogueirasnegras.org/brasileiros-posseum-uma-dividahistorica-com-as-travestis/. Acesso em: 29 ago. 2024.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia da Travestilidades**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2022.

PEÇANHA, Leonardo Morjan Britto; MONTEIRO, Anne Alencar; JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfeminismo das transmasculinidades: Diálogos sobre direitos sexuais e reprodutivos de homens trans brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 6, n. 19, 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Isadora Ravena Teixeira da. Por travetcometodologias de criação em arte contemporânea. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de PósGraduação em Artes, Fortaleza, 2022.

VERGUEIRO, Viviane. Pela descolonização das identidades trans. **Anais do VI congresso internacional de estudos sobre diversidade sexual e de gênero da ABEH**, Salvador, 2012.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneride como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., (org). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneride como normatividade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

VERGUEIRO, Viviane. Considerações Transfeministas sobre Linguagem, Imaginação e Decolonialidade: a identidade de gênero como categoria analítica. **Cadernos De Linguagem e Sociedade**, 2020.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travestis. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 3, 2020.

5

Rictor de Oliveira Dantas (UEPG)
Valeska Gracioso Carlos (UEPG)

AS ATITUDES DOS ALUNOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG) PERANTE O CURRÍCULO VIGENTE EM 2019

INTRODUÇÃO

Em 2015, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) flexibilizou seu currículo. Isto é, propiciou aos alunos a oportunidade de escolher as disciplinas mais próximas de sua área de interesse. A fim de não deixar os alunos confusos no momento da escolha das disciplinas flexibilizadas, a UEPG coloca que “somente 16% do curso foi flexibilizado, de modo que o aluno não ficará “perdido” para escolher disciplinas, uma vez que as opções de escolha não são tão grandes assim” (UEPG, 2018, p. 13).

No primeiro ano de flexibilização (2015), as disciplinas oferecidas não eram muitas. Contávamos com apenas três opções em língua portuguesa e uma em língua estrangeira, sendo esta última de escolha obrigatória. Dessa forma, os passos iniciais da flexibilização não deram muitas alternativas para os alunos.

Assim, esse artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado do autor, um estudo sociolinguístico que pretende investigar, principalmente, as atitudes linguísticas de um grupo de alunas dos cursos de Letras diante do atual currículo. Para isso, respondemos a seguinte pergunta de pesquisa: quais as atitudes das participantes da pesquisa perante o currículo vigente?

Dessa forma, em nosso trabalho compreendemos a língua não só como heterogênea, mas também como um fato social (Bagno, 2007; 2014). E por ser um fato social é que ela é permeada de relações de poder, logo, fazemos da língua não apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento de poder (Bourdieu, [1977] 1983). Com esse instrumento, fazemo-nos não só entender, mas sermos obedecidos, ouvidos.

Nosso trabalho está dividido da seguinte forma. Primeiramente, apresentamos o referencial teórico que norteia esta pesquisa e nos dá respaldo para a análise. Inicialmente, trazemos o conceito

de atitudes, ponto importante para nossa análise. Em seguida, tratamos também dos pontos relevantes sobre o currículo atual dos cursos de Letras da UEPG vigente no ano de 2019.

Em seguida, expomos metodologia de pesquisa. Retomamos o processo de coleta de dados e como cada etapa se deu. Partimos, enfim, para a análise e discussão dos resultados encontrados. Por fim, apresentamos as conclusões às quais chegamos, para isso, fazemos uma retomada geral sobre nosso trabalho.

ATITUDES

As atitudes se constituem como objeto de estudo da psicologia social, e têm como seus principais precursores Lambert e Lambert (1981). Entendemos que “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente.” (Lambert; Lambert, 1981, p. 100). Ou seja, as atitudes são inerentes ao pensamento humano, tendo em vista que elas são reações a crenças já estabelecidas perante o objeto de estudo, seja um grupo social, uma variedade linguística, uma crença religiosa.

Segundo os autores, elas formam e se consolidam conforme temos experiências de interação em nossa vida social. Os grupos sociais dos quais fazemos parte, por exemplo, nossa família, nossos amigos, ajudam a criar certas atitudes perante os objetos sociais que estão à nossa volta. E conforme ela se consolida, reagimos de acordo com padrões que nós mesmos criamos, conforme expõem Lambert e Lambert (1981, p. 101):

na medida em que uma atitude se torna firmemente estabelecida, ficamos excessivamente prontos a classificar pessoas ou acontecimentos de acordo com padrões

emocionalmente coloridos de pensamentos, de forma que deixamos de reconhecer individualidade ou singularidade.

Sendo assim, quando temos uma atitude consolidada o suficiente perante um grupo, tendemos a esquecer da individualidade de cada participante dele e o classificamos como um todo.

De acordo com López Morales (1993) existem dois focos de estudos das atitudes, os quais o autor denomina de condutista e mentalistas. Com relação à perspectiva mentalista, o autor pontua que a "Atitude de uma pessoa (e, em geral, de um grupo determinado) o prepara para reagir ante um estímulo dado de maneira específica"¹ (López Morales, 1993, p. 232, tradução nossa). Ou seja, de acordo com essa vertente de estudo, um estímulo mental faz o indivíduo reagir de dada maneira e não de outra, de uma forma positiva ou negativa, em outras palavras

A definição mentalista caracteriza atitude como um estado de disposição mental, uma variável que intervém entre um estímulo que afeta a pessoa e sua resposta a ele. Essa concepção traz consigo um problema metodológico: o fato de a atitude não ser observável nem analisável diretamente, de forma que se torna difícil determinar o tipo adequado de dados a partir dos quais se podem inferir as atitudes bem como elaborar um mecanismo apropriado para medir algo que 'carece de forma manifesta' (Botassini, 2013, p. 56).

Dessa forma, compreendemos que a vertente mentalista apresenta uma fragilidade na coleta de dados de pesquisa confiáveis, considerando que as atitudes analisadas de acordo com esse ramo de estudo não parecem ser passíveis de serem medidas. Em oposição a vertente mentalista,

1 "actitud de una persona (y en general, de un grupo determinado) lo prepara para reaccionar ante un estímulo dado de manera específica." (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 232).

SUMÁRIO

a concepção condutista, que se baseia nas respostas dos falantes frente a certas atitudes sociais, pode ser estudada diretamente, correspondendo a um método de aplicação seguro; entretanto tem o inconveniente de não predizer a conduta verbal e, assim, não pode constituir-se em padrões sistemáticos e coerentes." (Botassini, 2013, p. 56).

Em suma, na corrente mentalista consideramos as atitudes como reações mentais dos indivíduos frente a objetos sociais, tornando-as um dado de difícil coleta e análise. Em contrapartida, quando baseamos nossa coleta e análise nas respostas dos falantes, conforme preconiza a vertente condutista, podemos avaliar de maneira mais efetiva nossos dados.

Quando tratamos da corrente mentalista, postulamos que as atitudes são formadas por três diferentes fatores

[...] o cognitivo, no que inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo; o afetivo, que se refere a emoções e sentimentos, e o de comportamento [conativo], que se descreve como a tendência a atuar e a reagir de certa maneira com respeito ao objeto² (López Morales, 1993, p. 233, tradução nossa).

São esses três fatores os quais contribuirão para a formação da atitude do indivíduo diante de um objeto social. Colocando em outros termos

Os mentalistas visualizam a atitude como uma estrutura compõencial múltipla, formada pelos elementos afetivos (emoções e sentimentos), cognitivo (inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes do indivíduo) e comportamental (tendência a atuar e a reagir de certa maneira com respeito ao objeto. Já os condutista a concebem como unidade indivisível (Botassini, 2013, p. 56-57).

2 [...] el cognoscitivo, en el que incluyen las percepciones, las creencias y los estereotipos presentes en el individuo; el afectivo, referido a emociones y sentimientos, y el de comportamiento, que se describe como la tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto. (López Morales, 1993, p. 233)

SUMÁRIO

Assim, temos nessa corrente, a divisão de construção das atitudes de um indivíduo. Com relação aos componentes das atitudes, “O componente cognitivo refere-se às crenças, aos pensamentos, aos conhecimentos que se tem em relação a um objeto social definido.” (Botassini, 2013, p. 57, grifos da autora), isto é, aquilo que o indivíduo já carrega sobre determinado objeto social, lembramos que não nascemos com as atitudes formadas, mas elas se desenvolvem no decorrer de nossas interações sociais. Em seguida, “O componente afetivo diz respeito às emoções e aos sentimentos pró ou contra um objeto social [...]” (Botassini, 2013, p. 57), ou seja, é como o indivíduo se sente diante determinado objeto social. Se ele tem um sentimento positivo, tenderá a ter uma atitude positiva, se o sentimento for negativo, a atitude tenderá a ser negativa. Por fim, “O componente comportamental ou conativo é entendido como conduta, reação ou tendência à reação diante de um objeto social.” (Botassini, 2013, p. 58, grifos da autora), isto é, refere-se a como o indivíduo pode reagir a determinado objeto social.

Dessa forma, entendemos que “As atitudes só podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rejeição; uma atitude neutra é impossível de ser imaginada³ [...]” (López Morales, 1993, p. 235, tradução nossa). Concordamos com essa visão do autor, tendo em vista que as reações se dão em dois extremos, é difícil pensar em neutralidade, até mesmo porque a própria língua não é neutra.

Em suma, os estudiosos das atitudes têm uma tarefa difícil de cumprir: a de medir as atitudes de um indivíduo. Para esse desafio metodológico, por serem as atitudes de difícil mensuração, criaram-se alguns métodos de coleta e análise de dados, alguns dos quais discutimos a seguir.

3 “Las actitudes sólo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo; una actitud neutra es imposible de imaginar [...]” (López Morales, 1993, p. 235).

Silva-Corvalán, por exemplo, nos apresenta o método da pergunta direta. Utilizado principalmente para medir as *atitudes linguísticas*⁴ dos falantes, esse método consiste em preparar um questionário com sentenças fora da norma culta do falante. Para que essa medição ocorra de maneira efetiva, o pesquisador tem o foco em três principais pontos, que são, segundo a autora "Sobre a grammaticalidade de cada exemplo, sobre se usaria a oração como a mostrada em cada exemplo, e sobre se as outras pessoas do povo as usariam"⁵ (Silva-Corvalán, 1989, p. 39, tradução nossa). Desse modo, pedimos ao falante que "julgue a grammaticalidade e/ou aceitabilidade de certas construções"⁶ (Silva-Corvalán, 1989, p. 38, tradução nossa), isto é, juntamente com os fatores mencionados, podemos medir as atitudes linguísticas do falante diante de certas variedades linguísticas, bem como a consciência linguística do indivíduo pesquisado (Silva-Corvalán, 1989)

A autora também apresenta o método da pergunta indireta. Método utilizado por Labov em uma de suas pesquisas em Nova York. Segundo a autora, o autor solicitou que algumas mulheres lessem uma lista com vinte e duas orações, como resultado

A comparação das avaliações recebidas pela mesma mulher ao ler diferentes orações, incluindo que não continham traços não padrões, permitiu identificar as reações subjetivas de 122 sujeitos em direção a cada uma das variáveis linguísticas. A hierarquia de trabalhos ordenada do maior ao menor segundo a correção linguística que se requereu, foi a seguinte: figura importante da televisão; secretária executiva, operadora de telefones, vendedora,

4 Consideramos aqui atitudes linguísticas aquelas utilizadas para reagir principalmente a algum fator linguístico do objeto de estudo. Ou seja, esse objeto de estudo em análise é a língua, podendo ser analisada a variedade de um grupo social, por exemplo.

5 "sobre la grammaticalidad de cada ejemplo, sobre si usaría la oración como la ilustrada por cada ejemplo, y sobre si otras personas en el pueblo las usarían." (Silva-Corvalán, 1989, p. 39)

6 "que juzgue la grammaticalidad y/o aceptabilidad de ciertas construcciones." (Silva-Corvalán, 1989, p. 38).

trabalhadora, menos que trabalhadora⁷ (Silva-Corvalán, 1989, p. 41-42, tradução nossa).

Ou seja, os participantes da pesquisa não apenas avaliaram a leitura, mas também fizeram uma avaliação social das mulheres leitoras. Segundo Silva-Corvalán, esse método permitiu "Uma investigação que considera os planos fonético, morfossintático e lexical⁸". (Silva-Corvalán, 1989, p. 41, tradução nossa).

Outro método possível para a coleta de dados de atitudes é solicitar ao indivíduo pesquisado "imaginar-se em ambientes sociais específicos e dar informação a respeito de seus sentimentos, pensamentos e modos prováveis de comportamento em tais ambientes" (Lambert; Lambert, 1981 p.103). Isto é, colocar uma situação social hipotética ao indivíduo e pedir para que ele descreva como se sente diante da situação apresentada. Porém, como podemos imaginar, a confiabilidade desse tipo de teste pode ser questionada levando em consideração que contamos apenas com as impressões do próprio indivíduo acerca dos pontos pesquisados.

O estudo de Bogardus (1925), citado por Lambert e Lambert (1981), é um bom exemplo da aplicação desse método de coleta. Nesse estudo, o pesquisador colocava os participantes da pesquisa na situação de diferentes tipos de contato social com imigrantes e pedia para que eles "indicassem se gostariam de tê-los como amigos íntimos, como vizinhos, ou como colegas." (Lambert; Lambert, 1981 p. 103). Com isso, o pesquisador planejava uma ordenação das atitudes de acordo com uma escala social. Assim como o método

7 "La comparación de las evaluaciones recibidas por la misma mujer al leer diferentes oraciones, incluyendo que no contenían rasgos no estándares, permitió identificar las reacciones subjetivas de 122 sujetos hacia cada una de las variables lingüísticas. La jerarquía de trabajos ordenada de mayor a menor según la corrección lingüística que se requiriera, fue la siguiente: figura importante de la televisión; secretaria ejecutiva; Recepcionista; Operadora de teléfonos; Vendedora; Obrera; Menos que obrera." (Silva-Corvalán, 1989, p. 41-42)

8 "una investigación que considera los planos fonético, morfossintáctico y léxico." (Silva-Corvalán, 1989, p. 41).

apresentado anteriormente, esse também mostra algumas fragilidades, pois “não dá um índice do grau da intensidade de tendências de reações, nem consegue informação a respeito dos pensamentos e sentimentos das pessoas que respondem a ela” (Lambert; Lambert, 1981 p. 104).

Ademais, outro método utilizado é o questionário. Por meio dele, segundo os autores, podemos “medir atitudes com relação a imigrantes, e fazer comparações quanto ao tipo (favorável ou desfavorável) e grau de atitude, como nossos interesses principais” (Lambert; Lambert, 1981 p. 104). Por mais que o foco dos estudos fosse com imigrantes, esse tipo de coleta e análise pode ser usado também para outros tipos de pesquisa. O questionário é composto por diversas afirmações e “Os sujeitos pesquisados teriam as opções de ‘concordar inteiramente’, ‘concordar’, ‘incerta’, ‘discordar’, ‘discordar inteiramente’” (Dantas, 2018, p. 20).

Em síntese, as atitudes são reações que os indivíduos têm diante objetos sociais com os quais eles interagem durante sua vida. Uma atitude pode ser positiva ou negativa e, mesmo que outros autores afirmem, não consideramos a neutralidade das atitudes, pois entendemos que nem mesmo a língua é neutra. Após a apresentação do conceito e de duas correntes diferentes para eles, nos concentraremos em discutir os métodos de coleta e análise de dados.

O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG

Em 2015, o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi reformulado. Importante pontuar que o texto original data de 2015, porém, sua reescrita remonta a 2018. O novo projeto

SUMÁRIO

[...] busca incentivar uma formação mais personalizada, que prepare melhor o aluno em áreas que ele julgue mais próximas de seu desejo de atuação profissional, e propõe uma flexibilização da grade curricular de modo que se apresenta com uma carga horária definida a ser cumprida em disciplinas obrigatórias e o restante em Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (DDA) (UEPG, 2018, p. 8).

Dessa forma, “o currículo de 2015 distribui suas ementas em grade fixa e flexibilizada, idealizando um cidadão e aluno autônomo e responsável pela sua formação.” (Barreto, 2018, p. 57). Isso quer dizer que, agora, os alunos ingressantes nos cursos de Letras da UEPG podem escolher as disciplinas que mais farão sentido para sua atuação após a graduação. Essa mudança no currículo ocorre “em conformidade ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013), que comprova, na página 70, ser o princípio da flexibilização: meio de o acadêmico construir percursos formativos diferenciados e próximos à sua área de interesse.” (Barreto, 2018, p. 57).

Dessa forma, compreendemos que o novo currículo de Letras da UEPG está estruturado de forma temática. Desde o primeiro até o último ano os alunos contam com as disciplinas flexibilizadas, dando a eles uma oportunidade de se aprofundar em determinadas áreas que possam ser do seu interesse. Obviamente, podemos questionar o quanto os alunos do primeiro ano, por exemplo, possuem conhecimento suficiente das áreas de estudo que compõem o curso de Letras e o quanto isso pode afetar na escolha dos discentes. Referente a isso, o PPC coloca que “somente 16% do curso foi flexibilizado, de modo que o aluno não ficará ‘perdido’ para escolher disciplinas, uma vez que as opções não são tão grandes assim.” (UEPG, 2018, p. 13).

Outra mudança no currículo feita por meio do PPC foi a inserção dos projetos nas disciplinas de Prática 3 e 4.

A reforma das disciplinas de prática também é marco que concretiza a curricularização da extensão. [...] a disciplina

conta com carga horária de 136 horas, 68 na sala de aula e nas 68 restantes, o acadêmico deverá cumprir em projetos de extensão. Projetos estes colocados à disposição da disciplina pelos professores do curso [...]. (Barreto, 2018, p. 58).

Esses projetos visam seguir o tripé: ensino, pesquisa e extensão

[...] as disciplinas de prática dos dois últimos anos do Curso devem ser ofertadas em forma de projetos (de ensino, pesquisa ou extensão) nos quais os alunos se inserem seguindo os mesmos critérios das disciplinas de DDA, ou seja, de acordo com interesses de formação mais direcionada para a área na qual pretende atuar (UEPG, 2018, p. 9)

Sendo assim, além das aulas de Prática, os alunos também têm a oportunidade de ampliar o seu conhecimento acadêmico fazendo parte dos projetos de Prática 3 e 4. Ainda, o PPC de Letras

[...] comprehende que a busca pela interdisciplinaridade, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas poderá ser alcançada também na atuação do graduando em projetos de ensino, extensão e pesquisa, coordenados por professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento, mas que se voltam à formação do professor em linguagens (UEPG, 2018, p. 14)

Identificamos que a formulação do novo currículo foi pensada de maneira a facilitar ao graduando o contato com diferentes áreas do conhecimento que envolvem o curso de Letras. Isso pode se dar tanto pela flexibilização do currículo quanto pelos projetos ofertados no 3º e 4º anos do curso. Os projetos de prática são de grande valia tanto para os acadêmicos quanto para a comunidade, já que, em grande parte, eles contam com intervenções feitas pelos acadêmicos e professores do curso em escolas da região, possibilitando o contato entre a universidade e a comunidade.

De forma geral, podemos descrever a estrutura do curso a partir do currículo novo da seguinte forma

A estrutura do curso é construída de maneira progressiva, possibilitando ao aluno o desenvolvimento específico e abrangente em questões de natureza científico-cultural (conteúdos específicos), pedagógicas (conteúdos relativos à formação do professor), e práticas (vivências práticas profissionais e culturais ao longo do curso) nas duas séries iniciais, as quais serão somadas ao estágio nas duas séries finais. Além disso, o graduando complementará sua formação por meio da prática pedagógica atrelada à atuação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a partir do 3º ano, os quais devem estar vinculados a temáticas relacionadas ao ensino de línguas e suas respectivas literaturas (UEPG, 2018, p. 12).

Sendo assim, as principais mudanças do currículo de Letras da UEPG em 2015 foram: as matérias do curso sendo divididas por eixos temáticos, a flexibilização das disciplinas desde o primeiro ano a fim de proporcionar aos alunos uma oportunidade de se aprofundar em áreas do seu interesse, a inclusão dos projetos de Prática que auxiliam os alunos na vivência com o ensino de línguas e suas respectivas literaturas e ainda dão suporte para sua área de pesquisa. No âmbito dos projetos concordamos com Barreto (2018), quando afirma que "a autonomia dos acadêmicos mais uma vez é privilegiada já que devem escolher os projetos e disciplinas segundo suas áreas de interesse." (p. 58). Elencamos esse como o ponto forte do currículo vigente.

Notamos que a opção de mudança do currículo visava uma melhor formação profissional do graduando possibilitando-lhe mais escolhas de aprofundamento assim como dando autonomia para transitar entre os diversos campos de conhecimento, "acreditamos, portanto, no desenvolvimento da autonomia do acadêmico." (UEPG, 2018, p. 13). Ainda, é nítido que o currículo está "preocupado com a formação de professores críticos e capazes de formar cidadão autônomo." (Barreto, 2018, p. 57).

Estamos cientes que existem vários outros pontos a serem discutidos e comparados no que tange aos currículos anteriores dos cursos de Letras da UEPG, para isso, sugerimos a leitura do trabalho de conclusão de curso de Barreto (2018), levando em consideração que nosso foco foi diferenciado e concentrado no atual currículo. Apesar disto, consideramos que o documento vigente “pelas suas diferenças dentre os textos curriculares configura-se como o mais bem constituído currículo de uma licenciatura.” (Barreto, 2018, p. 57).

Enfim, refletimos sobre os principais pontos de mudança do currículo dos cursos de Letras em 2015, sendo eles: a implementação das disciplinas flexibilizadas para os acadêmicos desde o primeiro ano de curso, ponto esse que possibilita ao graduando escolher disciplinas que vão ao encontro de seus interesses profissionais; a efetivação dos projetos relacionados às disciplinas de prática, visando como sustentação ao tripé ensino pesquisa e extensão.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

Iniciamos a coleta de dados por meio do relato escrito sobre as ementas das disciplinas selecionadas previamente do PPC dos cursos de Letras. Para isso, separamos previamente a ementa das seguintes disciplinas: Prática I – Língua e literaturas de Língua Portuguesa; Morfossintaxe I; Morfossintaxe II; Diacronia; Texto e discurso; Seminários temáticos. Selecioneamos essas disciplinas pois, em algum nível, mesmo que indiretamente, elas tratam sobre algum conceito sociolinguístico. Por exemplo, é comum nas aulas de Morfossintaxe I tratar sobre adequação e agramaticalidade.

O objetivo principal do relato era que as participantes discorressem sobre o que estudaram naquelas disciplinas. Com esse material poderíamos contar tanto com uma prévia das atitudes

perante o currículo, como de informações sobre possíveis dificuldades enfrentadas pelas integrantes, contemplando assim nossos objetivos de pesquisa.

A próxima etapa foi uma entrevista individual gravada. Para tanto, montamos um questionário de 15 perguntas, elaboradas segundo três fatores: experiência pessoal antes de ingressar no curso (que pode ser ilustrado pelas perguntas 1. Que ano está cursando? 2. Por que escolheu Letras? 3. Você já tinha alguma ideia do que era discutido no curso?); experiência durante o curso (perguntas 4. O que você acha do atual currículo? 5. O que você lembra de ter estudado em: Prática I; Morfossintaxe I; Morfossintaxe II; Diacronia; Texto e Discurso; Seminários Temáticos; Semântica e Pragmática; 6. Quais foram as disciplinas flexibilizadas que você escolheu? 7. Na graduação, você ouviu falar de sociolinguística? 8. O que você entende por: Variação linguística, variante, variedade, variável. 9. Você já ouviu falar de preconceito linguístico? Acha que ele existe? 10. Quais são os tipos de variação que você conhece?). E, por fim, pontos importantes de se ter a Sociolinguística como uma disciplina obrigatória no currículo, a forma como as participantes abordam variação e preconceito linguístico fora da sala de aula e o interesse das participantes em continuar pesquisando na área (11. Pra você, seria importante ter uma disciplina de sociolinguística? Por quê? 12. Como seria um bom professor de sociolinguística pra você? 13. Você tem vontade de se aprofundar na área? 14. Você ouve falar sobre variação nas redes sociais? 15. Você fala sobre variação nas redes sociais?)

Concluído o questionário, marcamos as entrevistas individuais gravadas, que foram gravadas de modo *online* por meio da plataforma *Google Meet*. Cada entrevista durou entre 15 e 20 minutos. As primeiras perguntas do questionário serviram para que “quebrássemos o gelo” com as participantes, a fim de deixá-las à vontade com o contexto da entrevista, pois, afinal “[...] a entrevista formal, em si mesma, define um contexto discursivo em que somente um estilo de fala normalmente ocorre, aquele que podemos chamar de fala

monitorada [careful speech]" (L, [1972] 2008, p. 102). Na sequência, transcrevemos a entrevista (apêndice E) para que pudéssemos analisar os dados. Na transcrição, aproximamos as falas das participantes da linguagem escrita, afinal, nosso objetivo de pesquisa não envovia analisar nada relacionado às variedades linguísticas das falantes, mas sim suas atitudes. Então, editamos as falas conforme o que preconiza Duarte (2004, p. 221) "Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise do discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, fala incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc devem ser corrigidos na transcrição editada".

Dessa forma, inicialmente utilizariamos o grupo focal para a coleta de dados, porém, pela falta de participantes em 2019 e pelo contexto pandêmico em 2020, optamos por dois instrumentos de coleta: o relato escrito e a entrevista individual gravada. Por se tratar de um recorte, tratamos apenas da análise das entrevistas gravadas.

AS ATITUDES DAS PARTICIPANTES

Primeiramente, é importante esclarecer de que forma as participantes da pesquisa são nomeadas neste trabalho. Para tanto, a fim de manter a identidade delas anônimas, optamos pela seguinte nomenclatura: P12E. Ou seja, utilizamos a letra P (para participante); números de 1 a 4, de acordo com a ordem da entrevista; o segundo número, no caso do exemplo, o "2" refere-se ao ano da graduação no qual a participante estava matriculada; e, por fim, a letra E corresponde a "Espanhol", língua a qual a/o participante cursava. Outro ponto importante é entender que o pesquisador, mesmo sem intenção, interfere na pesquisa, principalmente se tratando de atitudes "uma característica humana comum é fazer inferências a respeito das atitudes dos outros e regular a atividade de acordo com isso".

(Lambert; Lambert, 1981, p. 102). Ou seja, se as participantes da pesquisa têm consciência de quais são as atitudes do pesquisador perante os tópicos discutidos, elas poderão tentar esconder suas atitudes reais. Para isso, formulamos as perguntas do questionário de forma direta.

Iniciamos nossa análise considerando as expectativas que as participantes tinham com relação às disciplinas que cursariam na universidade, no curso de Letras. Para isso, escolhemos a pergunta 3 do questionário descrito na seção de metodologia.

A participante P12E escolheu buscar no *site* da instituição as ementas das disciplinas, conforme ela mesma cita: "[...] eu li as matérias na PROGRAD antes de, antes de me inscrever no vestibular, e eu foquei mesmo na literatura né, eu fui ver as matérias de literatura [...]" Dessa forma, ela demonstra já uma atitude positiva inicial, considerando o interesse que teve por buscar mais sobre o curso. A participante P23I tinha uma expectativa diferente, ela achava que aprenderia a língua estrangeira escolhida, nesse caso o inglês: "Eu achava que eu ia chegar na universidade eu ia aprender inglês! Imagine! Eu ia lá pra aprender inglês e não precisava saber nada de inglês." Nesse caso, a atitude apresentada é de difícil interpretação. No entanto, consideramos essa uma atitude positiva, pois os alunos que escolhem cursar Letras, em sua maioria, o fazem por ter uma atitude positiva perante a língua estrangeira escolhida.

Apresentamos também as expectativas das participantes P3EG (terceira participante a ser entrevistada, mas nesse caso o "EG" corresponde a egressa) e P42E. A primeira, apresenta uma atitude mesclada⁹ perante suas expectativas, até mesmo citando um pensamento de senso comum dos alunos que escolhem o curso

9 Entendemos neste trabalho como atitude mesclada, aquela que apresenta oscilações entre atitudes positivas e negativas.

É, o pensamento é aquele que a gente né, que a gente escuta durante os quatro anos de graduação que realmente a gente acha que vai entrar pra aprender a regência verbal, vai aprender a flexionar verbo, vai aprender oração subordinada, né. Você acha que vai aprender só essa parte do português, que você vai escrever muito texto, que você vai escrever poema né. A minha cabeça, na minha cabeça quando eu iniciei o curso era isso que a gente ia aprender. (P3EG)

Ou seja, esse pensamento comum pode fazer com que, ao encarar o curso verdadeiramente como ele é, e frequentemente diferente do senso comum, o aluno pode consolidar sua atitude positiva ou ter uma atitude negativa.

Por fim, a participante P42E revela que cursou Letras anteriormente em 2008 na UEPG e com sua fala podemos perceber sua atitude negativa perante o curso naquela época “só que na verdade assim, eu entrei em Letras em 2008, logo que eu saí do ensino médio, aí eu entrei no primeiro ano achando que ia estudar um monte de gramática e acabei desistindo.” (P42E). Assim sendo, não encontrando correspondência à sua expectativa de estudar gramática, a discente desistiu do curso, uma atitude negativa criada pela não confirmação de uma crença que a estudante tinha.

Até aqui, podemos entender que, com base nas expectativas demonstradas pelas participantes, duas delas têm atitudes positivas perante o curso, uma delas tem atitudes mescladas e a última, atitudes negativas.

Outra pergunta selecionada para análise foi: o que você acha do atual currículo? Uma pergunta bem direta, de fato, mas que nos fornece informações relevantes sobre as atitudes que as alunas podem ter. P12E, por estar no segundo ano do curso, não se vê como alguém que pode, ou que queira, tendo que vista que “as pessoas não revelam abertamente suas atitudes.” (Lambert; Lambert, 1981, p. 101), avaliar o currículo de forma direta “até então é tudo novo, né,

SUMÁRIO

pra mim, ainda." Ainda, tenta amenizar possíveis críticas futuras que pode vir a fazer no restante da entrevista quando diz: "Não tenho do que reclamar." (P12E). Com isso, podemos interpretar que ela tem uma atitude positiva perante a instituição de ensino da qual faz parte, por isso não quer fazer algum tipo de crítica. Ou seja, mesmo que as coisas não sejam exatamente da forma como eu gostaria que fosse, está tudo bem.

Outra atitude positiva é demonstrada pela participante P3EG, no que tange à flexibilização do currículo: "É, então eu achei legal assim, essa parte de flexibilizada. Achei interessante você poder escolher a área que você mais se identifica." De fato, consideramos esse um dos pontos mais fortes desse novo currículo.

No que concerne às atitudes negativas, também temos dados importantes a serem discutidos nesse artigo. A participante P12E cita a falta de uma disciplina específica de Sociolinguística como uma das fragilidades do currículo. Consideramos essa afirmação como uma atitude negativa, porém compreendemos que a participante apresenta essa frustração por se tratar de uma área na qual ela pesquisa.

A discente egressa P3EG também considera a falta de disciplinas, mais especificamente relacionadas à linguística, um ponto fraco do currículo vigente

"[...] mas eu acho que ainda sinto falta né, dessa, puxando pra nossa área, de uma introdução mais forte realmente na área da linguística, na parte da variação linguística que é algo que é pincelado né, mas não é tratado realmente com, com afinco né, como deveria ser." (P3EG).

Novamente, é importante pontuar que ela tem interesse e faz pesquisas nessa grande área. Dessa forma, vemos como a identificação do aluno com uma área pode trazer atitudes positivas ou negativas.

SUMÁRIO

Respondendo sobre o que achava do atual currículo, a participante P42E demonstrou apenas atitudes negativas, atitudes essas causadas principalmente pela comparação entre a primeira vez em que ela cursou Letras e agora, sua segunda vez, nas palavras dela “Então, comparando na verdade um com o outro assim, eu acredito que o currículo anterior, é... pelo que eu cursei até agora, principalmente o primeiro ano, eu achava que o anterior era mais eficiente [...]” (P42E). Ou seja, na primeira vez em que P42E ingressou no curso ela trazia certas atitudes pré-estabelecidas, com o atual currículo, estas atitudes foram confrontadas. Podemos perceber que a identificação com o currículo anterior era maior por parte da graduanda. Ela ainda justifica

porque... igual nesse currículo atual Morfossintaxe 1, por exemplo, ela vira uma Introdução à Linguística que era a que tinha no currículo passado, então não é a morfologia em si que deveria ser no primeiro ano morfologia, no segundo mais a parte da sintaxe, então virou uma introdução à linguística morfo 1. Então eu acho que seria muito mais interessante ter a disciplina de... introdução à linguística e morfo ser no segundo ano como era antigamente. (P42E)

É inevitável que a participante faça comparações com a primeira vez que ela cursou Letras, tendo em vista que quase 10 anos separam sua primeira de sua segunda vez. Ela até mesmo diz que considera o primeiro mais eficiente, o que pode ser justificado pela forma como as disciplinas eram ministradas anteriormente e o são agora.

Por fim, em nossa análise trouxemos pontos que consideramos importantes para possíveis discussões sobre as reformulações futuras do currículo. Concordamos com as participantes de pesquisa que a flexibilização deixa a grade mais forte e dá aos discentes a possibilidade de construir sua formação com mais autonomia. No entanto, também assentimos com elas no que tange à falta de oferta de disciplinas voltadas a Linguística, o que pode forçar o aluno a escolher uma disciplina da qual ele não tenha afinidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo currículo dos cursos de Letras da UEPG proporciona aos graduandos uma possibilidade de aprofundamento na área que mais lhes agradar. A partir dessa flexibilização, é possível ao aluno ingressar em disciplinas que talvez ele não tivesse oportunidade de cursar no currículo anterior. Além disso, a flexibilização trabalha a autonomia do aluno.

Por se tratar de um recorte nosso referencial teórico baseou-se em dois principais conceitos: atitudes e o projeto pedagógico da UEPG. O primeiro vem da psicologia social e trata da forma como reagimos a objetos sociais. O segundo, trata de forma mais teórica o percurso do currículo do curso de Letras e suas reformulações.

Diante disso, nosso objetivo foi responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais as atitudes dos alunos de Letras da UEPG perante o currículo? Pudemos observar que, nos depoimentos das alunas participantes da pesquisa, as atitudes são em maior parte positivas. As atitudes negativas foram focadas principalmente no quesito da disciplina em si (o aluno pode ter demonstrado dificuldades na disciplina em específico), ou na forma como o professor ministrou a disciplina sob sua responsabilidade. Ainda, a atitude negativa pode se dar devido à baixa oferta de disciplinas flexibilizadas em áreas da linguística, fazendo com que o graduando curse outra disciplina que não seja do seu interesse.

Em suma, deve-se pontuar que as atitudes positivas e negativas podem variar se o aluno gosta ou não do professor ministrante e/ou da disciplina, das escolhas de iniciação científica que ele faz, entre outros fatores. Entendemos que a quantidade de participantes também é uma das fragilidades de nossa pesquisa e recomendamos que trabalhos futuros tragam novos aspectos a serem analisados e maior quantidade de participantes.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, I. A. **Curriculum, diversidades de gênero e sexo**: a história dos currículos de Letras da UEPG (1952-2015). Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português/Espanhol) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas**: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Coleção Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

DANTAS, R. O. **Menos Intolerância e menos preconceito linguístico**: um estudo das atitudes linguísticas dos alunos dos cursos de Letras. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: PR. v. 20 n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LAMBERT, W. W; LAMBERT, W. E. **Psicología Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística teoría y análisis**. Madrid: Editorial Alhambra, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, UEPG. **Projeto pedagógico – licenciatura em Letras**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Aprovado: 2015. Reformulado: 2018.

Seção

ESTUDOS LITERÁRIOS

6

Bianca Meira Lopes (SEED-PR/UEPG)

A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO E A OBLIQUIDADE NO CONTO “CADEIRA”, DE JOSÉ SARAMAGO

"No fundo, não invento nada, sou apenas alguém que se limita a levantar uma pedra e a pôr à vista o que está por baixo. Não é minha culpa se de vez em quando me saem monstros."

(José Saramago)

INTRODUÇÃO

É muito comum nos depararmos com textos literários que discutem a própria escrita, como é o caso de produções de Machado de Assis, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett e outros. Mas existem obras que atingem um nível mais elevado de complexidade em relação ao tema. Esse é o caso do conto "Cadeira", de José Saramago, narrativa que abre o livro *Objecto Quase*, publicado pela primeira vez em 1978.

O texto traz uma descrição rica em detalhes, além de irônica, da queda de uma cadeira que tem sua madeira deteriorada por carunchos. Trata-se de uma alegoria para a queda da ditadura salazarista em Portugal, que durou 41 anos e teve seu fim marcado pela morte de seu líder Antonio de Oliveira Salazar, depois de cair de uma cadeira, bater a cabeça e, em consequência disso, sofrer uma trombose cerebral que resultou em sua morte após dois anos.

Poderíamos destacar nessa narrativa o tempo, já que há muitos flashbacks; a tensão narrativa; a relação com o cinema, pois o Anobium, ou seja, o cupim, é comparado a um herói de faroeste; a metalinguagem, já que se discute a própria composição do texto; a intertextualidade, principalmente relacionada a figuras religiosas; e vários outros aspectos, porém este artigo se alongaria demais devido à riqueza de detalhes da narrativa. Por isso, iremos nos deter neste

momento à representação do mundo, visto que o conto está ligado a um fato histórico da nação portuguesa, à morte de Salazar, e pode ser, por um lado, considerado um objeto de discussão a respeito de um referente real e, por outro, o texto pode ser lido sem a associação ao ditador. Essas são questões que sempre permearam a teoria literária e continuam sendo relevantes até hoje.

Assim, este texto faz uma análise de "Cadeira" a partir das discussões de duas principais ideias: *mimèsis* e "obliquação". Trabalhamos o primeiro termo através da obra "O demônio da teoria: Literatura e senso comum" (2010), de Antoine Compagnon, que será importante para entendermos a *mimèsis* como uma ação gerada pelo ato da leitura. O segundo conceito parte das considerações de Alexandre Nodari (2020) e José Miguel Wisnik (2018) sobre a "obliquação" na ficção, cuja ideia consiste em sentir-se ou enxergar-se no outro. Todos os textos devem nos ajudar a compreender o poder transformador da literatura ao considerar o leitor como um ser não passivo diante do texto.

MIMÈSIS E "OBLIQUAÇÃO" EM "CADEIRA"

Considerada muitas vezes como simples imitação do real, "a *mimèsis*, desde a Poética de Aristóteles, é o termo mais geral e corrente sob o qual se conceberam as relações entre literatura e realidade" (Compagnon, 2010, p. 95). No entanto, sua definição sempre foi muito discutida devido às divergências de estudiosos para tratar de todo o percurso da conceitualização da *mimèsis* no decorrer dos anos, Antoine Compagnon dedica um capítulo inteiro de seu livro ao assunto. Ele analisa dois pontos extremos que estabelecem relações entre a literatura e a realidade: primeiramente, de acordo com

SUMÁRIO

Aristóteles, “a literatura tem por finalidade representar a realidade, e ela o faz com certa conveniência” (Compagnon, 2010, p. 111), e depois, segundo a teoria e tradição moderna que considera que “a referência é uma ilusão, e a literatura não fala de outra coisa senão de literatura.” (Compagnon, 2010, p. 111).

O teórico defende, ao longo de seu texto, um equilíbrio entre ambas as posições e critica extremismos de qualquer um dos lados. Por isso, ele ressalta que “gostaria agora de tentar sair dessa alternativa traiçoeira, ou da maldição do binarismo que quer forçar-nos a escolher entre duas posições [...]” (Compagnon, 2010, p. 111). Por que a literatura não poderia ter um referente na própria realidade e falar de si mesma? Ela tanto pode como faz, e o conto “Cadeira” é um exemplo que contesta esse binarismo criticado por Compagnon.

O referente histórico na narrativa de Saramago é incontestável, não há como negá-lo. Um leitor português, contemporâneo ao autor ou ao menos bem informado sabe que o homem que cai da cadeira tem como referente real Antonio de Oliveira Salazar. O ditador morreu em 27 de julho de 1970 e, oito anos depois, era publicado o livro onde se encontra “Cadeira”. Nesse tempo, o assunto ainda era muito atual para que o público fizesse a conexão entre o texto literário e o fato histórico que consequentemente contribuiu para o fim da ditadura em Portugal, um acontecimento difícil de ser esquecido.

No entanto, por mais que um leitor não português e não contemporâneo a essa fase da história leia o texto e não relate o homem que está caindo da cadeira com Salazar, poderá relacioná-lo com qualquer outro ditador e a queda da cadeira representará o fim de qualquer sistema opressor.

Logo no início do conto, o narrador deixa a pista de que a cadeira não representa um simples móvel, mas um lugar de poder. Depois de discorrer sobre a melhor palavra para tratar da queda do objeto, ele diz:

SUMÁRIO

Desabe, sim, quem nesta cadeira se sentou, ou já não sentado está, mas caindo, como é o caso, e o estilo aproveitará da variedade das palavras, que, afinal, nunca dizem o mesmo, por mais que se queira. Se o mesmo dissessem, se aos grupos se juntassem por homologia, então a vida poderia ser muito mais simples, por via de redução sucessiva [...]. (Saramago, 1994, p. 11).

O narrador deixa transparecer seu ponto de vista ao intencionar que a cadeira desabe, o que já sabemos, desde o começo da narrativa, que irá acontecer. Ao tratar da madeira do móvel, ele declara que "Se de ébano fosse, teríamos provavelmente de acoimar de perfeita a cadeira que está caindo, e acoimar ou encoimar se diz porque então não cairia ela, ou viria a cair muito mais tarde, daqui por exemplo a um século, quando já não nos valesse a pena sua de cair." (Saramago, 1994, p. 13). A cadeira precisava cair o quanto antes, pois as pessoas esperavam por isso, esperavam pela queda de Salazar do poder, portanto, daqui a cem anos a queda do objeto não teria mais uma funcionalidade, já que o ditador nem mais existiria.

Não podemos nos esquecer que o narrador ainda faz uma homenagem aos cupins, alegoria que representa o povo, responsável por comer a madeira aos pouquinhos, em grupo, até derrubá-la, depois de um longo tempo.

Em algum lugar foi que o coleóptero, pertencesse ele ao género *Hilotrupes* ou *Anobium* ou outro (nenhum entomologista fez peritagem e identificação), se introduziu naquela ou noutra qualquer parte da cadeira, de qual parte depois viajou, roendo, comendo e evacuando, abrindo galerias ao longo dos veios mais macios, até ao sítio ideal de fractura, quantos anos depois não se sabe, ficando porém acautelado, considerada a brevidade da vida dos coleópteros, que muitas terão sido as gerações que se alimentaram deste mogno até ao dia da glória, nobre povo nação valente (Saramago, 1994, p. 15).

SUMÁRIO

De forma lenta, assim como os coleópteros, a nação portuguesa derrubou a ditadura salazarista, que durou tanto tempo. Nesse sentido, há uma comparação entre o processo de deterioração do móvel com a do regime autoritário, o que faz dos cupins, e assim, do povo português, heróis. De acordo com Beserra *et al.* (2020),

somos levados a observar os carunchos como pequeninhos que, juntos, podem ir além do limite, podem derubar um monumento, uma cadeira tantas vezes maior e mais forte. Entretanto, precisa-se de tempo, união e perseverança, assim como o povo, junto, também tem um poder que ele próprio, muitas vezes, desconhece (Beserra *et al.*, 2020, p. 73).

Apesar de haver um referente real, um algo exterior ao qual o conto "Cadeira" está ligado, ele não consiste em uma simples representação ou imitação do fato relacionado à morte de Salazar. Para uma descrição objetiva, recorreríamos às notícias ou às reportagens. O que Saramago faz é dar ênfase em como esse fato poderia ser contado a partir da perspectiva de um narrador que comemora a queda da cadeira a partir de diversas estratégias ficcionais, entre elas, a interlocução do leitor, que faz com que este entre no jogo de forma ativa, o que contribui para um efeito fora da ficção.

É essa ideia de ação por parte do leitor que Compagnon vai defender com uma terceira leitura da Poética de Aristóteles. Aquele defende uma reabilitação da *mimèsis* que não consiste em considerá-la apenas como imitação, em sua forma passiva, nem em descartar a ideia de que a literatura fala da própria literatura. Para isso, traz as considerações de Northrop Frye (1957) e Paul Ricoeur (1983-1985).

Frye direcionava a poética para uma antropologia, inferindo que a finalidade da *mimèsis* não era, em absoluto, copiar, mas estabelecer relações entre fatos que, sem esse agenciamento, surgiram como puramente aleatórios; desvendar uma estrutura de inteligibilidade dos acontecimentos e daí atribuir um sentido às ações humanas (Compagnon, 2010, p. 124-125).

Ainda segundo Compagnon, Frye relaciona tudo isso com a ideia de intriga (*muthos*), tema (*dianoia*) e reconhecimento (*anagnôrisis*).

Atribuindo uma função de reconhecimento ao espectador ou ao leitor, Frye pode sustentar que a *anagnôrisis* e, logo, a *mimèsis*, produzem um efeito fora da ficção, isto é, no mundo. O reconhecimento transforma o movimento linear e temporal da leitura na apreensão de uma forma unificante e de uma significação simultânea (Compagnon, 2010, p. 125).

Assim, o reconhecimento, que consiste em algo que proporciona grandes mudanças na trama, precisaria estar em vários momentos do texto, além de resultar em uma ação posterior à leitura por parte do leitor. No caso de "Cadeira", ao identificarmos as pistas e reconhecermos que se trata da queda de um sistema autoritário de governo, independentemente de o associarmos a Salazar ou não, concluímos a leitura diferentes de como a iniciamos. Aliás, não podemos nos esquecer do projeto político-literário de Saramago, que já previa uma leitura não passiva, "que se comprometeu de modo profundamente humano e político (no mais nobre sentido da palavra) com aquele projeto de vida que se expressou na combativa e corajosa defesa de um mundo mais justo, mais igual, menos excludente." (Pereira, 2011, p. 20). Essa função da literatura diz respeito ao que Paul Ricoeur defende em relação ao sentido geral de narração, de acordo com o teórico, "A função narrativa, tomada em toda a sua amplitude, cobrindo os desenvolvimentos da epopéia ao romance moderno, bem como da lenda à historiografia, define-se a título último por sua ambição de refigurar a condição histórica e de assim elevá-la ao nível de consciência histórica." (Ricoeur, 1997, p. 177).

Em consonância a isso, Compagnon descreve que a *mimèsis* para Ricoeur se traduz como "atividade mimética". "(...) imitação ou representação de ações (*mimèsis praxeos*), mas também agenciamento dos fatos, é exatamente o contrário do 'decalque preexistente':

ela é 'imitação criadora' (Compagnon, 2010, p. 127). Ricoeur defende uma relação da literatura com o mundo que resulta em algo diferente, devido ao trabalho do escritor literário com as palavras. Esse algo diferente, a escrita literária, diz respeito a como se conta o que aconteceu, e não, necessariamente, o que aconteceu. É isso que tentamos mostrar, desde o início deste texto, com a relação do mundo e da literatura dentro do conto "Cadeira". Além disso, a forma como se conta é uma maneira de buscar transformações no leitor, isso "amplia o senso comum e termina no reconhecimento." (Compagnon, 2010, p. 128).

Tudo isso conta com um interlocutor ativo que vai reconhecendo, no caso de "Cadeira", indícios de que o narrador se permite comemorar a queda de um idoso e, assim, de todo o sistema ao qual a cadeira está relacionada. Ademais, o leitor imagina-se naquela situação proposta pelo conto, uma vez que o narrador, a todo momento, chama-o para participar internamente da história através da interlocução, além de mencioná-lo como integrante do enredo, como acontece nesse trecho: "É curioso este som. Claro, de uma maneira, claro, para não deixar dúvidas às testemunhas que somos, mas abafado, surdo, discreto, para que não acudam cedo demais Eva doméstica e os Cains, para que tudo se passe entre o só e o sozinho, como convém a tanta grandeza." (Saramago, 1994, p. 25).

O leitor, elemento interno à narrativa no conto de Saramago, está, assim como o narrador, vendo a cadeira cair. Ele é testemunha do fato. Aliás, o homem que cai da cadeira chega até mesmo avê-lo. "O velho abriu agora os olhos e não consegue reconhecer-nos, o que só a ele espanta, mas a nós não, que não nos conhece. Treme-lhe o queixo, quer falar, inquieta-se como ali chegamos, julga-nos autores do atentado." (Saramago, 1994, p. 29). Sempre que o narrador conjuga a primeira pessoa do plural, refere-se a si mesmo e ao leitor, o que acontece em diversos momentos do texto. No final do conto, contente, o narrador compartilha sua alegria com a principal testemunha.

"Vamos à janela? Que me diz a este mês de setembro? Há muito tempo que não tínhamos um tempo assim." (Saramago, 1994, p. 30).

Todo esse movimento de interlocução do leitor contribui para que ele se imagine dentro do enredo e reflita sobre ele. Em consonância com o que estamos vendo até então, em seu texto "Ficção ou não" (2018), José Miguel Wisnik empresta o termo "obliquação", de Alexandre Nodari, para defender que, na ficção, o "eu" pode ser eu, tu ou o outro.

Nodari dá a essa modulação pronominal o nome de obliquação: "o autor literário se obliqua em narrador, em personagens, heterônimos etc; e, por sua vez, o leitor se obliqua naqueles que, num texto literário, dizem eu — e isso sem perderem completamente a sua posição subjetiva: o pacto ficcional implica ao mesmo tempo e conjuntamente uma consciência e uma inconsciência da ficcionalidade, sem as quais a ficção se torna, respectivamente, verdade e falsidade". Em outras palavras, a ficção só não é mentira nem verdade porque é simultaneamente consciente e inconsciente, objetiva e subjetiva, real e irreal. Atua nela a improvável conjugação de um pacto mágico (eu sou o outro) com um contrato esclarecido (eu não sou o outro) (Wisnik, 2018, p. 132-133.)

Isso significa que, apesar de sabermos que determinado texto é uma ficção, somos acometidos por diversos sentimentos e ideias, seja em relação ao narrador, aos personagens ou à temática trabalhada. Esse movimento ocorre porque nos abrimos para uma série de sensações e até mesmo nos enxergamos no outro que é referido no texto através do pronome "eu".

Numa de suas inumeráveis voltas em torno desse nó vertiginoso, Fernando Pessoa diz, em algum lugar de sua prosa, que, quando penso, discordo de mim mesmo — o eu é um outro —, mas quando sinto, comprehendo o outro como igual a mim — o outro é um eu. Não se trata, portanto, diz Alexandre Nodari, nem para a antropologia nem para a literatura, de passar simplesmente do eu ao tu, do

SUMÁRIO

SUMÁRIO

subjetivo ao objetivo, mas de habitar a posição transversal em que se está ao mesmo tempo e conjuntamente na posição de sujeito e objeto, transitando da posição reta do pronome (*eu*) à posição oblíqua (*mim*) — o *eu* de um outro. Em termos claricianos: há o *eu*, há o outro (e até aí é fácil, diria ela), mas há o outro do outro, e o outro do outro sou eu (Wisnik, 2018, p. 132).

Desse modo, o sujeito se molda e se constitui a partir do outro, reconhece-se através do outro, que é tão importante quanto o próprio “*eu*”, e essa “obliquação” é proporcionada pela ficção. “O outro é um alter ego que carrega consigo a perspectiva de um mundo — o mundo-de-um-sujeito, inseparável dele, a não ser confundido com o mundo-para-um-sujeito, descolado de si e tomado abstratamente como objeto da ciência.” (Wisnik, 2018, p. 133). Para Nodari, esse processo consiste em

um movimento complexo de desdobramento subjetivo e das posições enunciativas, cuja face mais visível se apresenta quando o sujeito, sem deixar completamente de sê-lo, ocupa também a posição de objeto. Enquanto modo de, linguisticamente, tomar a si mesmo como objeto, o pronome oblíquo da primeira pessoa do singular (“*mim*”) pareceu-me um bom índice para nomear essa relação transversal, de terceira margem entre o *eu* e o outro, na medida em que seu uso implica, mesmo que implicitamente, também o do “*eu*”: trata-se de uma espécie de paralaxe perspectiva-pronominal, a saber, ver como um sujeito — dizer “*eu*” — e ver-se (portanto, como objeto) da perspectiva de outro (*eu*) — referir-se a si como “*mim*”. Isso implica dizer que o movimento que constitui a obliquação não se reduz ao simples gesto de referir-se a si mesmo como objeto ou ainda à reflexividade: para tomar-me como objeto, preciso admitir a existência da (e ocupar a) posição de um outro sujeito (Nodari, 2018, p. 2).

Sob essa perspectiva, cada “*eu*” carrega consigo um mundo, que é visto por outro (*eu*) como objeto. Assim, o “*eu*” é ao mesmo tempo sujeito e objeto no mundo. O “*eu*” se constitui ao ver e refletir

sobre o outro, e a obliquidade se dá nessa troca. "Ao me obliquar e ler um texto literário, entro em uma zona de muitos eles (entre os quais eu mesmo) que, dizendo eu, falam de mim, constituem (objetivam e subjetivam) a mim como entre-sujeito equívoco." (Nodari, 2018, p. 11).

No conto "Cadeira", quando as cortinas da ficção são abertas, já na primeira página, fazendo com que o leitor tenha acesso aos bastidores, inicia-se esse processo de obliquação. O interlocutor do conto visualiza o processo de criação e assim pode, nas palavras de Nodari, "outrar-se" na narrativa como personagem e sentir o alívio que o povo português sentiu com a queda da ditadura, mesmo que não seja um português. Da mesma forma, ao discutir o termo mais adequado para a queda da cadeira, Saramago, ao "outrar-se" de narrador, deixa claro que há uma intencionalidade estética, pois trata-se de um texto ficcional.

A cadeira começou a cair, a ir abaixo, a tombar, mas não, no rigor do termo, a desabar. Em sentido estrito, desabar significa caírem as abas. Ora, de uma cadeira não se dirá que tem abas, e se as tiver, por exemplo, uns apoios laterais para os braços, dir-se-á que estão caindo os braços da cadeira e não que desabam. Mas verdade é que desabam chuvas, digo também, ou lembro já, para que não aconteça cair em minhas próprias armadilhas: assim, se desabam bátegas, que é apenas modo diferente de dizer o mesmo, não poderiam afinal desabar cadeiras, mesmo abas não tendo? Ao menos por liberdade poética? Ao menos por singelo artifício de um dizer que se proclama estilo? Aceite-se então que desabem cadeiras, embora seja preferível que se limitem a cair, a tombar, a ir abaixo (Saramago, 1994, p. 11).

Em mais de duas páginas, discute-se o melhor termo para a queda da cadeira. Cair, desabar, tombar ou ir abaixo? Além disso, trata-se a respeito de que madeira seria feito o móvel, já que foi possível sua deterioração pelos cupins. Porém, nem mesmo rompendo o pacto ficcional, o leitor deixará de mergulhar na narrativa, sentir todas as sensações possíveis e, inclusive, sentir-se no seu lugar

projetado por Saramago quando é interpelado na história, assunto sobre o qual tratamos há pouco, uma vez que aquele que lê se oblíqua no conto e sai de seu lugar comum para fazer parte da história. Já Saramago, transfigurado em narrador, como ele próprio defendia, também se oblíqua no outro.

O que o autor vai narrando nos seus livros é, tão somente, a sua história pessoal. Não o relato da sua vida, não a sua biografia, quantas vezes anódina, quantas vezes desinteressante, mas uma outra, a secreta, a profunda, a labiríntica, aquela que com seu próprio nome dificilmente ousaria ou saberia contar (Saramago, 1988, p. 27).

Sobre essa relação do escritor e sua obra, Lemos (2000) defende que não há como desconsiderá-la no caso de Saramago.

O que nos fica é a lição de tentar, não vasculhar a consciência de um escritor – como se fosse possível sondá-la perfeitamente através da literatura (ou mesmo, através de qualquer outro método) – mas abranger, da melhor maneira que pudermos, a relação entre o pensamento do autor e os argumentos de sua obra, de forma a esclarecer nossa leitura. No caso de Saramago, este caminho é imprescindível. O narrador de seus textos transfigura-se em autor, estende-se a essa dimensão maior (e mais humana) que nos permite identificar o pensamento de Saramago defendido em suas narrativas. É claro, não há, nos livros do escritor português, um caráter panfletário que absorva todo o sentido da arte; pelo contrário, a riqueza do tratamento literário que suas histórias recebem muitas vezes “camufla” uma abordagem política e social. Entretanto, este argumento continua existindo, mesmo em sua sutileza, como sinal do compromisso do autor com o mundo e com seu tempo. Desenterrar esta mensagem nos parece a forma de aprofundar verdadeiramente uma leitura (Lemos, 2000, p. 115).

Algo que atribui valor à “Cadeira” é, certamente, o conjunto de digressões que o narrador tece do início ao fim do conto, fazendo sua abordagem política e social, da qual trata Lemos, ser sentida

pelo leitor. Lembremos que a queda da cadeira dura um instante, mas a maneira com que aquele que está no comando conduz a cena, de certa forma em câmera lenta, além da estratégia temporal dos flashbacks, faz com que a narração dure algumas páginas. "O corpo ainda aqui está, e estaria por todo o tempo que quiséssemos." (Saramago, 1994, p. 29)

Em uma dessas digressões, a crítica à Igreja Católica não passa despercebida no conto. Vale lembrar que o salazarismo, assim como outros regimes autoritários e de extrema direita, justificou muitas de suas pautas na própria religião, como foi o caso da ditadura vivida por Portugal. Crítico tanto ao sistema político como à religião, Saramago, ao "obliquar-se" de narrador, registra seu sarcasmo. A citação a seguir consiste no momento em que o homem cai da cadeira.

Os santos estão de costas, assobiam, fingem-se distraídos, porque sabem muito bem que não há milagres, que nunca os houve, e quando alguma coisa de extraordinário se passou no mundo, a sorte deles foi estarem presentes e aproveitarem. Nem S. José, que no seu tempo foi carpinteiro, e melhor carpinteiro que santo, seria capaz de colar aquela perna da cadeira a tempo de evitar a queda, antes de este novo campeão da ginástica portuguesa dar o seu salto mortal [...] (Saramago, 1994, p. 23)

Para o narrador, nem mesmo os santos, pelos quais Salazar se dizia devoto, o salvaram. Dessa forma, não havia a quem apelar, era tarde, e não havia formas de se compadecer do homem que cai da cadeira. O narrador reafirma não sentir piedade do velho, já que não é merecedor de tal pena. "Aqui, na cabeça, neste sítio onde o cabelo aparece despenteado, é que foi a pancada. (...) não parece que por aqui a morte possa entrar. Em verdade, já lá está dentro. Que é isto? Iremos nós apiedar-nos do inimigo vencido? É a morte uma desculpa, um perdão, uma esponja, uma lixívia para lavar crimes?" (Saramago, 1994, p. 29).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O narrador deixa claro que o homem que cai da cadeira é seu inimigo e, em uma interlocução direta com o leitor, pede para que este também não sinta piedade. Ao contrário disso, celebra-se o Anobium, fazendo uma brincadeira com o cinema em uma comparação com um filme de faroeste. "É lá que neste momento se encontra o Anobium, preparado para o segundo turno. Buck Jones limpou o revólver e mete novas balas no tambor. Já aí vêm buscar o velho. Aquele raspar de unhas, aquele choro, é das hienas, não há ninguém que não saiba." (Saramago, 1994, p. 29).

"Obliquado" em narrador, Saramago apresenta um conjunto de ideias de um grupo intelectual português da época e cria um ambiente ficcional para comemorar a derrocada da ditadura salazarista.

O homem que amou e foi amado, o escritor que conheceu a glória e as honras todas do mundo, também se angustiava e se interrogava, como todos nós que não somos escritores geniais, sobre o sentido das coisas. Para enfrentar a angústia e a perplexidade, Saramago procurou e, a meu ver conseguiu, dar um sentido à sua escrita e à sua vida pública: o sentido do tenaz compromisso ético, e o da exemplar dignidade (Pereira, 2011, p. 21).

Saramago escreveu a respeito do que indignava um ser humano crítico e consciente de seu tempo e, em tom sarcástico e irônico, recriou, em "Cadeira", de modo literário, uma vitória. Assim, a narrativa que analisamos exemplifica o caráter social da literatura, que contribuiu e continua contribuindo para a compreensão crítica do mundo dos seus leitores, não só de seu público contemporâneo, pois sua escrita continua ganhando referentes reais nos dias de hoje.

Narrado em primeira pessoa do plural, um ponto importante no estilo de Saramago que, ao utilizar esse contexto narrativo, fomenta a visão e o posicionamento coletivo perante um fato, uma ideia ou um contexto histórico, social ou político que tanto pode atingir o âmago nacional quanto provoca a sensação de universalidade.

Como é de praxe nas narrativas saramaguianas, a ambientação narrativa foge ao universo regionalista ou localista e leva ao olhar ampliado da condição humano-social (Beserra *et al.*, 2020, p. 70).

Portanto, a universalidade de “Cadeira”, assim como de tantas outras narrativas de Saramago, contribui para que a obliquação do leitor em outro aconteça. Isso também contribui para a atemporalidade da obra do literato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que exploramos a respeito dos conceitos de *mimèsis* e “obliquação”, fica evidente que há uma relação entre o sentido dos dois termos. Ao considerar uma ação gerada pela leitura e seu poder de transformação em relação ao leitor, deve-se compreender que há um processo de obliquação que faz com que o interlocutor do texto se sinta parte dele, funcionando como testemunha dos acontecimentos. Deste modo, não temos, em “Cadeira”, um leitor externo aos fatos.

Entender essas ideias, bem como fazer uma releitura de teorias clássicas, como é o caso da Poética de Aristóteles, é importante para analisarmos textos literários de acordo com seu tempo, assim como ocorre em “Cadeira”, sobretudo ao considerarmos a ideia de *mimèsis*, cujo conceito foi repensado ao longo do tempo.

Além disso, tratar da obra saramaguiana sempre nos trará algo novo, que talvez ainda não tivéssemos percebido em uma primeira leitura. Sempre nos trará inúmeras possibilidades de análise devido à riqueza tanto formal quanto temática. “Cadeira” é um dos textos que nos surpreendem, não porque não esperássemos tal perspicácia do autor, mas por acharmos que conhecemos muito de literatura, até nos depararmos com tantas estratégias dentro de um mesmo conto.

Este estudo abordou apenas dois pontos dentro de uma narrativa com uma infinidade de elementos possíveis de análise literária. Para este momento, ficamos com o entendimento de que, no conto aqui destacado, o interlocutor tem um papel especial e previsto por Saramago, que se oblíqua em narrador e faz com que o leitor também exerça uma função importantíssima: a de testemunha da queda da cadeira.

REFERÊNCIAS

COMPAGNON, Antoine. O mundo. In: **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução C. P. B. Mourão e C. F. Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p.97-138.

EAGLETON, Terry. Inícios. In: **Como ler literatura**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2019, p. 11-52.

LEMOS, Tércia Montenegro. Os quase objetos de José Saramago. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 22, p. 111-119, dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art16.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PEREIRA, Maria Luiza Scher. Saramago, para quê?. **Ipótesi**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 19-21, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/issue/view/1243>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RICOEUR, Paul. Entre o tempo vivido e o tempo universal: O tempo histórico. In: **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SARAMAGO, José. O autor como narrador. **Cult- Revista Brasileira de Literatura**. n.º 17. São Paulo: Lemos Editorial, dez-1998, p.24-27.

SARAMAGO, José. Cadeira. In: **Objecto quase**: contos. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p.9-30.

WISNIK, José Miguel. (2018). Ficção ou não. In: **Revera** – escritos de criação literária do Instituto Vera Cruz, ano 3, n. 3, p. 126-150.

7

Thatiane Prochner (UNICENTRO)

**GRITOS FEMININOS -
DRAMATIZAÇÕES DO
COTIDIANO NA OBRA
DE CHRYSANTHÈME**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-485-8.7

Mil flores para Madame Chrysanthème.

(Francisco Foot Hardman)

INTRODUÇÃO

O crisântemo... “parece um milagre da natureza que um caule tão frágil aguente uma flor tão pesada” cita Sheila Pickles n’*A linguagem das flores* (1992, p. 20). Comumente, o crisântemo é chamado e considerado como a “flor de defunto”, isso porque, no passado, a sua época de floração em novembro, na Europa, condizia com o período de as pessoas levarem flores aos cemitérios em dia de Finados, logo, os crisântemos eram os mais cotados, pois, inclusive, são flores que resistem bem às adversidades. No entanto, contrariando essa ideia fúnebre, a linguagem das flores traduz a flor como “ouro”, do grego *chrysos*, especialmente porque no Extremo Oriente as de coloração amarela eram as mais cultivadas. Mas hoje suas cores incluem todos os tons de amarelo, rosa, vermelho-ferrugíneo e bronze.

Sob esse pseudônimo, grafado em língua francesa, Chrysanthème, Cecília Moncorvo Bandeira de Mello Rebello de Vasconcelos (1869-1948) produziu toda a sua obra jornalística e literária durante a primeira metade do século XX, período marcado como a *Belle Époque* brasileira, no Rio de Janeiro. A primeira acepção da flor parece coadunar com a proposta de Cecília, de que mesmo em caule tão frágil mantenha-se em pé. O nome advém, possivelmente, do famoso romance francês de Pierre Lotti, *Madame Chrysanthème* (1888). No entanto, o fato curioso é que, como uma das tantas contradições que envolvem a autora, ela usa de ironia ao se tratar de uma personagem totalmente oposta às suas propostas artísticas. A madame do romance de Lotti, extremamente submissa, principalmente em termos amorosos, praticamente nada

tem de similar à nossa “Chrys” brasileira, avessa às comodidades e acima dos preconceitos e papéis esperados para uma mulher do início do século XX.

Pode ser que Chrysanthème, como era de se esperar de uma mulher de seu tempo, usasse um pseudônimo como forma de preservar sua real identidade, em um mundo que previa a produção intensiva masculina, tanto na imprensa quanto na literatura. Entretanto, a esse respeito, Risolete Hellmann (2022, p. 13) relembra que “o uso de pseudônimos masculinos ou femininos foi muito comum desde a segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX, tanto na Europa quanto no Brasil, tanto por mulheres quanto por homens”, o que nos leva a outra assertiva de Maria de Lourdes Pinto (2006, p. 98) de que esses “pseudônimos, aliás, fizeram parte da vida de muitas escritoras, ora para criar identidade, ora para escondê-la”. Aquela primeira opção nos parece bastante plausível, isto é, “criar uma identidade” para a escritora, ressaltando, inclusive, a forte influência francesa sobre a cultura da época. Seria, então, o uso desse pseudônimo, uma tentativa de resistir ao seu tempo e ressurgir a partir do mistério que ele carrega? Querendo ou não, a literatura tem dessas artimanhas.

O interessante é que a autora foi muito bem aceita à época, tendo produzido suas crônicas, romances, entre outros gêneros, durante cerca de 40 anos. Mas por mais que esse cabedal se configure como uma vasta produção, em sua certidão de óbito consta apenas uma de suas “funções”: a de “doméstica” (Silva; Moreira; Vieira, 2016, p. 10). A irreverência de sua linguagem, a forte presença do riso, do deboche, e o fato de encarar a masculinidade de forma altiva, provavelmente foram os fatores que levaram Chrysanthème ao silenciamento.

Rosa Gens (2017), em seu artigo “Cecília Vasconcelos e as modernas mulheres: a figuração de Chrysanthème” ressalta que:

SUMÁRIO

Não se encontram, em dicionários de literatura, referências maiores a sua vida. Mesmo em obras de crítica é pouco citada, embora tenha se tornado bastante conhecida do público, já que lançou [mais de] quinze títulos. Isso sem levar em conta as contribuições para jornais e revistas. Como curiosidade, vale a pena citar que causou furor na época seu relacionamento amoroso com Alcindo Guanabara, a ponto de escritores se darem ao trabalho de perpetuá-lo, o que não aconteceu no que tange às críticas recebidas por sua produção literária. Ao que parece, o jornalista e político apaixonou-se perdidamente por ela. Gilberto Amado comenta a paixão: "Alcindo Guanabara, em período de descrença política e de grande paixão por Mme. Chrysanthème, pseudônimo de uma filha de Carmen Dolores, a cronista *d'O País*, raramente vinha à redação à noite..." (Amado, 1956, p. 27). Esse é o único traço de seu retrato que é trabalhado com insistência, o que demonstra, sintomaticamente, quais pontos são os alvos escolhidos, quando se trata de escritoras pela crítica e pelos comentários da imprensa (Gens, 2017, p. 1113).

O mundo patriarcal de outrora não se modifica senão a passos muito lentos... O talento da escritora se obscurece diante de aspectos de sua intimidade que são colocados em evidência. Todavia, aspectos que carecem de maior cuidado em seu trato, lembrando que a autora se casou aos 19 anos e enviuvou aos 38, em 1907, portanto, sendo livre para viver na prática os seus romances.

Entre apoiadores e opositores, ela era consideravelmente aclamada pela crítica. E quanto às críticas mais ferrenhas, respondia à altura, conforme se nota em excerto de Humberto de Campos (1962, p. 56): "Espantado com a linguagem dessa bulhenta senhora, eu tive oportunidade de comunicar, verbalmente, à ilustre escritora a minha estranheza. Ela teve a bondade de explicar-me, prontamente: Pois, não se espante, não. As mulheres que eu descrevo são apanhadas ao vivo". Pinto (2006, p. 129) explica que essa fala de Chrysanthème "faz tácita alusão à ideia de construção de uma memória coletiva que pudesse responder ao discurso (androcêntrico) vigente.

Ela tinha que registrar essas histórias (memórias) pessoais, buscando a construção de uma imagética comum", no sentido de que ela descrevia mulheres reais e não idealizadas, como um estereótipo imaginado pelo masculino.

A obra completa da autora compõe-se de 19 títulos, a saber: *Contos para crianças* (1906); *Contos Azuis* (1910); *Flores modernas* (1921); *Enervadas* (1922); *Gritos femininos* (1922); *Uma paixão* (1923); *Almas em desordem* (1924); *Mãe* (1924); *Memórias de um patife aposentado* (1924); *História de São Paulo* (1926); *Vícios modernos* (1926); *Matar!* (1927); *Minha terra e sua gente* (1929); *O que os outros não veem* (1929); *Famílias* (1933); *Cartas de amor e vício* (1935); *A mulher dos olhos de gelo* (1935); *A infanta Carlota Joaquina* (1937) e *Torpezas* (1938). Além dessas publicações, no prefácio da edição recente de *A infanta Carlota Joaquina* (2022, p. 25), Hellmann destaca: "Chrysanthème, porém, não parou de escrever, pois, conforme nota de falecimento da autora, publicada na revista *O Cruzeiro* de 11 de setembro de 1948, a escritora incansável ainda deixou o livro *Memórias de uma velha no prelo*"; outrossim, Maria de Lourdes Eleutério (2005, p. 257) acrescenta: "Chrysanthème tem vários outros livros publicados além daqueles no prelo e sempre lembrados ao leitor nas contra capas dos volumes, como por exemplo *Memórias de uma melindrosa* e *A velha casa*, ambos indicados como novelas".

Desde o seu falecimento em 1948, sua obra permaneceu enclausurada em arquivos, longe das editoras e bibliotecas, com alguns exemplares raros encontrados em sebos, outros disponíveis para consulta *in loco* ou em acervos digitalizados; apenas muito recentemente, algumas de suas obras começaram a ser reeditadas, como é o caso de *Enervadas*, obra de 1922, lançada pela editora Carambaia, em 2019; *A infanta Carlota Joaquina*, de 1937, lançada em 2022 na coleção Escritoras do Brasil, pelo Senado Federal, em comemoração aos 200 anos da Independência do Brasil; os dois romances lançados pela editora Janela Amarela, em agosto de 2023: *Flores modernas*, de 1921, e *Matar!*, de 1927; e a recente preparação

para publicação do romance *Uma paixão*, de 1923, pela Editora-Laboratório Com-Arte. Quanto ao âmbito acadêmico é notório o interesse de pesquisadores a respeito da autora e de suas temáticas, considerando a produção de artigos, dissertações e teses que vêm num crescente.

Esta discussão toma como instrumentos de análise e reflexão os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista que, conforme destaca Lúcia Osana Zolin (2009, p. 218), “implica[m] investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades” ou, ainda, “divulgar posturas críticas por parte dos(as) escritores(as) em relação às convenções sociais que, historicamente, têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos”.

No quadro apresentado pela autora acerca desses conceitos operatórios, destacamos entre outras terminologias “mulher-sujeito” e “mulher-objeto” que correspondem à estrutura literária perceptível na obra de Chrysanthème, quando se observa a forte oposição das personagens femininas em relação às personagens masculinas.

Categorias utilizadas para caracterizar as tintas do comportamento feminino em face dos parâmetros estabelecidos pela sociedade patriarcal: a *mulher-sujeito* é marcada pela insubordinação aos referidos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a *mulher-objeto* define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz. As oposições binárias subversão/aceitação, inconformismo/resignação, atividade/passividade, transcendência/imanência, entre outras, referem-se respectivamente, a essas designações e as complementam (Zolin, 2009, p. 219).

Por se tratar de uma obra escrita por uma autora apagada pelo cânone, esta pesquisa se caracteriza em duas linhas básicas desenvolvidas por pesquisadoras brasileiras ligadas à crítica

feminista, quais sejam: o *resgate e a inclusão* – “pesquisa e constituição de um *corpus* significativo da produção desconhecida de literatura de autoria feminina, tornadas invisíveis pela mediação crítica, quase exclusivamente masculina, a partir de uma postura de revisão do cânone e de desconstrução dos saberes hegemônicos, buscando outros” (Zolin, 2009, p. 240); e as *representações de gênero na literatura e em outras linguagens* – “investigação das representações/construções de gênero na literatura e/ou outras linguagens a partir de uma perspectiva crítica feminista” (Zolin, 2009, p. 240).

Desse modo, a pesquisa traz visibilidade à obra da autora, bem como, ao mesmo tempo, visibilidade às personagens femininas, principalmente pensando no processo em que vislumbramos um caminho que parte da personagem objeto à personagem sujeito, pensando primordialmente no contexto de época.

O interesse por desvendar os mistérios dessa escritora tão versátil é justamente o caráter de atualidade que suas discussões ainda abarcam. A revisitação das obras de Chrysanthème, no intuito de trazer a autora novamente ao campo de visão, faz-se de considerável pertinência para que, do passado, façamos luz ao tempo presente, que ainda requer o resgate dessas mulheres escritoras que abriram caminhos para nós, mulheres de hoje. Dessarte, se o crisântemo acaba sendo a flor que homenageia os mortos, constatamos que não haveria melhor pseudônimo para a autora do que esse, pois, apesar da aparente “fragilidade” de seu caule, a flor permanece viva e, por vias mais do que justas, através do universo acadêmico, assim permanecerá.

SUMÁRIO

GRITOS FEMININOS – DRAMATIZAÇÕES DO COTIDIANO

A obra selecionada para esta discussão trata-se de *Gritos femininos*, publicada em 1922. O livro intercala o gênero conto e breves cenas compostas para o drama, apresentadas em diálogos e orientadas por indicações cênicas. Ao todo são 27 histórias, dentre as quais recordamos duas cenas dramáticas, nas quais analisaremos situações ocorridas nas relações interpessoais entre homens e mulheres da primeira metade do século XX e a condição feminina nesse período. Os textos, cuja originalidade ortográfica é mantida de acordo com a época, têm como títulos: "Só" e "Pelo telephone". Essas pequenas dramatizações serão divididas em duas partes, respectivamente: "a jovem mulher viúva" e "a esposa sem amor". Nosso interesse é analisar as personagens por meio de suas falas ou das didascálias que a elas se referem. A escolha pelas personagens explica-se pela forma como elas dão concretude à palavra em um texto teatral, o qual é produzido exclusivamente para a encenação. Quando o narrador se apaga, se acende a personagem, dando vida ao texto, por meio da ação dramática. Para Prado (1968, p. 84), "no teatro, ao contrário do romance, as personagens constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através delas".

Por exemplo, uma peça, da qual temos acesso apenas ao texto dramático, poderá ser analisada levando-se em conta os diálogos e as rubricas, como indicações da maneira pela qual a personagem deverá ser encenada. Nesse caso, o papel do leitor torna-se, também, indispensável, no sentido de "imaginar" a interpretação do que o texto orienta.

Mas como é possível caracterizar a personagem no teatro? O ensaio de Décio de Almeida Prado (1968), "A personagem no teatro", indica três vias principais: *o que a personagem revela sobre si mesma, o que a personagem faz e o que os outros dizem a seu respeito*.

O primeiro aspecto, *o que a personagem revela sobre si mesma*, evidencia questões íntimas a respeito da personagem, referentes ao "fluxo de consciência", por exemplo. O romance é um meio excelente para isso acontecer, já que ele poderá estar sendo narrado em primeira ou em terceira pessoa. Já no teatro, isso deveria ser indicado nos diálogos, através da fala da personagem, uma vez que o espectador ou leitor não tem acesso direto à consciência moral ou psicológica dessa personagem. Sendo assim, na opinião do autor, o teatro não seria o meio mais apropriado para investigar essas zonas mais obscuras do ser. Os recursos possíveis para que isso aconteça em cena são o confidente, o aparte, o monólogo ou o solilóquio, os quais o autor detalha com exemplos em seu estudo. Esses recursos podem proporcionar informações para o leitor/espectador, no entanto, eles carregam algo de artificial em sua composição, o que não ocorre com o segundo aspecto.

No segundo aspecto, *o que a personagem faz*, tanto as falas das personagens quanto as suas atitudes deixam claras as suas características e claro o seu temperamento, especialmente quando as temos colocadas diante de adversidades, isto é, elas revelarão muito de si mesmas quando há o ensejo de confrontarem-se com algo que não as agrada, por exemplo.

E sobre o terceiro aspecto, *o que os outros dizem a respeito da personagem*, o autor comenta que nada há de relevante a observar, "exceto que o autor teatral, na medida em que se exprime através das personagens, não pode deixar de lhes atribuir um grau de consciência crítica que em circunstâncias diversas elas não teriam ou não precisariam ter" (Prado, 1968, p. 94). Ou seja, grosso modo, outras personagens surgem com o intuito de revelar elementos não perceptíveis pela própria personagem destaque.

É no segundo aspecto que nos debruçamos, uma vez que Prado o considera como o meio mais produtivo de análise, permitindo que adentremos no universo da personagem, por meio de

SUMÁRIO

susas falas e das indicações cênicas; tudo isso contribuindo para a construção da sua personalidade. E haja vista essa personalidade se construa dentro de um contexto específico de produção, cabe, ainda neste prólogo, dedicarmos algumas linhas aos anos 20, quando a nossa autora desenvolveu seus enredos.

Partindo do contexto de produção de *Gritos femininos*, é possível notar o modo como as mudanças estavam ocorrendo naquele período e do que a escrita de Chrysanthème se alimentava, ou seja, do ponto de vista sob o qual ela falava, não se furtando aos acontecimentos em seu entorno, às alterações que se viam em detalhes do cotidiano. Gens (2017) destaca aspectos do cenário carioca, bem como as representações da escritora acerca do assunto:

Se visualizarmos a cidade do Rio de Janeiro, nos anos 20, veremos que a imagem que se faz das mulheres, amparada pela imprensa e pela propaganda, encontra-se ainda ligada à ideia de fragilidade mental e física. No entanto, a época é de crises e de mudanças aceleradas. O desenvolvimento urbano, a agitação da imprensa e o advento do cinema fornecem novas formas de agir e de pensar. O Rio civiliza-se, a mulher moderniza-se. E qual o perfil dessa nova mulher? A nova mulher, moderna, é perseguida por Cecília Vasconcelos em suas obras. Suas protagonistas não agem segundo as convenções. Desfilam pelas ruas da cidade surpreendendo os transeuntes, usam o sexo como elemento de poder, aplicam-se morfina, namoram a morte e dançam o *fox-trot*. Ou o *ragtime*. Em suma, mulheres modernas que se exibem, e ousam (Gens, 2017, p. 1115).

Acrescente-se a essas características principalmente a profundidade associada ao subjetivo feminino, processo em que as mulheres passam de objetos de desejo a sujeitos de si mesmas. Diante disso, é importante ressaltar como essas mudanças eram recebidas pelo público, especialmente pelo público masculino da época. A suposta liberdade feminina condizia com os pressupostos ideais de uma mulher? A liberdade das mulheres era de fato liberdade?

Ou se tratava de uma liberdade relativa? A dependência feminina em relação ao homem passa de forma tranquila à independência? Essas mulheres eram aceitas ou rechaçadas pela sociedade? O corpo das mulheres passa a pertencê-las? Ou elas pertencem primeiramente aos pais e posteriormente aos maridos? E quando viúvas? A quem essas mulheres pertencem? Como a sociedade as representa? E aquelas que se casavam sem amor...? Quando amantes, essas mulheres, como eram tachadas? Teriam elas os mesmos direitos sexuais de seus maridos?

Essas e muitas outras perguntas surgem a partir das leituras de Chrysanthème. Isso porque a autora se dedicava a escrever em um contexto no qual a mudança estava ali para todos os olhos. *Gritos femininos* (certamente não à toa o título da obra), vem para dar voz a essas mulheres que passavam por um período de transição, o qual figurava com uma forte carga de angústias e cobranças, até porque, em muitos casos, a própria mulher não tinha ainda sistematizada, de forma clara, a proporção da mudança em andamento. Dessarte, a autora da bela época nos dá um panorama de seu cotidiano, refletindo acerca de diversas faces femininas no desabrochar do século XX, algumas das quais contemplaremos a seguir.

"SÓ" – A JOVEM MULHER VIÚVA

A protagonista do drama "Só" é Laura de Andrade, uma jovem viúva de 25 anos. As demais personagens da trama são Amalia de Sousa, uma mulher divorciada de 40 anos, o Barão de Villa Clara, um capitalista de 60 anos, e Rogerio de Almeida, um advogado de 32 anos.

Nessa apresentação, Chrysanthème, de saída, identifica algumas características importantes: uma viúva, uma divorciada, um capitalista e um advogado. No decorrer da ação, o leitor saberá que

essas três últimas personagens se relacionam diretamente com a viúva, especialmente movidas por questões sociais e monetárias, cada uma com um ponto de vista em relação à mulher que, em situação de "abandono", procura ajuda.

A ação está dividida em quatro cenas. As três primeiras, portanto, com as personagens mencionadas, respectivamente: o Barão, a divorciada e o advogado; a quarta e última, com a presença de Laura, Rogerio e Amalia.

Na primeira cena, "o scenario representa uma sala ricamente mobiliada, com cortinas de seda. Em uma 'chaise longue' estofada, Laura, estendida, toda de negro e com semblante melancólico conversa com o barão, sentado a seu lado, que lhe dirige a palavra com ar muito amável e solícito" (Chrysanthème, 1922, p. 5).

Laura acaba de perder o esposo e chama o barão, amigo da família e que viu a moça nascer, para que lhe dê conselhos diante de sua situação. A princípio, o barão é todo galanteios, diante da formosura dela e, provavelmente, diante da fortuna que João (o falecido) lhe deixara:

O BARÃO – Você mandou me chamar e eu, como sempre, acudo pressuroso a receber as suas ordens.

LAURA (*triste*) – É verdade, tomei esta ousadia, mas precisei tanto de um conselho, tanto!

O BARÃO (*solícito*) – Estou ao seu dispor. Entendo muito bem de finanças femininas e nada me agrada tanto como dar conselhos às mulheres bonitas como você.

LAURA – Sou uma pobre viúva, barão!

O BARÃO (*amabilíssimo*) – Uma linda viúva, quer você dizer, hein? O lucto vai-lhe magnificamente bem. Nunca a vi tão favorecida e tão chic.

LAURA (*triste*) – Não me diga galanterias, meu amigo. O caso não é para isso. (Chrysanthème, 1922, p. 5-6).

SUMÁRIO

O barão, tanto em suas falas como nas didascálias, mostra-se solícito, amabilíssimo com Laura, claramente com intenções de agradá-la, enquanto ela se mantém triste e esquiva-se de assuntos coquetes, isto é, o caso não é para isso. O que significa que os dois não estão na mesma sintonia, muito embora o barão sinalize que “entende muito bem de finanças femininas”, o que nos revela, por conseguinte, que a visita dele à casa da moça, teoricamente, significa gerenciar seu dinheiro, como bom capitalista que é.

Durante a conversa, que ainda se estende em mais bajulações do barão, Laura contará a verdade: que João a deixou na miséria, em decorrência de sua obsessão por jogos e que, em seu último momento, recomendou à esposa que procurasse o barão Villa Clara para lhe ajudar nas dificuldades. Um detalhe interessante que a fala de Laura elucida é quando João está agonizando e manda chamar o “amigo”, porém esse não sendo encontrado em casa, demora-se a chegar e encontra João agonizante:

LAURA (*muito triste*) – [...] Quando, finalmente, o senhor foi avisado e chegou até aqui, João expirava e nada pôde dizer quando o avistou. Os seus olhos, entretanto, imploravam-lhe qualquer coisa, lembra-se, barão?

O BARÃO (*secco*) – Não me lembro bem de tal coisa. Parece-me que, quando cheguei, elle estava em plena agonia e nem me reconheceu.

LAURA (*corando lentamente*) – O senhor não comprehendeu o seu olhar porque não estava a par do seu pensamento. Elle o mandará chamar para me auxiliar na triste vida que me esperava.

O BARÃO (*secco*) – Como auxiliar-a? De que modo posso eu socorrer viúvas? Sou pobre, tenho família grande e responsabilidades enormes. (Chrysanthème, 1922, p. 10).

Reiterando, as falas de Laura desmascaram as reais intenções do barão, ainda que, num primeiro momento, ela mesma não o perceba. De amável e galante, ele passa à secura. A fala dele se

contradiz ao que de início afirmou ser um prazer. Quando ele percebe que não há finanças com que trabalhar, ele se exime da responsabilidade e da expectativa nele depositada. A mesma personagem que diz: "Estou ao seu dispor. Entendo muito bem de finanças femininas e nada me agrada tanto como dar conselhos às mulheres bonitas como você", também questiona: "Como auxiliai-a? De que modo posso eu socorrer viúvas?"

Laura deixa claro que não espera ajuda financeira, mas, quiçá, recomendações: "LAURA (*tristemente*) – O senhor podia arranjar-me algumas discípulas de francês, piano e canto" (Chrysanthème, 1922, p. 10). Isso indica o conhecimento da moça e seu interesse em colocar suas habilidades em prática, no entanto, recorre ao poder masculino como fonte de ingresso nesse mundo da mulher viúva e "desamparada", vendo nisso a única possibilidade de conseguir algo, ou seja, para uma mulher, no início do século XX, certas ideias ainda a mantinham engessada quanto às suas potencialidades; a consciência desse potencial vai florescendo aos poucos.

Nesse diálogo, ainda é interessante enfatizar a constância da personagem feminina e a alteração da personagem masculina. Laura é coerente em seu pedido, mencionando até que tem a intenção de vender todos os bens e reconstruir sua vida, "afinal, não posso morrer de fome!", diz ela. Já o barão se esquia como aquele que onde não pode tirar proveito, não se demora. Dessarte, na sequência da cena, ele, de mau humor, sugere que Laura coloque anúncios no jornal para conseguir discípulas, pois um "homem de posição" não deve se prestar a esse tipo de favor. O discurso do barão, portanto, é totalmente contraditório, desde que suas próprias necessidades não sejam atendidas.

Laura, moça nova e inexperiente, sente-se agoniada. E, mesmo humilhada pela atitude do barão, ainda pede um conselho, ao que ele responde num muxoxo (isto é, com desdém): "A senhora sabe coser?". Laura sabe falar francês, é capaz de ensinar piano e

SUMÁRIO

canto, no entanto, suas aptidões são reduzidas a uma única tarefa doméstica, a qual se supõe que todas as mulheres devem saber, que é coser (ou costurar). O conhecimento a uma mulher era racionado e quando conquistado, era ignorado. O esposo de Laura não gostava que ela ferisse os dedos na costura e, por isso, ela evitava fazê-lo ou não aprendeu. Por essa resposta, ela passa a ser motivo de troça do barão que se sente agora *indignado* porque Laura o acusa de covardia ao tratar mal uma viúva solitária. Mais uma vez, o caráter cambiante do barão Villa Clara é visível, pois ele consegue mudar de um estado a outro, invertendo o discurso a seu favor para se sair como vítima da situação.

Ofendida pelas acusações do barão, o qual levanta hipóteses acerca do falecido, a viúva pede ao barão que saia de sua casa. Ele, antes de sair, porém, deixa-lhe um conselho carregado de sarcasmo e preconceito: "O BARÃO (*procurando o chapéu, raivoso*): Ah! Fique sozegada. Saio e nunca mais aqui venho. Mas dou-lhe o conselho que me pediu no começo: cosa para o arsenal!" (Chrysanthème, 1922, p. 13). Essa fala, de teor pejorativo, se interpretada em sentido figurado, sugere que Laura vá costurar para os soldados – "o arsenal", isto é, que ela poderia ter alguma serventia para eles, seja como costureira, seja como prostituta.

A visão de um homem mais velho, teoricamente mais sensato e sábio, mostra-se intolerante em relação à condição feminina à época. Acrescente-se o fato de o capitalismo ser um considerável fator separatista e ainda mais excludente em relação à mulher que, em grande medida, ainda era dependente do sexo masculino e pouco ativa no mercado de trabalho.

No entanto, não apenas os homens (sejam os mais velhos ou mesmo ou mais jovens) se portavam de maneira extremamente machista e reproduutora do discurso patriarcal, mas também as próprias mulheres, como é o caso de Amalia de Sousa, a divorciada de 40 anos.

SUMÁRIO

Na segunda cena, "Laura, estendida agora sobre a 'chaise longue' chora convulsivamente" (Chrysanthème, 1922, p. 13). Nesse ínterim, chega Amalia, com uma aura totalmente oposta, fazendo graça à amiga: "AMALIA (*entrando*) – Então, querida, que é isso? Pranto, sempre pranto? E o barão? Veiu? O que disse elle?" (Chrysanthème, 1922, p. 13). Segue-se o diálogo, Amalia sempre sorrindo, Laura sempre chorosa. Amalia quer saber o que a amiga fará. E de modo que a viuvinha não sabe o que fazer, Amalia (mais experiente) a "aconselha":

AMALIA – Ah! minha rica filha, detesto dar conselhos aos outros, mas vejo-te num tal estado de nervos, que tenho dó de ti. Queres ouvir um conselho meu?

LAURA – Quero, e segui-o-hei se fôr bom.

AMALIA – Socega, filhinha, é bom. Tu estás a chorar, a chorar, e a estragar o único capital que te resta: a tua beleza. Limpa esses olhos tão lindos, e olha bem para mim.

Laura (*encarando-a*) – Falas por enigmas e nada comprehendo. Se imaginas que a dor e o desamparo desenvolvem a intelligencia estás enganada. Diz.

AMALIA (*seria*) – Antes de tudo, dize-me tu quaes são os seus projectos.

LAURA (*num gesto de lassidão*) – Não sei bem, mas tenciono vender toda esta mobília, joias, quadros, toilettes, e depois mudar-me para uma casita pequena e humilde, num centro qualquer, onde se possa morrer escondida.

AMALIA (*affectuosa*) – Não digas tolices, minha tontinha! Não se morre quando se quer, e os entes profundamente infelizes, como são as mulheres sós, não morrem com a facilidade com que tu imaginas. Pensas que eu morri quando o meu volvível esposo partiu, deixando-me a dormir, e não encontrei no meu toilette nem uma só das joias que ele me tinha dado? O miserável levára até o travesseiro em que estava acostumado a dormir!

SUMÁRIO

LAURA (*interessada*) – E que fizeste tu, então?

AMALIA (*de olhos baixos*) – Que pode fazer uma desgraçada nas minhas condições? Chorei muito, amaldiçoei a vida, blasfemei, tive fome e... não morri.

LAURA (*apiedada*) – Ah! os homens! Que monstros que elles são! Vivos ou mortos, elles nos perseguem e nos desgraçam!

AMALIA – Depois, filhinha, enxuguei os olhos, calei-me e olhei em torno de mim. Nem um vintem, nem uma codea de pão, nem um farrapo de panno. Só me restavam a mobília, cortinas e um pouco de conforto em casa. Tinha tido tanta solidão em torno de mim, que gritára e sofrera sosinha, sem ninguém perceber minha agonia. Fiz-me, então, de resignada e aceitei a protecção do velho commendador Cruz Leite. Se soubesses quanto me tem custado supportar esse velho vicioso e gamengo... (Chrysanthème, 1922, p. 14-15).

Laura, como se nota, pensava, *a priori*, em realizar algo no sentido mais intelectual, embora tenha sido desencorajada pelo barão, enquanto Amalia apostava totalmente nos atributos físicos da amiga como requisito para conseguir um novo marido ou quiçá um amante como o dela. É essa a visão que a própria mulher tem de si mesma e das suas semelhantes. É no que a fizeram acreditar?

Amalia considera a beleza como último capital que resta à amiga, ou seja, Amalia não diria isso se a sociedade em que vive não a direcionasse a esse discurso, dando-lhe reconhecimento e propagação. A beleza da mulher é utilizada como um recurso monetário, que literalmente se compara a uma moeda de troca. Essa afirmação não deixa de coadunar com a concepção do barão Villa Clara, de que a beleza ainda pode trazer algum benefício, ainda que seja por meio da troca, ou seja, da lógica capitalista.

Amalia representa essa lógica na prática ao assumir que é amante do commendador Cruz Leite, mesmo que isso a desagrade,

SUMÁRIO

afinal, para ela, trata-se de uma questão de sobrevivência. Amalia, desse modo, é uma personagem dúbia, pois ao mesmo tempo em que se liberta de alguns preconceitos do mundo masculino, o julgamento que faz de si mesma, e em relação às outras mulheres, faz-se a partir do viés patriarcal, ou seja, ela considera que o destino assim prevê, então se submete à realidade, mesmo que isso esteja contra os seus ideais. Logo, a sequência do diálogo nos esclarece quanto à noção dessa personagem em relação à situação feminina e ao seu posicionamento diante disso. Ela justifica seu comportamento devido a toda a situação que viveu, sendo abandonada pelo marido. Sugere, então, que Laura atenda "discretamente aos rogos do Dr. Rogerio de Almeida" (Chrysanthème, 1922, p. 17), que se finja de rica, ostente despreocupação e se faça bem coquete:

AMALIA – Vae pôr um pouco de pó de arroz nessas faces queimadas de pranto e alisa um pouco o teu cabelo. Não feche tanto o teu *peignoir* para que se veja bem a altura do teu pescoço, que é ainda perfeito de linhas. Quem sabe? És bastante linda para que te desposem mesmo pobre e melancólica. E agora vou-me embora. Até amanhã. Coragem e felicidade! Vai arranjar-te, anda! (Chrysanthème, 1922, p. 18).

Laura é sincera, porém ingênua, deixa-se levar pelos devaneios de Amalia. A moça parece se convencer de que não é capaz de nada além de ser um objeto de ornamentação em casa, que não poderia fazer aquilo de que tem conhecimento, por não possuir a prática de coser, isto é, de efetivamente trabalhar, inclusive a favor de si mesma. A condição feminina a inseria em uma situação de aporia, em que ela não enxergava para além do âmbito doméstico; transcender o espaço de destinação, aí estava o início da transgressão e do rompimento com o sistema. Ela teme que não consiga fingir diante de Rogerio, mas tentará, uma vez que outrora o rapaz lhe tenha demonstrado interesse e, talvez, lhe ofereça suporte. Talvez, amor?

SUMÁRIO

Assim se inicia a terceira cena: "Dr. Rogerio de Almeida, de cartola e luvas, entra na saleta e circunda um olhar inquiridor vendo-a vazia. Depois bate palmas e tira rapidamente a cartola, vendo entrar Laura, recomposta e tranquilla apparentemente" (Chrysanthème, 1922, p. 18).

A primeira característica que se ressalta na indicação cênica é o *olhar inquiridor* de Rogerio, o olhar que indaga, perscruta, afinal, ele é um advogado. No mínimo, ele está curioso que Laura tenha aceitado a sua visita, após as investidas (mencionadas por Amalia) mal-sucedidas. Do mesmo modo, temos a entrada de Laura que, aparentemente, está recomposta e tranquila, no entanto, o leitor/espectador conhece os sentimentos íntimos dela.

O primeiro contato entre eles intensifica ainda mais essas percepções: "ROGERIO (*beijando-lhe a mão fria*) – Ah! minha senhora, como lhe agradeço ter-me recebido! / LAURA (*com voz abafada*) – Não é o senhor um amigo nosso? / ROGERIO – E um dos mais sinceros, creia!" (Chrysanthème, 1922, p. 18). Assim como o barão Villa Clara, Rogerio chega demonstrando afabilidade e sinceridade em suas palavras e atitudes; Laura, porém, conforme destacamos anteriormente, é constante em sua insegurança e tristeza, mantendo-se coerente com o seu discurso, isto é, tem as mãos frias, que indicam o seu nervosismo, e a voz abafada, que provavelmente esconde o que lhe vai no interior. Ela não compactua com os comportamentos sociais que observa nas pessoas ao seu redor.

Mas Rogerio, que ali chega com as intenções bem definidas, sente-se encorajado a declarar seu "amor" pela dama, já desenrolando seus planos de futuro com ela, no entanto deixando claro que não possui fortuna alguma, na difícil profissão que exerce. Laura, sem conseguir fingir mais, desabafa com o rapaz, contando-lhe a verdade. Em resposta, Rogerio lhe oferece uma "solução":

SUMÁRIO

LAURA (*falando entre soluços*) – [...]. Não tenho nem um vintem. Esta casa será vendida uma destas manhãs e eu sahirei della pobre e só, como uma mendiga.

ROGERIO (*empallidecendo*) – Pobre Laura! Pobre criatura! E eu que pensava...

LAURA (*chorando*) – Todos ainda me julgam uma rica viúva, mas só eu sei quão horrível e sem esperança é a minha situação.

ROGERIO (*apiedado*) – Não fale assim em desesperança. Que vae fazer, então?

LAURA – Vou vender toda essa rica mobilia e depois esconder-me. Ninguem ouvira mais falar da elegante Laura de Andrade.

ROGERIO (*com voz lenta*) – Escute, Laura: não nos podemos casar, porque somos ambos pobres, mas unamos a nossa miseria e sejamos um do outro. Você deixará esta casa, que, diz, vae ser brevemente vendida e alugaremos uma casita pequenita e galante, onde eu irei vel-a regularmente todas as noites e consolal-a com os meus carinhos.

LAURA (*ruborisada*) – O senhor me convidou para ser sua amante, não?

ROGERIO – Sim, para minha amante, muito querida e muito respeitada.

LAURA – E isso porque eu sou pobre, não é?

ROGERIO (*paternal*) – Não fales assim, Laura, que me offendes. Vejo-te pobre, só, offereço-te o meu apoio e o meu coração. Que mais queres?

LAURA (*indignada*) – Mas reservando o seu nome, não é?

ROGERIO (*aborrecido*) – Naturalmente, minha querida. Você, como minha mulher, precisa de um *train* de vida mais luxuoso, e como minha amante, são muito dispensáveis o luxo e os gastos exagerados. Viveremos isolados, tranquillos e felizes. (Chrysanthème, 1922, p. 24).

SUMÁRIO

No momento em que Rogerio se mostra *empalidecido* e exprime sua expectativa frustrada "E eu que pensava...", percebe-se uma reviravolta em sua atitude. Caso a futura esposa fosse dona de uma fortuna, seria fácil viver com ela, no entanto, sendo pobre, a situação passa a se configurar de outra forma. O moço se *aborrece* e expõe os seus motivos de aceitá-la como amante, porém oculto aos olhos da sociedade moralista. Obviamente, Laura não aceita a proposta, ao que o advogado a interpela: "permitta-me que lhe pergunte o que vae fazer na vida com toda essa honra e amor-próprio" (Chrysanthème, 1922, p. 24). Nessa fala da personagem, revela-se o pouco valor que se dá à honra e ao amor-próprio, o que equivale a dizer que, para uma mulher viúva, naquele período, mais valia se sujeitar às circunstâncias do que manter a dignidade. E como advogado que é, Rogerio tecerá um discurso com argumentos que enfatizam o papel social da mulher na visão patriarcal daquela época, principalmente quando Laura afirma, *orgulhosa*, que irá "trabalhar" para ganhar o próprio sustento.

ROGERIO (*rindo-se*) – Trabalhar! Que idéa! Trabalho de mulher não vale nada no Rio de Janeiro, minha cara. E você o que sabe fazer? Tocar piano, cantar, servir chá e ser gentil. Isso, porém, é pouco para se ganhar a vida.

[...]

ROGERIO (*terno*) – Não se engane, minha querida. A mulher bonita quando é pobre, é no mundo inteiro um ente destinado ao prazer do homem. Ella faz como a borboleta: esvoaça de um lado e do outro do fogo, mas acaba por lançar-se nelle. E depois, a educação da mulher nunca foi destinada a ser para ella um ganha-pão, mas sim para encantar ao homem, marido ou amante. Desde que a menina assim entende, grita-se-lhe ao ouvido que ella tem de soffrer o collete que a aperta e conrange, os cabellos frisados que lhe esquentam a cabeça e outras obrigações da moda, para agradar ao homem. Se ella não tem geito nem ouvido para música, temos a desgraçada a dedilhar seis horas num piano e a esguelar-se tres vezes

SUMÁRIO

por dia, sempre para encantar ao homem. Trabalhar, porém, solitaria e productivamente, a mulher daqui, sobretudo, ainda não aprendeu e não aprenderá tão cedo. (Chrysanthème, 1922, p. 25).

Por trás dessa fala há o registro das percepções de Chrysanthème acerca da condição feminina no início dos anos 20. A primeira onda do feminismo, que corresponde a esse período, defende e enfatiza a importância da educação para as mulheres, não no sentido restrito de educá-las para os homens, mas educá-las para viverem em sociedade, com o senso crítico para compreenderem o seu verdadeiro papel e a sua autonomia para a escolha desse papel. Nesse sentido, acaba sendo certeira a afirmação de que as mulheres não aprenderão tão cedo a pensar fora do ambiente doméstico que as opõe e cerceia. Mais tarde é que se conseguirá perceber e analisar que os espaços possíveis para as mulheres não se restringem apenas às paredes de seus lares.

Porém, se o pensamento das mulheres ainda precisava de amadurecimento, sempre há uma semente lançada em terra fértil que inicia o processo de plantio...

Laura não se resigna e pede a Rogerio que se retire; o rapaz permanece estático na sala onde conversam, com um olhar que mescla ironia e piedade ao mesmo tempo. Na sequência, Amalia adentra o recinto.

Na quarta e última cena, contracenam, pois, Rogerio, Amalia e Laura. A amiga, quando chega, não vê a viuvinha e põe-se a falar com o advogado, perguntando por ela. Rogerio responde: "Ella está ali a chorar como uma creança. Está louca!" (Chrysanthème, 1922, p. 27). Essa fala está permeada de estereótipos em torno da figura feminina, realçada como "criança" e "louca". É muito comum que os discursos do patriarcado girem em torno dessas imagens, especialmente desta última, porque a própria origem do termo "louca", associado à histeria, advém dos filósofos gregos, para referirem-se aos "males" das mulheres, tanto os corporais quanto os da alma.

SUMÁRIO

Nesse caso, a recusa de Laura ao pedido de Rogerio, o qual prevê um relacionamento escuso, em que honra e orgulho têm pouco valor, é considerada como loucura pelo advogado. Uma postura que indica a superioridade do discurso dele em relação à própria dignidade da mulher em situação de dificuldade e subalternidade, isto é, pobre e mulher. A atitude de Laura, como desvio da norma, passa a ser considerada como um desvario. Ela só poderia estar louca pensando que poderia viver sem o apoio de um homem! Esse pensamento é o mesmo de Amalia, que se admira ao constatar que a amiga não lhe seguiu os conselhos.

Disso depreende-se que as personagens ao redor de Laura representam todas elas um elemento de oposição. Vimos detalhando que a protagonista da trama se mantém a mesma ao longo das cenas, ao contrário dos demais, que vestem a máscara social de acordo com os seus interesses. Portanto, a subversão do discurso vigente se rompe com a postura de Laura.

Coincidência ou não, o nome da personagem, por sua vez, apresenta um significado peculiar. De origem latina – *laurus* – significa “loureiro” ou “vitoriosa”. De forte tradição histórica e cultural, está presente em diversas civilizações ao longo dos séculos. Na mitologia romana, Laura era uma ninfa que foi perseguida pelo deus Apolo, sendo considerada um símbolo da beleza e da perfeição.

Por sua vez, o nome de origem germânica, da personagem Rogerio, representa um símbolo da virilidade e da defesa dessa característica. Sendo formado pelas palavras *hruot* – “fama”, “glória” – e *ger* quer dizer “lança”, o nome ganha os significados de “famoso com a lança”, “lanceiro célebre” ou “lança gloriosa”. Ao assumir o falo, Rogerio assume a posição de macho, a qual é simbolizada pelo sentido figurado da lança.

Já Amalia, nome também de origem alemã, tem como um de seus significados a “persuasão”, o que casa perfeitamente com a tentativa de convencimento da personagem em relação à amiga.

Nesse sentido, a fala final da protagonista corrobora essa interpretação:

LAURA (*levantando-se, com os olhos flammejantes de pudor e de colera*) – Saim ambos. Tu, Amalia, és má amiga, que me queres perder e tornar igual a ti. E saia o senhor também, doutor Rogerio! Acreditava-o um cavalheiro, e o senhor não passa de um vil explorador da miseria das viúvas abandonadas. Vou ficar só! Só! e num mundo cheio de amigas como tu, Amalia, e de homens como o doutor Rogerio, à espreita do meu menor signal de fraqueza e de lassitude. E estarei só! Nenhuma sympathia e nenhum interesse me seguirão na vida senão para fazer mal. E isso é horrível! horrível! A falta de dinheiro é um cordão de isolamento o mais forte e o mais respeitado que ha. Emfim! Entretanto, é pavorosa a solidão e amargo o interesse! Não faz mal. Serei só! (Chrysanthème, 1922, p. 28).

Em suma, Laura se revolta com a realidade que a cerca, pois *com os olhos flamejantes de pudor e de cólera*, expulsa os “amigos” de sua casa e decide, por fim, que a solidão, de todo, não é algo tão ruim, apesar de apavorante e amarga. A expressão “Serei só” abarca não somente a ideia de estar sozinha, mas também de bastar-se. Ela repete o vocábulo várias vezes durante o drama e ele vai assumindo um significado diferente ao longo da ação, visto que inicia e encerra a trama. O significado que vai se firmando na constatação de estar só, mas de que isso é o suficiente.

"PELO TELEPHONE" – A MULHER SEM AMOR

Nesse drama, dividido em duas cenas, a protagonista é designada pelo pronome Ella. Na cena inicial, ela fala ao telefone com o "amigo", leia-se "amante", designado pelo pronome Elle; e na cena final, a mesma personagem feminina fala ao telefone com o "marido", também designado pelo pronome Elle. A utilização dos pronomes torna as duas conversas mais impessoais, denotando que situações como as encenadas ocorrem com frequência, isto é, as personagens aparecem de forma mais genérica, identificando acontecimentos corriqueiros.

Na primeira cena, há "uma salinha com um telephone ao fundo, onde Ella fala, com gestos impacientes e voz nervosa para o seu amigo, um advogado sem causas mas elegante e *smart*" (Chrysanthème, 1922, p. 183). Saberemos, no desenrolar do diálogo, se tratar de um amante, pela forma disfarçada com que ele responde às perguntas dela, muito embora, as indicações cênicas nos fornecem algumas pistas de antemão. Ella está *impaciente* e *nervosa*; mas por que estaria nervosa ao falar com um "amigo"?

ELLA – Alô! Alô!

ELLE – Prompto. Quem fala?

ELLA (*meiga*) – Eu, meu bem. Como estás?

ELLE (*indiferente*) - Ah! é você. Como vai passando essa linda flor?

ELLA (*sorrindo*) – A linda flor vai bem, mas está com muitas saudades tuas. Por que não tens aparecido?

ELLE – Trabalho, filha, trabalho! Nem imaginas como tenho o cérebro cansado!

ELLA (*num muchocho*) – Não tens tido tempo nem para me falar pelo telephone? Nessa não creio eu! No princípio, quando cá não vinhas, pelo menos falavas-me. Agora parece que está morto e enterrado, porque não te vejo, nem te ouço a voz!

ELLE (*já aborrecido*) – Para evitar essas recriminações é que não lhe falo mais pelo telephone, quando chego ao escriptorio. Você não imagina, minha amiga, como as recriminações, mesmo pelo telephone são aborrecidas! (Chrysanthème, 1922, p. 183-184).

É evidente que ainda há interesse por parte da mulher, porém não por parte do homem que, ao saber se tratar da amante, considera o seu contato de forma indiferente, ainda que procure manter o galanteio, uma migalha que alegra a mulher sedenta por atenção – “a linda flor”. A ligação, no entanto, conforme o homem já anuncia, está cheia de recriminações, pela mudança de comportamento dele em relação a ela. Suas desculpas giram em torno do trabalho e falta de tempo, o que ela intui como uma mentira que ainda tenta sustentar.

Na sequência, ela menciona explicitamente a preocupação maior de sua ligação, além da ausência do amante: a prima Julieta, essa sim identificada pelo nome (a impessoalidade dos pronomes é suplantada pelo nome próprio, ou seja, Julieta representa um significado mais profundo na trama). Como explicar o excesso de trabalho, a falta de tempo e a visita à recepção da prima Julieta? Ele faz uma grande volta na narrativa para explicar que a prima o convidou e ele não poderia ser indelicado com ela. E, após considerar ironicamente a cobrança dela como um “inquérito”, ele ainda pergunta se ela está satisfeita com a resposta. “Mais calma”, ela responde: “estou vencida, embora não convencida” (Chrysanthème, 1922, p. 185). Reiteramos a intuição e percepção dela nessa fala de não convencimento, porém a carência e a determinação em seguir com a conversa, reivindicando atenção.

SUMÁRIO

ELLA (*mais calma*) – [...]. No entanto, precisamos conversar, não achas?

ELLE (*indiferente*) – Conversar? Pois não estamos, ha mais de meia hora, tagarelando pelo telephone? Você até já fez e desfez todo um inquérito!

ELLA (*insinuante*) – Vem até cá um dia desses, sim? Promettes-me?

ELLE (*frio*) – Sim, irei logo que puder.

ELLA (*amorosa*) – Estou impaciente por ver-te, por apertar as tuas mãos nas minhas, por dizer-te mil coisas.

ELLE (*num tom de censura*) – Olhe, minha amiga, acho bom parar, porque podemos ser ouvidos pelas moças do telephone.

ELLA (*lyrica*) – Que importa que o mundo inteiro ouça?

ELLE (*irritado*) – Importa-me a mim. E adeus, ouviu? Até breve. Lá apparecerei.

ELLA – Brevemente, ouviste? Escuta, ainda uma coisa... Ah! o máo desligou! (Chrysanthème, 1922, p. 185-186).

A atitude de súplica é friamente devorada pela indiferença. Ela tenta promover uma conversa pessoalmente, para estabelecer os limites e definir a situação do "casal". O sentimento dela em relação ao amante parece ser real e projeta uma imagem futura, mas para ele, possivelmente buscando um relacionamento com a prima Julieta, o *affair* foi apenas fugaz. Ele teme que a sua conversa com a amante vaze e se importa realmente se isso acontecer, ao contrário dela, que não se importa com as consequências, desde que seja amada. Eis aí mais um dos estereótipos criticados por Chrysanthème. Essa personagem se faz prisioneira de uma ilusão amorosa. Por medo, talvez? Por não acreditar que pode fazer mais do que apenas "viver de amor"?

SUMÁRIO

Ela se sente ofendida pela atitude do amante, entretanto, agirá da mesma forma fria e indiferente, na segunda chamada telefônica do dia...

A segunda cena tem início na mesma salinha com o telefone. "Ella fala agora para o marido, medico importante, que tambem tem o seu consultorio na cidade" (Chrysanthème, 1922, p. 186). Ao contrário do advogado sem causas, porém elegante e esperto, o marido é realmente um médico importante, ou seja, possui algum prestígio.

Logo de início, o leitor percebe o tom da conversa e a similaridade com o diálogo anterior, porém agora com os papéis invertidos: ele apaixonado, ela entediada.

O MARIDO – Alô! Alô!

ELLA – Prompto. Quem fala?

O MARIDO – Eu, meu bem. Que estavas tu fazendo?
Pensando em mim?

ELLA (*fria*) – Estava arranjando a casa.

ELLE (*amável*) – Não te canses com a casa. Quero-te des-preocupada e livre de aborrecimentos.

ELLA – Você não gosta que eu saia só e tenho de ocupar-me com qualquer coisa.

ELLE (*meigo*) – Escuta! Estuda aquella musica que eu te levei hontem, e logo quando eu estiver a ler os jornais da noite tu m'a tocarás.

ELLA (*sempre glacial*) – Você bem sabe que eu não gosto de tocar piano à noite. Entristeço-me.

ELLE – Vou levar-te um grande *bouquet* de rosas vindas de Petropolis. Gostarás?

ELLA – Flores? Para que? O nosso jardim está cheio delas.

ELLE (*insinuante*) – Queres ir ao theatro hoje commigo?
Levo-te um camarote, queres?

ELLA (*sempre amuada*) – Não posso ir ao theatro porque
não tenho vestido.

ELLE (*admirado*) – E por que não mandaste fazer um ves-
tido de theatro, meu bem? Nego-te eu, por acaso, alguma
coisa? (Chrysanthème, 1922, p. 186-187).

Ele se empenha de forma espontânea para agradá-la, pare-
cendo mesmo não sentir a frieza *glacial* em sua voz e em suas
atitudes. A personagem feminina, ao analisarmos agora com mais
detalhes, passa a maior parte de seus dias em casa, não trabalha
fora, já que o marido não gosta que ela saia só. Percebemos que
o machismo está impregnado nas relações interpessoais, sejam
elas representadas na figura do próprio homem, sejam na figura
da mulher enquanto reproduutora desse discurso. Mas a futilidade
dessa personagem em questão fica ainda mais evidente quando o
diálogo passa a se concentrar no interesse dela pelo vestido novo
que o marido oferece para satisfazê-la. Ele dá a entender que a crise
econômica está afetando a todos, inclusive os médicos que ganham
bem, mas não poupa esforços para fazer aquilo que deixa a esposa
feliz e alimenta seu ego.

O relacionamento dela com o esposo reflete-se num casamento sem amor? Ou no marasmo de sua vida dedicada a servir ao marido ela se decepcionou e procurou uma aventura extraconjugal?

O casamento arranjado pelos pais dos noivos, e apoiado em pretextos religiosos, foi por muito tempo um sinônimo de prisão emocional e domiciliar. Até meados do século XX há notícias desse tipo de acordo entre famílias a fim de promover, teoricamente, o "melhor" para os filhos.

O amor não correspondido pelo amante é entregue pelo marido de forma integral e sacrificada, porém, o vazio existencial

SUMÁRIO

da esposa a mantém no limbo da frustração e do preenchimento desse espaço com pompas e aparência. Isto é, o vestido novo que ela poderá exibir para a sociedade, de camarote. A exibição do "casal perfeito". E nessa gana de conseguir algo para lhe enlevar, a esposa ignora os sentimentos do marido e os agrados que lhe faz.

ELLA [...] (*Mais alegre*). Posso, então, mandar chamar pelo telephone a minha costureira e encommendar-lhe um rico vestido de teatro?

ELLE (*reflectindo*) – Podes, podes, mas não encommendes um vestido de muito preço, porque finalmente este estado de coisas se reflete tambem um pouco sobre os médicos.

ELLA (*secca*) – Afinal, posso ou não posso encommendar o vestido?

ELLE (*delicado*) – Podes, meu bem. Faze o que quiseres. E até já. Estou impaciente por voltar para nossa casinha e dar-te muitos beijos.

ELLA (*sempre fria*) – Não venhas já, porque estarei naturalmente de conferênciā com a costureira.

ELLE (*rindo*) – Então tenho que esperar que a costureira vá embora, não? Até já! Escuta... Ah! a mázinha está com tanta pressa de ver a costureira, que desligou... (Chrysanthème, 1922, p. 187-188).

Nesse trecho, que encerra o drama, observamos mais um paralelo com o primeiro diálogo. Enquanto ela anseia pelo amor do amante, o marido anseia pelo amor dela. Analisemos as passagens justapostas, do primeiro e do segundo diálogo, respectivamente: "ELLA (*amorosa*) – Estou impaciente por ver-te, por apertar as tuas mãos nas minhas, por dizer-te mil coisas" (Chrysanthème, 1922, p. 185) – "ELLE (*delicado*) – [...] E até já. Estou impaciente por voltar para nossa casinha e dar-te muitos beijos" (Chrysanthème, 1922, p. 188). O amor não correspondido, portanto, fica evidente nessas falas. Chrysanthème cria um jogo entre os diálogos, de modo que as cenas similares evidenciam as buscas desencontradas de seus

pares. Assim, a própria frase que finaliza a cena se assemelha à situação que a amante/esposa experimentou ainda há pouco. Novamente, justapomos as passagens: "ELLA – [...] Escuta, ainda uma coisa... Ah! o máo desligou! (Chrysanthème, 1922, p. 186) – ELLE (rindo) – [...] Escuta... Ah! a mázinha está com tanta pressa de ver a costureira, que desligou... (Chrysanthème, 1922, p. 188). Praticamente a mesma estrutura é repetida, até mesmo o adjetivo que se refere às personagens e suas atitudes é o mesmo – "máo" e "mázinha", embora o adjetivo referente à esposa esteja no diminutivo, o que carrega o termo de sentido mais afetivo, como comumente se utiliza no português brasileiro. "Na pressa", cada um, com o interesse oposto, desliga o telefone antes de se despedir com afeto e atenção. Tais adjetivos também poderiam representar a ideia de "sofrer por amor", a suposta ideia antiga de que para ser amor pressupõe-se a noção de sofrimento.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jovem mulher viúva e a mulher sem amor. Quais características as assemelham e quais as distinguem? Essas personagens que analisamos, pensadas em suas relações sociais, fazem parte de um mesmo contexto, um marco de transformações. Os antigos padrões estão em conflito com os novos e as mulheres passam a assumir diferentes papéis. Isso não afeta somente a elas, mas também aos homens, tão acostumados com o regime patriarcal. A chamada "mulher moderna" se vê no entrelugar, ou seja, no umbral que a transporta do espaço privado para o espaço público.

Ambas as protagonistas, representadas nos dramas selecionados, apresentam um dilema em suas vidas, uma tensão, uma bifurcação. Laura, a jovem mulher viúva, se vê perdida em uma sociedade que não aceita de bom grado o trabalho desenvolvido por

uma mulher pobre e viúva, sem o amparo do marido. Ella, a mulher sem amor, está presa entre o amor não correspondido do amante e a futilidade que parece ser a única coisa que ainda a prende ao marido, esse, por sua vez, devotado e amoroso.

A linguagem é o cerne para essa interpretação, visto que é através dela e dos operadores do texto dramático, bem como dos parâmetros estabelecidos pela crítica feminista, que podemos inferir a respeito das personagens, principalmente das personagens femininas. Seguindo a classificação de Prado (1968) quanto ao que a personagem faz, constatamos que as ações das personagens, por meio dos diálogos e das indicações cênicas, revelam a subjetividade de cada uma delas, permitindo o nosso contato mais íntimo enquanto leitores/espectadores, a fim de compreendermos, por conseguinte, o contexto histórico-social representado nas relações interpessoais.

Reiteramos a importância do resgate de obras como a de Chrysanthème, as quais elucidam um período de considerável produção da literatura de autoria feminina que, durante décadas, permaneceram no esquecimento. A literatura engajada de autoria feminina traz as mulheres ao protagonismo, para além de imagens idealizadas ou alicerçadas em estereótipos, mas no sentido de torná-las sujeitos de si mesmas e não mais objetos de especulação.

REFERÊNCIAS

AMALIA. In: **DICIO** – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/amalia/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMPOS, Humberto de. **Crítica** – primeira série. Rio de Janeiro / São Paulo: Livro do Mês S. A., 1962.

CHRYSANTHÈME. **Gritos femininos**. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1922. Disponível em: <https://labelleuerj.com.br/acervo-digital/>. Acesso em: 25 maio 2024.

SUMÁRIO

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. **Vidas de romance** – as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos 1890-1930. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

GENS, Rosa. Cecília de Vasconcelos e as modernas mulheres: a figuração de Chrysanthème. **Anais XV Congresso Internacional ABRALIC** – Experiências literárias e textualidades contemporâneas, UERJ – Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=1446>. Acesso em: 25 maio 2024.

HELLMANN, Risolete Maria. Chrysanthème, uma mulher intelectual do seu tempo. In: CHRYSANTHÈME. **A infanta Carlota Joaquina**. Brasília: Senado Federal, 2022.

LAURA. In: **Dicionário de nomes próprios**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/laura/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

PICKLES, Sheila. **A linguagem das flores**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

PINTO, Maria de Lourdes de Melo. **Memória de autoria feminina nas primeiras décadas do século XX**: a emergência da obra periodística de Chrysanthème. 2006. Tese (Doutorado) – Literatura Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ROGERIO. In: **Dicionário de nomes próprios**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/rogerio/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SILVA, Maria de Lourdes da; MOREIRA, Helena Maria Alves; VIEIRA, Luciana Maria da Conceição. Diálogo sobre a mulher entre Madame Chrysanthème e Afrânio Peixoto na década de 1930 – Fronteiras. **Revista Educação Unisinos**, vol. 20, n. 2, pp. 185-200, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.05>. Acesso em: 25 maio 2024.

THOMÉ, Ricardo. Editora Com-Arte prepara a publicação de três clássicos esquecidos. **Jornal da USP**, 06 mar. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/editora-com-arte-prepara-tres-classicos-esquecidos-para-publicaca>. Acesso em: 13 maio 2024.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

8

Luis Antonio Novatzki (UEPG)

SOB A PELE DO HOMEM E A COURAÇA DE LOBO

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresenta-se uma análise da obra *São Bernardo* (1934), do escritor Graciliano Ramos, com o objetivo de aplicar uma leitura benjaminiana do conceito de "experiência". Percebemos a narrativa de São Bernardo como um projeto de escrita, cujo criador e executor é Paulo Honório, o protagonista. A realização dessa ambição é construída com valores primitivos, em que, a cada ação, o herói se reveste de uma nova camada de poder, forjada no "sangue fervendo".

Neste contexto, será abordada a ambição de um homem que almeja a posse de propriedades. Porém, neste caso, trata-se de um cenário específico: o espaço rural representado pela fazenda São Bernardo. A dinâmica dessa conquista por parte de Paulo Honório será analisada, investigando-se seu sentimento de posse e a criação de uma necessidade quase fatalista de avançar com seu projeto, encarado como um "destino inevitável". A discussão destaca as intenções subjacentes à escrita da obra, mostrando que o herói luta para relembrar sua história, conforme a formulação de Walter Benjamin — "precisamos lembrar para esquecer".

No decorrer de seu projeto de escrita, o herói revive suas memórias, revelando fatos marcantes que o dividem internamente. Surge, então, Madalena, uma personagem associada ao pio da coruja, um animal que mantém Paulo Honório em constante estado de alerta, dia e noite. Assim, a memória do herói e sua história são convocadas, revelando uma busca profunda e inquietante em sua narrativa. Contudo, questionam-se suas reais intenções.

Além disso, analisaremos o processo de apropriação protagonizado por Paulo Honório, que resulta na reificação do espaço da fazenda São Bernardo e das pessoas atraídas para o projeto. No processo de escrita do narrador, emergem desconfianças sobre sua própria narrativa, refletindo uma tentativa de dividir o trabalho

ao reconhecer que, nesse projeto, está em jogo sua própria vida, representada por ele mesmo. Com esse diagnóstico, inserimos Paulo Honório na concepção benjaminiana de experiência.

A obra analisada, de cunho autobiográfico, é estudada como uma “experiência” particular que atravessa a individualidade para representar um modo de vida. Contudo, ela também funciona como testemunho coletivo do empobrecimento da experiência no sentido benjaminiano. Assim, buscamos compreender a memória de Paulo Honório para entender a história contada em *São Bernardo*.

UM PROJETO: *SÃO BERNARDO*

Na obra *São Bernardo* (1934), o escritor Graciliano Ramos arquiteta uma narrativa como um projeto a ser executado. Nos é apresentado, no início dessa obra, um narrador-personagem que tem como ambição um projeto de escrita. Na verdade, trata-se de um livro cuja história será o curso de vida do próprio escritor, uma vez que é contada a vida de um homem por ele mesmo, sob o anseio de relatar suas conquistas e seus infortúnios. Assim, aparece, o narrador-protagonista reunindo algumas pessoas para ajudá-lo a escrever o livro. No entanto, ao iniciar o seu projeto, Paulo Honório, ator e criador, se dá conta de que a ajuda esperada não poderia ser concretizada, haja vista que em suas lembranças havia fatos que não poderiam ser partilhados com outros e, além disso, há várias divergências entre aqueles a quem havia creditado confiança para tal projeto.

Logo no início do segundo capítulo, o narrador afirma: “(...) afinal foi bom privar-me da cooperação de padre Silvestre, de João Nogueira e do Gondim. Há fatos que eu não revelaria, cara a cara, a

ninguém. Vou narrá-los porque a obra será publicada com pseudônimo" (Ramos, 2009, p. 11).

Em um primeiro momento ele se entusiasma com seu projeto e chega a pensar no lucro com o livro publicado, dizendo: "(...) estive uma semana bastante animado (...) já via os volumes expostos, um milheiro vendido" (Ramos, 2009, p. 7). Porém, logo desconfia de sua escrita e de seus próprios leitores, não sabe por que escreve. Entendemos que sua escrita tomará um rumo próprio, deixando o narrador à deriva de uma memória que luta para lembrar e esquecer ao mesmo tempo. Em termos benjaminianos, é preciso lembrar para esquecer.

Além disso, entendemos que a impressão que está ligada à experiência dos momentos vividos do protagonista é uma intenção remota de permanecer de algum modo na vida (pela escrita). A essa altura de sua vida, Madalena, sua esposa, jazia morta, e os seus negócios na fazenda São Bernardo iam mal.

Iniciando por si mesmo a história, Paulo Honório, o narrador-personagem, busca escrever pela memória, pois queria lembrar a vivência com Madalena. Ela é a única personagem que conduz idealismo no remorso. Suas ideias avançadas, sua vontade de ajuda (...). E Madalena, elas indicam um projeto do mundo. E é bem por causa deste que se levanta o choque com o marido. Engana-se quem pensar que se trate de uma desavença conjugal romanesca. O abalo mais forte. Mais pura e tensa a tragédia. O ciúme que cresce em Paulo Honório provém exatamente do choque entre a sua reificação e o projeto de humanidade que alguém que dorme ao seu lado tem a ousadia de sustentar (Verdi, 1989, p. 139).

No segundo capítulo da obra *São Bernardo*, o narrador personagem afasta-se da tentativa do ensaio para se efetivar na escrita. Contudo, ele não toma a decisão, ao contrário, ele é tomado pela ideia de escrever a sua própria história. Ou seja, há no início do "capítulo dois" um chamado, que é representado por um sinal: o pio da coruja. Esse animal noturno irrita Paulo Honório, que o persegue dia e noite.

A figura simbólica da coruja desperta suas lembranças. Mas essas lembranças poderiam ser tanto a má sorte vivida, como o sinal de conhecimento. Ora, o conhecimento em jogo é sua tomada de consciência, sua vida vista pela escrita. O chamado pode ser visto no trecho: “Abandonei a empresa, mas um dia destes ouvi novo pio da coruja — e iniciei a composição de repente, valendo-me dos meus próprios recursos e sem indagar se isto me traz qualquer vantagem, direta ou indireta” (Ramos, 2009, p. 11).

Paulo Honório ouve um sinal da natureza, o pio da coruja lhe provoca a necessidade de compor a história, não sabe por que, mas o faz mesmo assim. Com isso, inicia sua escrita e dispensa seus colaboradores e, antes mesmo de contar sua história, confessa para si: “Há fatos que eu não revelaria cara a cara, a ninguém” (Ramos, 2009, p. 11). Continuando, diz: “Tenciono contar minha história” (p. 11).

Numa interpretação da crítica sobre a obra de Graciliano Ramos:

A memória é vista por Sônia Brayner como elemento estrutural da composição romanesca, isto é, como processo de construção literária interna à obra e portanto, constitutivo dela (...). Especialmente de São Bernardo, Sônia Brayner diz que é a subjetividade de Paulo Honório, a memória é o operador que propicia essa ressurreição de fatos numa hierarquia determinada pela importância que assumem na recomposição do passado. É nesse perscrutar de acontecimentos e emoções, agora com preocupação crítica e definida, que está colocada toda a tensão do romance. Dois pólos situacionais e temporais caminham efetivamente: a situação objetiva e sua narração e a progressão subjetiva e sua constatação, pontos que se reúnem no último capítulo (Verdi, 1989, p. 132).

A citação acima colabora para a hipótese do artigo e sustenta a análise, já que defendemos, a partir da leitura de Walter Benjamin, que a memória é a faculdade por excelência, haja vista que a transmissão do passado resulta em memória. Por essa via, incluímos como alvo a memória do personagem de Graciliano, Paulo Honório.

Destacamos que a memória está ligada à noção de experiência, que é conceito-chave para explicar a urgência do protagonista Paulo Honório em querer escrever, pelo viés da memória, a sua história de vida. Entendemos que pela escrita o herói busca encontrar, no passado, algum ponto seguro no qual viveu uma experiência na vida, ou para constatar que sua vida não passou de uma ficção, e é preciso confessar para si mesmo.

Paulo Honório, ao desenvolver sua escrita, sente o peso da pena, pois sua vida passada está carregada de infortúnios. Lembrar fatos que lhe deram posses traz lembranças de fatos tensos, que causaram cicatrizes em sua pele. Assim, em uma tentativa desconhecida de parar o tempo, busca voltar a um tempo perdido, quer encontrar algum rastro possível de humanidade, mesmo que somente na companhia da natureza. Desse modo, sua narrativa se desenvolve na companhia do pio da coruja ou da folhagem das laranjeiras. Esse espectro acompanha Paulo Honório, representado em uma vida selvagem. Em meio à solidão naturalizada, o homem se encontra imerso em sua natureza, de forma íntima e misteriosa ao mesmo tempo. Nessa constância, o crítico Antonio Candido (2012, p. 110) afirma que, para Paulo Honório, o mundo está deslocado de seu ponto de vista “e se desumanizou na conquista da fazenda São Bernardo, no domínio sobre os outros – que esse homem era uma parte do seu ser, não o seu ser autêntico”.

Paulo Honório busca algo. O que seria essa necessidade de escrever, se não uma busca de se encontrar na vida, de se decifrar por algum sentido? Aliás, o sentido para Paulo Honório estava no sentimento de possuir as terras de São Bernardo.

Paulo Honório no ato de escrever se dá a reflexão sobre si. O narrador transmite a impressão de que quer chegar a ele mesmo por meio da palavra. De outro modo, sua conscientização faz uma retrospecção do que foi vivido, e, nessa busca de recordações, seu passado se representa ofuscado. Paulo Honório não encontra o que

desejaria ser; “um ser completo”, mas apenas fantasias mescladas com um realismo de fatos cruéis da sua vida.

O processo de escrita do personagem de Graciliano Ramos se desenvolve como uma tentativa de parar o pensamento cego do cálculo da vida medida, projetada. Há uma necessidade do narrador de escrever para parar a vida cotidiana, aquela que o acolheu, mas também que o desumanizou. O que restou para Paulo Honório foi a escrita: “[...] se não escreve ou se a escrita não revela a tensão necessária, foi tempo perdido” (Ramos, 2009, p. 229).

A EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Segundo Walter Benjamin, a pobreza da experiência implica a ruína da memória. Nos diz que “[...] o progresso era em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos” (Benjamin, 1986, p. 229). Para Benjamin, o “conceito de progresso” não tem “qualquer vínculo com a realidade”, sendo uma ideia dogmática a serviço da exploração do homem e da natureza. Em busca de libertar o homem de seus grilhões e torná-lo senhor de si, foram descortinados os mistérios da natureza e postos à dominação do homem. Uma das consequências para a autonomia do indivíduo foi privá-lo da fabulação. No ensaio “O narrador” (1936), é exposto o seguinte:

O saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe — do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição —, dispunha de autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata [...] se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (Benjamin, 1986, p. 202-203)

A obra de Walter Benjamin trata de diversas linhas de pensamento, que dizem respeito ao fracasso desse projeto chamado "modernidade" e à expansão desse projeto, que prega o progresso como um avanço necessário. Na perspectiva desse pensador, as grandes cidades são o centro da perda da experiência como processo de transmissão de valores a serem cultivados. Nessa direção, Benjamin defende — em seus ensaios "O narrador" (1936) e "Experiência e pobreza" (1933) — que o representante da modernidade é um homem que não consegue fazer mais nenhuma experiência comunitária, no sentido de poder transmitir um legado. Assim relata Benjamin que:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixo, e isso numa geração que entre 1914 a 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os Livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras estava o frágil e minúsculo corpo humano. (Benjamin, 1986, p. 114-115)

Situamos o diagnóstico que instaura o empobrecimento da experiência dos homens nas cidades, mas expandimos a mesma condição para o espaço rural, investigando o homem na arte da ficção — no romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos —, haja vista que, a partir do trauma destacado por Benjamin, com a Primeira

Guerra Mundial, um outro tempo se apresenta. Assim, nos perguntamos: onde encontrar o homem nesse cenário? Ora, compreendemos que o romance pode nos dar um ponto distinto.

Como ponto central desta análise, usamos a contraposição do homem da cidade para analisar o homem do campo. Uma marca dessa percepção é o crescimento do capitalismo industrial, porque o indivíduo é lançado a uma perpétua transição, que torna o tempo abstrato e vazio e transfere esse mesmo tempo para o cálculo monetário, na expressão de Benjamin Franklin: "*time is money*".

Argumenta Walter Benjamin que, por trás da ideia de progresso, além da contração do tempo, o espaço que circunscreve os indivíduos recebe uma outra percepção, pois o indivíduo terá sua duração no mundo associada à do trabalho, na medida em que está enquadrado em um particular espaço e em um determinado tempo. Esse tempo, que é quantitativo, nivelá os indivíduos e os torna substituíveis, ainda pode ser caracterizado como um tempo calculado e medido.

Olgária Matos, estudiosa da obra de Walter Benjamin, diz, em uma conferência intitulada "Reflexão sobre o amor e a mercadoria", que:

Este tempo espacializado, rígido, preenchido de coisas, faz do homem seu prisioneiro, prisioneiro de um espaço que ocupa o lugar da duração. Não há mais lugar para o acontecimento vital, para a transformação da quantidade em qualidade. No mundo espacializado do trabalho, a intenção do trabalhador, sua vida moral enquanto pessoa importam pouco; para a sociedade ele só conta enquanto engrenagem destinado a realizar um gesto particular. O presente da repetição mecânica de um gesto é um presente sem história, momentâneo, carente de recordação (Matos, 1980, p. 212-213).

Diante desta sensibilidade, o que sustenta essa análise do empobrecimento da experiência é a "falta de recordação", pois para

SUMÁRIO

Benjamin a “memória” seria a faculdade que possibilita o resguardo da experiência vivenciada pelos homens.

Defendemos que as ideias de Walter Benjamin podem colaborar para a percepção das experiências divulgadas pelos narradores-autores nas obras de ficção. É o caso da obra *São Bernardo*. Esses autores, Graciliano e Benjamin, retratam um tipo de homem, mas que estão em contextos opostos. Ou seja, para Walter Benjamin, o homem da cidade representa o fracasso do progresso na modernidade, o qual está empobrecido de experiências comunicáveis (e Paulo Honório é uma representação desse homem?).

Entretanto, Graciliano Ramos nos apresenta pela ficção realista, que o homem do campo compartilha da mesma condição, mas que, de modo disfarçado, incorpora uma posição social que não revela a sua verdadeira condição. É essa oposição de contexto, que nos movemos. Portanto, destacamos o conceito de “experiência” benjaminiana na obra referenciada, de forma que o protagonista Paulo Honório incorpora o “espírito capitalista” no meio rural.

Todavia, como se trata de obra literária, precisa ser desvelado o seu personagem e apontar seu verdadeiro caráter, haja vista que seu contexto está escondendo seu modo de ser. Paulo Honório, usa os bens da terra para revestir sua couraça, pois, de modo disfarçado e embutido de cultivos campestres, faz uso astuto da pregação de ser um indivíduo ligado à terra e à vida simples, de homem do campo. Como descreve o próprio narrador-personagem em questão: “A cidade pequena? E a grande. Tudo é horrível. Gosto do campo, entende? Do campo” (Ramos, 2009, p. 85). Aliás, temos como prerrogativa descharacterizar a narrativa do “homem” que elogia a natureza a seu favor. Entendemos que nesse jogo de linguagem está a contradição e o verdadeiro caráter do protagonista Paulo Honório, pois seus elogios ao campo são esconderijo para a urbanização já projetada e a ser cumprida. Ou seja, o que temos é o avanço das técnicas urbanas no meio rural, mas insistimos que isso não se mostra para a consciência do herói, haja vista que seu projeto segue às cegas.

Nessa ideia, focando na obra literária referenciada, investigamos as reminiscências dos fatos vividos pelo narrador personagem, para, consequentemente, fazer os devidos apontamentos sobre o sentido da obra e a moral que há na história de Paulo Honório.

Sob tal viés, deparamos, em Georg Lukács, um parecer nesse sentido. Em sua *Teoria do romance*, diz:

[...] o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida. A estrutura dada do objeto – a busca é apenas a expressão, da perspectiva do sujeito, de que tanto a totalidade objetiva da vida quanto sua relação com os sujeitos nada têm em si de espontaneamente harmonioso [...] assim, a intenção do romance objetiva-se como psicologia dos heróis românicos: eles buscam algo. (Lukács, 2015, p. 61)

Sob a ideia de busca, fomos ao encontro do narrador personagem, para fazer das suas experiências particulares o testemunho do coletivo. Tal testemunho, sob a ótica de Benjamin, é do empobrecimento da vivência. Haja vista que nosso personagem não comprehende por que escreve, logo isso se revelará como uma busca desorientada. Vejamos uma reflexão dessa escrita.

Desde então procuro descascar fatos, sentado à mesa da sala de jantar, fumando cachimbo e bebendo café, à hora em que os grilos cantam e a folhagem das laranjeiras se tende de pretos. Às vezes entro pela noite, passo tempo sem fim acordando lembranças. Outras vezes não me ajeito com esta ocupação nova. (Ramos, 2009, p. 216-217)

Ora, Paulo Honório está na companhia da natureza, a qual lhe acompanha na empreitada sua escrita. Defendemos, em termos benjaminianos, que a escrita de Paulo Honório é o trabalho da rememoração, o lembrar para o qual expia sua culpa ao escrever sua história. Nesse contexto, quer expurgar seus erros, e para isso precisa lembrar para esquecer o passado, esse é o peso de seu ser, projetado na sua escrita.

Aliás, em termos benjaminianos, o romance representa a decadência da narrativa de forma coletiva, a nosso ver abrange também o espaço rural, no qual a experiência era passada de geração para geração, por via dos costumes que ali se desenvolviam e eram cultivados. Desse modo, relata Benjamin: "O romancista isolou-se. O lugar de nascimento do romance está no indivíduo e na solidão" (Benjamin, 1986, p. 209). Ora, se o romance representa a perda da arte de narrar, pouco importa o contexto, se é rural ou urbano, pois, assim como o homem do campo, o da cidade não guarda mais a memória coletiva. É nessa direção que Paulo Honório busca por algo. Conforme o apontamento de Lukács: "O romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesmo, que busca aventuras para por elas ser provado e, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência". (Lukács, 2015, p. 91)

Por essa via, a busca pode se dar de diferentes formas, sendo a escrita um modo de encontro com o passado. Esse passado, segundo Benjamin, é passível de ser ressignificado no presente. Nessa direção, no romance *São Bernardo* há uma busca que se apresenta como renovação conciliadora. Assim, o herói da obra procura obter uma orientação para a vida, para a qual ele almeja dar algum sentido, um desfecho possível, diante das infinitas possibilidades não realizadas e dos infortúnios passados. Assim, "escrever um romance é representar a vida humana levada ao extremo o incommensurável. No meio da plenitude da vida, e representando essa plenitude, o romance testemunha a profunda desorientação dos vivos" (Benjamin, 2018, p. 144).

Além disso, Benjamin chama atenção para uma outra percepção de história, que possibilita reencontrar no passado testemunhos culturais que dizem sobre o presente. Nessa ideia, está a história "a contrapelo", que consiste em abrir a percepção estática de passado histórico, concebido pela idealização do progresso na modernidade. Assim, na investigação sobre a relação entre experiência e memória,

SUMÁRIO

será presumível sondar os fatos vivenciados em sua emergência fundante. Com isso, o alcance que nos leva ao aparato teórico a partir desse autor é que, mesmo em obras de ficção, o que possibilita criar tal personagem ajusta-se às condições que fomentam a sua criação, com um limite espacial, mas que extrapola seu tempo, “[...] o fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu *interior* o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas” (Benjamin, 1986, p. 231).

Benjamin critica a história como conhecida pelos historiadores, pautada pela versão de um só passado, considerada oficial. Nessa linha, a história será entendida como “dos vencedores”, porque ela é a versão de um só passado. Mas Benjamin não acredita que exista só um passado acabado. O passado tem muitas versões e cada momento pode ser questionado; há outras versões a partir do presente permeado de passado. Dessa forma, contra essa interpretação, Benjamin defende o passado como sempre aberto para visitá-lo. Nessa ideia,

[...] a história que se lembra do passado também é sempre escrita no presente e para o presente. A intensidade dessa volta/renovação quebra a continuidade da cronologia tranquila, imobiliza seu fluxo infinito, instaura o instante e a instância da salvação (Gagnebin, 1999, p. 97).

É nesse sentido que lemos a escrita da história de Paulo Honório, como um ajuste de contas do seu passado.

Todavia, a obra que colocamos em questão revela a percepção do protagonista Paulo Honório carregada de características dos vencedores da história, pois é um personagem fiel ao homem moderno. Busca incorporar os ideais burgueses de sua época, e, por meio dos tradicionais valores da época (anos 1930), encarna o capitalismo predatório emergente.

Há nesse movimento um propósito de elucidar que existiu uma história, e que essa, em algum momento, obteve algum sentido

SUMÁRIO

outro que não seja o da sua ambição. Entendemos que Paulo Honório expressa uma dúvida em sua narrativa, haja vista que, em seu dizer, questiona a sua história ou, podemos dizer, o sentido da história, pois poderia haver outros sentidos. Ou seja, em *São Bernardo*, há a possibilidade de questionar a história e de encontrar outras narrativas que foram desautorizadas. Ora, mesmo que a história seja de destruição e ruína (a vida de Paulo Honório), para Benjamin, as ruínas serão testemunhos latentes da natureza e de vozes que foram caladas por uma narrativa tirânica, contada como oficial. Diante dessa percepção benjaminiana, queremos destacar uma fala que faz referência à autoridade de Paulo Honório como vencedor: "Para que serve esta narrativa? Para nada, mas sou forçado a escrever" (Ramos, 2009, p. 100). Vemos nesta fala o esforço do protagonista em querer mudar sua história, mesmo que tarde demais. Mas, em termos benjaminianos, podemos trazer outras vozes para mudar os sentidos e ressignificar o passado, dando uma interpretação outra que salve o passado no presente, como confissão e testamento.

CONCLUSÃO: O TESTAMENTO DE PAULO HONÓRIO AO APAGAR DA VELA

Paulo Honório ascendeu socialmente pelas suas próprias mãos, começou do nada, não teve pai nem mãe, mas conquistou um espaço no jogo do capital. Nesse sentido, sua trajetória possibilitou o ganho de "experiência". Ora, que tipo de experiência é essa? É a nosso ver, a experiência do adulto a que Benjamin se reporta no texto da juventude "Experiência" (1913). Nesse texto, Benjamin atribui a experiência do adulto ao "filisteu", argumentando que essa figura só conhece a experiência e mais nada além dela. É sob essa concepção de experiência que alocamos o personagem Paulo Honório,

um indivíduo que incorporou pelas suas próprias ações de vivência um tipo de experiência que nasceu de si mesmo e que se preserva e encerra para si. Lembremos que as ações desse personagem vão se desenvolvendo conforme o seu dinamismo encerrado na sua vontade. Não há, portanto, qualquer tipo de relação de transmissibilidade, visto que a juventude de Honório foi anulada, e sua velhice não pode ser projetada, porque seu tempo está em preservar o capital presente. Essa seria a barbárie provocada pela "vivência", *Erlebnis*, ao qual Benjamin se refere no ensaio "Experiência e pobreza" (1933). No entender de Rouanet:

O fim da experiência pode ser o início de uma nova barbárie: mas a barbárie não é para Benjamin, necessariamente negativa. Os novos bárbaros, desprovidos de passado vazio de experiência, têm sobre os civilizados a vantagem de se contentar com pouco, de poderem começar sempre de novo, apesar de toda sua pobreza interna e externa (Rouanet, 2008, p. 53).

Ora, será que Paulo Honório poderia começar de novo? Entendemos que não, mas sua vida, a partir do encontro e desencontro com Madalena, apontará para um outro tempo. O tempo no sentido benjaminiano, de parar o tempo da ação para pensar sua condição, sendo um tempo de reflexão, do exame de consciência, tempo testemunho. Mas, quando foi mesmo que Paulo Honório teve seu dinamismo interrompido, quais foram as condições que o levaram à paralisia de suas ações? Isso aparece no emblemático capítulo XXXVI, na sua confissão. Nesse momento, entendemos que, no final de sua escrita, o tempo se entrecruza, dando a entender um processo de restauração de sua memória, possibilitando uma reflexão. Diz nosso herói:

Faz dois anos que Madalena morreu, dois anos difíceis. E quando os amigos deixaram de vir discutir política, isto se tornou insuportável. Foi aí que me surgiu a ideia esquisita de, com o auxílio de pessoas mais entendidas que eu, compor esta história. A ideia gorou, o que já declarei. Há cerca

SUMÁRIO

de quatro meses, porém, enquanto escrevia a certo sujeito de Minas, recusando um negócio confuso de porcos e gado zebu, ouvi um grito de coruja e sobressaltei-me. [...] de repente voltou-me a ideia de construir o livro. [...] Desde então procuro descascar fatos, aqui sentado à mesa da sala de jantar, fumando cachimbo e bebendo café à hora, em que os grilos cantam e a folhagem das laranjeiras se tinge de preto (Ramos, 2009, p. 215-216),

Toda experiência adquirida em sua vida, na busca por propriedade, perde o sentido e sua única chance de começar de novo foi anulada. Para Antonio Cândido, é o ciúme o início desse conflito. Vejamos:

A solução do conflito é o ciúme que mata a mulher. Até então, ninguém fazia sombra a Paulo Honório; agora, eis que alguém vai destruindo a sua soberania; alguém brotando da necessidade patriarcal de preservar a propriedade no tempo e que ameaça perdê-la. O Senhor de São Bernardo reage pelo ciúme, ora disfarçado, ora ostensiva, do mesmo senso de exclusivismo que o dirige na posse dos bens materiais. Ciúme que aparece, às vezes, como eco de costumes primitivos, de velhos raptos tribais, de casamentos por compra fervendo no sangue (Cândido, 2012, p. 37).

Ora, esse é Paulo Honório que, pelos seus próprios princípios, vai avançando com seu projeto; desenraizado da tradição como transmissibilidade, se particulariza, ou seja, se aparta de qualquer comunidade e segue às cegas como o “anjo da história” para conquistar as terras de São Bernardo.

É um homem fundado em si, vindo do nada. Sobre essa questão, entendemos encontrar algo peculiar no herói. Ora, o motivo que nos move para essa obra é o seu contexto rural, por ser um espaço que se oficializou — no caso brasileiro — como um espaço de sobrevivência salvífica. Isto é, é do campo que vem o alimento, é do cultivo da terra que o homem possibilitou seu desenvolvimento e, nessa direção, possibilitou se cultivar pela cultura. Assim, via Benjamin, colocamos a seguinte questão: como se salvar dessa

SUMÁRIO

"cultura"? Para Benjamin, "[...] nunca houve um momento de cultura que não fosse um momento de barbárie" (Benjamin, 1986, p. 225). É desse modo que encontramos o pacto do homem da cidade e do campo. Esse pacto, que continua sendo "modernidade", é fundamentado na ideia de "cultura", no sentido de cultivar, perpetuar os modos primitivos e escravocratas surgidos no espaço do campo. Por isso o denominamos novo bárbaro, e entendemos Paulo Honório ser seu representante no meio rural. Vejamos:

O sentimento de propriedade, acarretando o de segregação para os homens, separa, porque dá nascimento ao medo de perdê-la e às relações de concorrência. O amor, pelo contrário, unifica e totaliza. Madalena, a mulher — humanária, mãos-abertas —, não concebe a vida com relação de possuidor a coisa possuída. Daí o horror com que Paulo Honório vai percebendo a sua fraternidade, o sentimento incompreensível de participar da vida dos desvalidos, para ele, simples autômatos peças da engrenagem rural (Candido, 2012, p. 36).

Pensando no romance, podemos encontrar a história, esta do seu protagonismo que transitou em um tempo. Ou, ainda, podemos dizer que o seu protagonista Paulo Honório é uma imagem encarnada no espaço São Bernardo, ao passo que o espaço São Bernardo é Paulo Honório, e sua narrativa é a narrativa de um espaço que o determinou. Assim, tudo que foi enquadrado nesse espaço foi coisificado pela vontade de Paulo Honório.

É nesse sentido que podemos entrar na história que se confirmou, pois há um espaço que foi neutralizado em um projeto. Mas, como esse projeto está passando de mãos em mãos, como neutralizar essa história naturalizada? Ora, para Benjamin, é nas ruínas que está o testamento da história. O que colocamos em questão é saber: qual será o herdeiro desse testemunho? Sob o sentido de imagem petrificada, entendemos a história que se confirmou e que, em termos benjaminianos, podemos neutralizar essa imagem para não se repetir. É nessa possibilidade de conhecer o passado que Benjamin vê o

projeto de um novo amanhecer. Além disso, identificamos em São Bernardo um tipo de “experiência” que nos é passada como leitores. Acreditamos que as estruturas que fundamentam o espaço São Bernardo estão configuradas como projetos individualistas de cada indivíduo. Nesse viés, se for isso mesmo, precisamos tirar a máscara do adulto, pois sabemos o que é “experiência” e o que é “vivência”.

Pertencem à esfera das experiências as impressões que o psiquismo acumula na memória, isto é, as excitações que jamais se tornaram conscientes, e que transmitidas ao inconsciente deixam nele traços mnêmicos duráveis. Pertencem à esfera da vivência aquelas impressões cujo efeito de choque é interceptado pelo sistema percepção — consciência, que se tornam conscientes, e que por isso mesmo desaparecem de forma instantânea sem se incorporarem à memória (Rouanet, 2008, p. 48).

No âmbito da vivência não há relação de intercâmbio de ideias, o diálogo é anulado, reina o monólogo. Lembremos uma conversa que nosso herói estava travando com seus “amigos”, em uma fala diz que ninguém prestava atenção em ninguém, cada um se prestava a si próprio. Mas essa fala somente veio à tona no processo da escrita, quando começou a lembrar. Essa rememoração, é claro, foi acontecer junto a sua ruína, quando sente vontade de escrever. No entender de Cândido, “Paulo Honório sente uma necessidade nova — escrever — e dela surge uma nova construção: o livro onde conta a sua derrota” (Candido, 2012, p. 42).

Aliás, compreendemos, com essa análise, a “visão ordenada”, ou podemos dizer a visão da história petrificada e rememorada pelo testemunho do próprio narrador. A nosso ver, esta seria para Benjamin o projeto salvífico do passado, já que rememorar é construir uma memória, para que não se perca entre as ruínas. Ora, nos ensina Sérgio Paulo Rouanet, leitor e comentador de Benjamin, que: “A crítica reduz o mundo a ruínas, e nelas se aninha para evitar as falsas restaurações” (Rouanet, 2008, p. 15).

Voltando para o desfecho da narrativa, destacamos o primeiro confronto que Paulo Honório obteve com Madalena, quando esta questiona seu modo de tratar seus empregados. Para um homem como Paulo Honório, alguém questionar seu modo de conduzir seus próprios negócios é uma afronta muito grave. Na sua visão mercadológica nada é mais afrontoso que confundir seu cultivo de propriedade. A luta de Paulo Honório, depois de suas conquistas, será para manter sua propriedade, de tal modo que o sentimento de posse e capital serão incorporados em sua pele, tendo como defesa do seu próprio corpo neutralizar qualquer confronto que venha a contestar tal ambição. Nessa ambição, Paulo Honório lamenta fatos que são externos a ele:

Procuro recordar o que dizíamos. Impossível. As minhas palavras eram apenas palavras, reprodução imperfeita de fatos exteriores, as dela tinham alguma coisa que não consigo exprimir. Para senti-las melhor, eu apagava as luzes e deixava que a sombra nos envolvesse na escuridão (Ramos, 2009, p. 101).

Madalena: ela não se deixa reificar, causando nele um estranhamento que o paralisa. Temos, assim, a tomada de consciência do herói. Madalena, sua única esperança de redenção, suicida-se, e os negócios na fazenda vão à ruína. Como completar um ser que está se espedeçando? Paulo Honório caminha para a destruição, sua vida perde sentido, e a escrita é o que lhe resta para permanecer vivo. Assim, por via da escrita, aos poucos ele vai tomando consciência e construindo das ruínas de sua vida uma memória, aos poucos vai conhecendo o humano que até então o era desconhecido.

Assim, Honório segue sua narrativa entre as lembranças de Madalena e sua angústia de querer juntar os destroços de sua vida. No entanto, ele sabe, assim como o *Angelus novus*, de Walter Benjamin, que por mais que queira começar de novo, juntar o que sobrou de sua vida, não consegue se mover de sua paralisia. Assim nos relata:

As janelas estão fechadas. Meia-noite. Nenhum rumor na casa deserta. Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter. Ponho a vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beiços a ponto de tirar sangue. De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa: — Estraguei minha vida estupidamente (Ramos, 2009, p. 220).

Paulo Honório escreve seus últimos pensamentos, suas últimas palavras são como feridas abertas. Esse é o testemunho do espaço São Bernardo, onde o avanço do progresso no meio rural, ao entrar, abandona somente ruínas e vidas secas.

"A vela está quase a extinguir-se". Nos perguntamos: quem será Paulo Honório no apagar da vela? Benjamin nos ensina que, a cada amanhecer, podemos vestir uma camisa limpa e pura, para uma outra história.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaio sobre literatura e história da cultura, v.1. Tradução de Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas).

BENJAMIN, W. **Linguagem, tradução e literatura:** filosofia, teoria e crítica. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CANDIDO, A. **Ficção e confissão:** ensaio sobre Graciliano Ramos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance.** Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2015.

MATOS, O. C. F. Reflexões sobre o amor e a mercadoria. **Discurso**, São Paulo, n. 13, p. 209-218, 1980.

RAMOS, G. **São Bernardo.** 88. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROUANET, S. P. Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

VERDI, E. **Graciliano Ramos e a crítica literária.** Florianópolis: UFSC, 1989.

SUMÁRIO

9

Lucan Moreno (UNICENTRO/IFPR)

**O ENSINO
DE LITERATURA:
REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS
E POSSIBILIDADES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-485-8-9

SUMÁRIO

Começo este manuscrito destacando o contexto para o qual ele foi pensado: o primeiro *Encontro de Pesquisadores Egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem* (I EnPE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Fui discente da segunda turma do curso, pelo qual obtive o título de "Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade", no ano de 2013. Ficam, portanto, meus mais sinceros agradecimentos ao Programa e ao EnPE, com desejos de vida longa.

A questão que me proponho a discutir aqui é o ensino da literatura, especificamente no contexto da educação básica e profissional. É em torno dela que desenvolvo minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, desde o ano de 2022. Embora a literatura e sua relação com o ensino tenham se tornado tema de investigação mais sistematizada apenas no doutorado, há algum tempo tenho me desassossegado com essa questão.

A problemática do ensino da literatura como tema de pesquisa nasceu de uma série de experiências profissionais com a literatura em contexto escolar. No Ensino Médio, quando me deparava com o programa das disciplinas de língua portuguesa, encontrava os conteúdos de literatura exatamente iguais aos que enfrentei quando aluno. Como professor da disciplina de Estágio do curso de Letras, ao ouvir categoricamente dos estudantes que não gostavam de literatura e perceber toda a apreensão e desconforto que tinham para o estágio no Ensino Médio, o qual versava sobre os conteúdos de literatura. Depois, como professor do Instituto Federal do Paraná onde me deparei com a mesma periodização da história da literatura como indicação para a organização da disciplina. Enfim, foram diversas as situações que confirmavam haver um problema com relação às práticas com a literatura em contextos de ensino.

No mesmo ano em que concluí o curso de Mestrado, 2013, fui aprovado em concurso público para o Quadro Próprio de Professores

SUMÁRIO

do Estado do Paraná, para uma vaga de professor de Espanhol na cidade de Guarapuava, PR. Em função desse concurso, trabalhei em vários colégios públicos da cidade, ministrando aulas de Espanhol e Língua Portuguesa, como aulas extraordinárias. Em 2016, fui contemplado com uma remoção para a cidade de Ponta Grossa, PR, onde também ministrei Espanhol e Língua Portuguesa. Estou resgatando essas memórias para chamar a atenção para o seguinte cenário: ao todo, foram nove anos de docência no ensino público estadual, entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, com as disciplinas de Espanhol e Língua Portuguesa. Nesses nove anos de trabalho no estado, participei de pelo menos dezoito semanas pedagógicas, as quais, tipicamente, eram divididas em dois momentos, no primeiro se discutia um tema comum a todos os funcionários da escola, no segundo éramos divididos por áreas de atuação, para uma formação mais ou menos específica de nossas disciplinas; o fato é que em nenhum desses momentos formativos foi discutido o ensino da literatura ou a promoção da leitura literária em sala de aula. Somados a esses nove anos, os anos de graduação e pós-graduação, momentos em que tão pouco houve uma formação mais aprofundada sobre a literatura e o ensino, foram treze anos sem uma formação específica sobre o manejo com a literatura na escola.

Onde estaria, portanto, essa falha formativa? A quem responsabilizar por essa negligência? Talvez a própria literatura enquanto bem cultural vinculado às elites e que, por isso, esteve por tantos anos afastada da prática social das camadas populares da sociedade e por isso não é reivindicada? O modelo de ensino positivista instaurado no Brasil que impôs às disciplinas de humanas e sociais um caráter científico, gerando a necessidade de uma especificação de conteúdos bem definidos para a literatura escolar? Da universidade que continuava formando professores pelo viés da história da literatura, como demonstrou a pesquisa de doutorado da professora Vanderléa da Silva Oliveira (2007), quando investigou o programa das disciplinas de literatura do curso de letras das universidades públicas

SUMÁRIO

do Paraná até 2007? O objetivo aqui não é fazer uma caça às bruxas para condenar os culpados pelo cenário atual da leitura literária no país, porém convém ressaltar esses pontos para que pensemos em uma responsabilização, com vistas ao progresso dessa matéria, uma vez que o problema ainda persiste e, certamente, não se resolverá sem os devidos procedimentos.

Tratamos a questão aqui abordada como um problema, no sentido mais *stricto* da palavra, fazendo eco ao documento intitulado *Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada*, publicada em 2023 e assinada por um grupo de grandes pesquisadores de diferentes regiões do país, de áreas como Teoria Literária, Literatura Brasileira, Educação Literária, Formação de Professores, Currículo e Materiais Didáticos, entre outras relacionadas à Literatura. No documento, os professores remontam às origens do atual cenário do ensino de literatura nos currículos de ensino básico e superior, observando nos documentos oficiais o espaço e o enfoque dado à matéria no avanço dos anos, a constatação é precisa: na Base Nacional Comum Curricular, de 2017 portanto o último documento norteador da organização do ensino no país, “a presença da literatura [...] se apresenta agora ainda mais acanhada que nas Diretrizes de 2013, e muito mais encolhida do que nas OCN de 2016” (2023, s/p).

Fica evidente, portanto, que a discussão sobre a presença da literatura em contexto escolar é urgente frente ao apagamento e à perda gradativa de espaço que a leitura literária vem enfrentando nas últimas décadas. Porém, não se trata apenas de reivindicar o espaço e a permanência da matéria no ensino básico e superior, mas atentar-se para o histórico de não-ações, omissões e despreocupações com a questão ao longo dos anos. Trata-se, portanto, de discutir caminhos para uma reconstrução efetiva da área, com vistas à formação de leitores literários e à prática literária dentro e fora da escola.

Pois bem, adentrando mais especificamente no tema que propus para o Encontro – A Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino

de Literatura: caminhos possíveis – recordo que em certo momento da minha carreira como professor me deparei com uma palestra do professor Demerval Saviani, na qual ele elucidava as bases teóricas e fundamentos da sua Pedagogia Histórico-Crítica. Uma percepção teórico-metodológica para a educação com bases marxistas e vygotskyanas pareceu-me realmente interessante. Buscando compreender mais os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, cheguei então ao seu principal fundamento, que é a concepção de uma escola (vista como manifestação máxima da educação contemporânea) como promotora de transformação social – principalmente no que diz respeito à luta de classes – em detrimento de um projeto de manutenção do *status quo* promovido pela classe dominante.

Nessa concepção teórico-metodológica, a escola deveria garantir o contato – mas não o simples contato – do indivíduo com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que munidos desse conhecimento – entendido então como instrumentos – possam atuar como transformadores da realidade social, partindo da transformação da sua própria realidade concreta (Saviani, 2011).

O que acontece é que em algumas situações sociais o próprio conhecimento em si, quer dizer, o seu simples acúmulo, já é a finalidade da educação. Situações como concursos vestibulares são exemplos disso. Daí sobressalta um problema: basta olharmos para aquelas pessoas que são aprovadas nos cursos mais concorridos das universidades públicas pelo Brasil afora, como o caso da faculdade de medicina por exemplo, são pessoas às quais os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade foram bem apresentados, ao ponto de conseguirem a aprovação em um curso de medicina e – na imensa maioria dos casos – mantém-se o estado das coisas, ou seja, os mesmos perfis sociais adentram nessas faculdades, gerando então um ciclo de manutenção social e preservação do *status quo*. Hoje, com o sistema de cotas, esse panorama esboça alguma mudança, porém não podemos estar completamente seguros no futuro dessas ações afirmativas, pois casos como o ocorrido

recentemente, em que vimos estudantes da PUC- SP usando o termo *cotista* como pejorativo e ofensivo, nos mostram que ainda existe um longo e árduo caminho pela frente no que se refere a essa questão.

Para a PHC, contudo, a informação acumulada não garante a transformação social no que diz respeito à luta de classes, é preciso que haja uma problematização desse conhecimento a partir da observação da realidade concreta e, logo, que esse conhecimento seja abstruído e se volte à realidade concreta com uma nova perspectiva sobre aquela determinada prática social (Saviani, 2011). Nesse cenário, portanto, é que percebo – obviamente que muita gente já havia percebido antes de mim – que era preciso pensar na literatura escolar como prática social também. Também ela deveria servir para essa transformação social. Afinal, se ela ainda ocupa um lugar no currículo, então em que aplicação ela poderia servir de instrumento? Como a matemática, que não te deixa ser economicamente enganado no mercado, ou a geografia que não te deixa perdido, ou a língua portuguesa que não te deixa mudo – ainda que todas essas áreas enfrentem também seus dilemas, é possível vislumbrar uma aplicação mais prática dos seus conteúdos na vida cotidiana. O mesmo não acontece com as artes de uma maneira geral, o que por si não é um problema, mas é um fato que precisa de atenção.

Voltando-se, então, com essas questões às bases da PHC, encontramos a Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky nos dizendo que o ser humano depende das relações sociais para tornar-se humano: simples assim (Haddad, 2013). Logo, podemos pensar que as relações humanas a que somos expostos nos tornamos humanos que somos. Nesse sentido, é possível falar em humanidades, no plural, específicas às vezes, individuais, mas que precisam formar um todo coeso enquanto espécie, porque habitamos o mesmo planeta e porque compartilhamos de experiências comuns, pelo menos em tese. Bem, pensando a partir de uma perspectiva marxista, portanto pensando nas relações entre as classes dominante e dominada, a) se o homem precisa estar inserido em um contexto para humanizar-se;

b) essa humanização é relativa às experiências às quais o indivíduo é exposto, a grande contribuição da literatura escolarizada aparece exatamente aí, na possibilidade de oportunizar aos indivíduos um contato com outras e diversas formas de existir, outras experiências, outras formas de perceber e estar no mundo, ou seja, num sentido orientado por Antonio Cândido (1995), a literatura poderia, com efeito, humanizar o próprio homem, tornando-o sensível a si mesmo e ao outro. A literatura seria, portanto, o instrumento pelo qual o indivíduo poderia abstratamente compreender e reinterpretar o mundo concreto.

Vamos pensar mais ilustradamente sobre isso: pensemos em um sujeito que nasce em uma família branca, de classe média alta, rodeado de pessoas brancas, também de classe média, que frequenta uma escola particular, elitizada, frequenta o clube elitizado, o inglês e a natação elitizados, enfim, que está cercado de pessoas semelhantes, com práticas cotidianas semelhantes que apenas confirmam e autorizam as suas práticas. Consumindo produtos da indústria cultural que também não o fazem questionar absolutamente nada, muito pelo contrário, também autorizam sua forma de perceber a vida, essa pessoa obviamente não acessa algumas existências e jamais questiona o estado das coisas. Não se preocupa com o que há fora dos seus ciclos, e isso não significa que ela seja uma pessoa ruim, mas significa que ela não precisa preocupar-se com o que há além de suas experiências concretas. Geralmente é assim que as relações sociais se organizam, cada grupo preocupando-se com questões que são exclusivas, excluindo, dessa forma, o que há além desse horizonte limitado de experiências.

Na escola, o conhecimento trazido pela história, geografia, sociologia etc., fazem um papel importante, pois os estudantes ficarão sabendo que existiu a Escravidão, existiu o Holocausto, houve extermínio de indígenas etc., mas conhecerão isso tudo de uma forma virtual. É pelo bom trabalho de mediação com a literatura que esses alunos-sujeitos serão realmente afetados pela experiência do

SUMÁRIO

outro, sobreviventes ou não desses eventos históricos e geograficamente localizados, a partir de um outro ponto de significação, que é no qual as artes operam, ou seja, o lugar do sensível, do humano, do abstrato. Se trata de promover o contato dos estudantes com outras formas de existir, de perceber o mundo, outras dificuldades ou outras facilidades, que vão – quando bem mediadas – influir no processo de humanização desse sujeito. Claro que aqui estou sendo otimista, como às vezes é preciso ser.

Quando esses alunos forem escrever no ENEM sobre o sistema de cotas, se eles leram Conceição Evaristo, se leram Graciliano Ramos, se bem leram Itamar Vieira Júnior ou Castro Alves, eles estarão afetados por uma perspectiva que os coloca em um lugar de verdade, de ressignificação da realidade, o que talvez, sim, possa contribuir para uma transformação dos paradigmas sociais – a longo prazo, se pensarmos nos efeitos mais coletivos disso, mas também efeitos imediatos, se pensarmos na própria experiência humana desses estudantes.

Não estou sendo totalmente ingênuo aqui e pensando que basta ler literatura para passar para o lado de cá, para o lado progressista da história, não se trata disso. Existe a possibilidade de se ler muito e continuar completamente alienado, A gente precisa lembrar que os documentos sobre Hitler nos contam que ele era um leitor fanático. Porém não sabemos o que Hitler lia, nem como ele lia. No contexto escolar, é preciso sempre considerar que existe um *porquê* ler, o *que* ler e *como* ler, que a figura do professor, dentro de um planejamento sistematizado de aulas e práticas literárias, vai fazendo emergir. É preciso saber onde se quer chegar com as leituras propostas em sala de aula.

Por essa razão o papel de mediação do professor de literatura se torna de extrema importância, pois é ele, enquanto leitor experiente e possuidor dos instrumentos necessários, que irá facilitar o processo de apropriação da literatura pelo aluno. Por isso também

é importante pensar nas etapas dos processos de leitura e nos níveis de dificuldade e elaboração que os textos literários apresentam. Trata-se, portanto, de um planejamento metodológico crucial que faz com que o papel docente na PHC seja de extrema importância, pois é o professor quem deverá possuir uma visão sintética, abstrata, sobre o conhecimento científico – ou literário-social nesse caso – e promover a mediação entre tal conhecimento e o aluno, que traz consigo uma visão sincrética, empírica, sobre esse conhecimento, de onde portanto a dinâmica escolar deve partir.

É por essa razão que também se faz urgente pensar a formação dos professores de literatura, pois essa formação acontece exclusivamente na universidade, pouquíssimas situações formativas sobre a temática acontecerão, no meu caso, como já comentado, não foi nenhuma.

Quase sempre será preciso buscar uma formação em ensino de literatura por conta própria, o que faz emergir uma a velha e resistente dicotomia entre língua e literatura, essas áreas que se ignoraram por tanto tempo, então se o professor “é” da linguística, ele não buscará essa formação em literatura, mas diante da obrigatoriedade de se trabalhar com os conteúdos de literatura, ele irá pelo caminho mais comum, ou seja, para os paradigmas tradicionais que recorrentemente estão baseados na história da literatura, porque é mais palpável, sistematicamente mais organizável, e já estão prontos.

Nesse imbróglio, é preciso recordar que o papel da escola é tornar os sujeitos autônomos, ou seja, que eles possam fazer suas próprias abstrações, pois já estariam instrumentalizados para isso. Com relação à literatura, isso se contemplaria na preocupação com a formação do leitor literário, pois de nada adiantaria que o professor oportunizar o contato dos estudantes com obras que tratassesem de temas de extrema importância social como *Torto Arado*, por exemplo, sem que questões sobre a arquitetura do próprio texto fossem trabalhadas, para que o aluno leitor pudesse de fato ler e compreender

SUMÁRIO

o que está lendo, quer dizer, a oportunidade de observar as subjetividades do texto literário seriam sacrificadas pelo trabalho mal realizado sobre os aspectos compostoriais da obra.

Por essa razão, percebo que o trabalho com a literatura na escola deva ocorrer em duas frentes: na instrumentalização para a leitura literária, ou seja, uma questão de treino, prática e técnica de postura do leitor diante das especificidades de um texto literário e na apreensão do universo ficcional, no qual deverá haver o processo de sensibilização e humanização em que o estudante se depara com experiências que problematizem e questionem suas formas de percepção da realidade social, sua e do outro.

Recentemente (2024) nos deparamos com a censura, aqui mesmo no Paraná – também em Goiás e no Mato Grosso do Sul – do livro *O avesso da pele*. Alguns argumentos para a retirada da obra da escola recaíam sobre o vocabulário inapropriado e a violência explícita. Pois bem, o livro estava direcionado aos alunos do Ensino Médio, os mesmos que jogam GTA e escutam Funk, portanto, definitivamente, não é sobre a violência e nem sobre a linguagem imprópria, mas é porque obriga a um movimento que desloca, que captura a atenção e a coloca em uma existência completamente diferente da sua e que porventura esse aluno nunca percebeu, mas está bem ali, no semáforo ao lado, na esquina, atrás do balcão, enfim, na sua realidade. Já pensou esse aluno, que tinha tudo para ser um grande empresário, agente e defensor do capitalismo, sensibilizado com questões sociais? Ou se vendo representado naquelas vivências e deixando o estado alienado? Por isso a literatura torna-se perigosa!

Por essa razão também é preciso revisitar o cânone literário, visto que este ainda é a base da organização do conteúdo escolar com a literatura - em grande escala. Na análise dos ementários do IFPR, atividade desenvolvida em minha pesquisa de doutoramento, isso pôde ser facilmente comprovado. É preciso que obras com novas e atuais problemáticas sociais cheguem à escola. Estamos falando

SUMÁRIO

da questão indígena, negra, LGBTQIAPN+, de ecologia, do capitalismo selvagem, de saúde mental, enfim, de obras que instrumentalizem os alunos a pensar a sociedade em suas problemáticas do hoje, a partir da abstração. Eu arrisco afirmar que a literatura passa justamente a ser um problema para a escola quando começa a fazer o movimento de problematização.

Se nos demorarmos em algumas obras clássicas, apesar da genialidade de suas composições e da própria natureza transgressora da literatura – o que jamais colocamos em questão – podemos perceber que muitas delas serviram, ao longo das décadas, para promover a manutenção dos interesses do patriarcado, seja moralizando a sociedade com os finais trágicos destinados às mulheres adúlteras, seja criando e reforçando estereótipos com caracterizações grosseiras dos nativos americanos, enfim, uma abordagem que serviu durante anos como base do paradigma gramático-moral de ensino de literatura. (Cosson, 2020)

Conjecturemos: o cânone, sendo conteúdo quase que exclusivo das aulas de literatura por gerações e gerações de alunos, e estar tão acomodado na escola ocupando esse lugar, provavelmente não devia problematizar os interesses da classe dominante, mas talvez, e para afirmar isso precisaríamos de muito mais estudo, estaria a serviço dela no sentido de auxiliar na manutenção das estruturas de poder, como denunciaram Althusser e Bourdieu, quando pensam a escola.

Por essência, acredito que todos os interessados na escolarização da literatura concordamos que a literatura é revolucionária, pois nasce na necessidade de expressar mais do que os limites da língua como sistema nos impõe. Barthes (1977) evidencia essa potencialidade da literatura quando evidencia o caráter fascista da língua, no sentido de que ela obriga a dizer de determinados modos e regras, enquanto a literatura, ao contrário disso, vai trazer em si a possibilidade de dizer de outros modos, obedecendo a outras, ou, às vezes, a nenhuma regra.

SUMÁRIO

Mas, contraditoriamente a premissa de Barthes (1977), precisamos nos lembrar que durante muito tempo a literatura foi usada como modelo de escrita a ser seguido, como manutenção da língua padrão de um idioma, em que esse caráter puramente linguístico era explorado (Cosson, 2020). Estamos pensando até a década de 60 mais ou menos, onde esse potencial de trapacear a linguagem era ignorado, mas aí vem a ditadura e o caráter transgressor da literatura começa a ser percebido, automaticamente ela começa a perder espaço na escola, e tudo que contraria um estudo tradicional de literatura passa a ser considerado resistência.

Parece tratar-se de um sistema muito bem fechado, pois no Ensino Médio os alunos estão preocupados com o vestibular e o vestibular não se preocupa com o potencial emancipador do texto literário. É muito recente a entrada de obras novas, fora do cânone, nos concursos vestibulares. O que é muito positivo, mas por si só também não garante que o trabalho com os textos literários seja bem-feito.

Encaminhando-me para o final dessas reflexões, saliento que a pretensão deste texto não foi apresentar nenhuma ordem de solução para os problemas que assolam a literatura em contexto escolar, pois, como sabemos, essa é uma questão que vem se arrastando de muitos anos sem que haja uma real mudança em larga escala; a intenção aqui foi evidenciar os desdobramentos da questão e fazer eco aos discursos preocupados com o futuro da literatura e seu ensino, como o vinculado na Carta à ABRALIC (2023) mencionada no início deste manuscrito.

Para finalizar aqui, pensando com Todorov (2012), a literatura está em perigo não porque bons poetas e bons ficcionistas deixaram de existir, ou seja, não reside no esgotamento da criação literária. O perigo está no modo como a literatura vem sendo oferecida aos jovens e adolescentes na escola, espaço que, como nos explica Zilberman (1995), segue sendo o lugar potencial onde os jovens deveriam formar-se como leitores.

Fica evidente, portanto, que muitas são as questões que emergem quando colocamos a literatura em contexto escolar no foco da análise, questões estas que apesar de já muito exploradas e discutidas seguem configurando-se como desafios contemporâneos e, por isso, urgentes de ocuparem o espaço nos debates acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995
- DIAS, Ana Crelia; BUNZEN JR., Clécio; BRASILEIRO, Cristiane; DALVI, Maria Amélia; LIMA, Maria Nazaré; COSTA, Suzane Lima. **Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIAÇÃO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em 23 jan. 2025.
- HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013.
- OLIVEIRA, Vanderléa da Silva. **História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições**. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 4^a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1995.

10

Lincoln Felipe Freitas (SEED-PR/UEPG)

O QUE HÁ DE MAIS DOCE QUE
O RETORNO, O LUGAR QUE
SE PODE CHAMAR DE CASA,
O ABRIGO, O ARCO-ÍRIS NO
HORIZONTE, A PEDRA?

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar minha fala gostaria de agradecer à oportunidade que o PPGEL nos dá, permitindo estarmos de novo em casa. O termo casa é de uma simplicidade tão grande que por vezes tende a mascarar sua complexidade: esse núcleo que chamamos de nosso, uma edificação, um abrigo, um lugar de sempre movimento – não mais estamos aqui, mas nunca partimos de verdade. O sinal indelével desta relação é a chance de sermos “voz” uma vez mais. Mesmo lugar, tempos diferentes. Embora nem todos na sociedade tenham essa consideração, a experiência de “ser universidade” move nossas vidas a ponto de nos revestir de um senso de potência: pode-se o que antes era inimaginável. De toda forma, este é um campo de tensões, como deve ser, pois a potência a que somos convocados não reside em grandes feitos heróicos – numa pretensa macropolítica universitária, mas sim nas pequenas rupturas cotidianas, na micropolítica deste espaço: na pergunta que desconstrói um argumento sólido, na dúvida que atravessa uma certeza estabelecida, na conexão inesperada entre campos de saber que antes pareciam incomunicáveis. Aqui, pertencemos a uma legião, à coletividade. Ser universidade é, então, mais do que frequentar um espaço ou cumprir uma agenda. É uma experiência de construção contínua, uma dialética entre o dentro e o fora, o íntimo e o público, o individual e o coletivo. Somos casa e somos movimento, ao mesmo tempo em que somos legados e futuro. Cada palavra proferida aqui reverbera não apenas neste espaço imediato, mas na vastidão do que imaginamos e projetamos para além de nós.

Apresentar uma dissertação como *Mirada ao abismo: uma experiência de leitura em Murilo Rubião e Maurits Cornelis Escher*, título do trabalho defendido em dezembro de 2023, não é apenas revisitar um percurso de pesquisa; é encarar um trajeto que permanece em aberto, um espaço que resiste à fixidez. Ao propor a leitura

desses dois criadores em diálogo — Rubião, um escritor que dissolve os limites da narrativa e Escher, um artista gráfico que interroga as fronteiras da imagem e da percepção *ad infinitum* —, a intenção nunca foi a de “concluir” algo, mas de habitar as tensões entre forma e vazio, escrita e imagem, narrativa, linguagem, leitura e experimentação.

O que propusemos no texto partia de uma imagem central que dinamizaria as relações da experiência – a imagem do abismo. Rubião e Escher, cada qual em seu campo, operam num movimento que chamamos de “mirada ao abismo”. Nas narrativas do primeiro, somos conduzidos por terrenos desestabilizadores, onde a lógica se fragmenta e o sentido escapa. Em Escher, a geometria do impossível abre mundos que insistem em desafiar as fronteiras do visível, permitindo-nos contemplar o instante em que o real se dobra sobre si mesmo. No encontro desses universos, não encontramos respostas: encontramos movimento à beira de um abismo. O que tentamos apresentar, ainda que sucintamente, nesta comunicação

SUMÁRIO

À BEIRA DO ABISMO

O abismo revela-se como o domínio onde repousa o Leviatã, uma força informe e vazia que, paradoxalmente, compõe com o nada a totalidade do ser. É o lugar onde o sentido se dissolve e se reconfigura, um espaço onde os homens, confrontados com o inconcebível, tentam decifrar o impossível e o indizível. Como atravessar esse território vertiginoso? Como encarar sua profundidade e absorver sua vastidão sem sermos consumidos pelo caos que ali habita? O que o abismo nos promete – ou ameaça – oferecer? E, sobretudo, como cruzar sua extensão, buscando a margem oposta, sem sucumbir ao monstro adormecido que vigia seus limites?

Jean-Paul Sartre, em *O Ser e o Nada*, especialmente no capítulo “A origem do nada”, nos conduz a uma reflexão sobre a angústia que emerge diante da iminência do desconhecido. Ele descreve, com aguda precisão, o terror de caminhar por uma trilha estreita e desprotegida, à beira de um precipício: uma situação em que a proximidade do vazio evoca não apenas o medo da queda, mas também a profunda percepção de nossa própria vulnerabilidade e a fragilidade da existência. É nesse instante de suspensão que o abismo deixa de ser apenas um espaço físico e se torna uma metáfora do confronto com o nada – e, inevitavelmente, com nós mesmos. Nas palavras do filósofo:

A vertigem se anuncia pelo medo: ando por uma trilha estreita e sem parapeito, à beira de um precipício. O precipício me aparecer como algo a evitar, representa um perigo de morte. Ao mesmo tempo, imagino certo número de causas independentes do determinismo universal e capazes de converter essa ameaça em realidade: posso escorregar em uma pedra e cair no abismo; a terra friável do caminho pode desabar aos meus pés. Através dessas previsões, apareço a mim mesmo como uma coisa, sou passivo com relação a tais possibilidades, que me atingem de fora, na medida em que sou também objeto do mundo submetido à atração universal, e elas não são minhas possibilidades. Nesse momento surge o medo, [...] (Sartre, p. 73–74).

O medo diante do abismo reflete o encontro com o desconhecido, o incompreensível e o indizível, despertando um terror essencial à condição humana. Nesse limiar, a linguagem alcança seu ápice poético ao tentar expressar o nada — não como vazio, mas como coexistência com o que nos transcende e escapa à apreensão. Sartre sugere que somos seres inevitavelmente atraídos pela queda, submetidos a forças que nos moldam e desestruturam. Albert Camus, por sua vez, associa esse abismo à rotina maquinal, onde o questionamento do “por quê” dissolve o sentido ilusório da vida, revelando o absurdo. Entre o conforto das convenções e o peso da consciência, alternam-se letargia e um despertar inquietantes.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Esse confronto com o absurdo, segundo Camus, revela a densidade e a estranheza do mundo, onde paisagens familiares e rostos amados se tornam distantes e inumanos, expondo a hostilidade primitiva da existência. Ao perder o véu das representações habituais, o mundo retorna à sua essência, desnudando o vazio que antes preenchíamos com padrões previsíveis. Nesse cenário de desilusão, o absurdo se torna palpável: o choque entre o desejo humano por sentido e o silêncio indiferente do universo. É nessa tensão que emerge Sísifo, o herói do absurdo, cuja existência reflete a luta incessante e o paradoxo de encontrar grandeza no próprio esforço sem destino. Em Camus, lemos:

Já devem ter notado que Sísifo é o herói do absurdo. Tanto por causa de suas paixões como por seu tormento. Seu desprezo pelos deuses, seu ódio à morte e sua paixão pela vida lhe valeram esse suplício indizível no qual todo o ser se empenha em não terminar coisa alguma. É o preço que se paga pelas paixões desta Terra. Nada nos dizem sobre Sísifo nos infernos. Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. No caso deste, só vemos todo o esforço de um corpo tenso ao erguer a pedra enorme, empurrá-la e ajudá-la a subir uma ladeira cem vezes recomeçada; vemos o rosto crispado, a bochecha colada contra a pedra, o socorro de um ombro que recebe a massa coberta de argila, um pé que a retém, a tensão dos braços, a segurança totalmente humana de duas mãos cheias de terra. Ao final desse prolongado esforço, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, a meta é atingida. Sísifo contempla então a pedra despencando em alguns instantes até esse mundo inferior de onde ele terá que tornar a subi-la até os picos. E volta à planície. (Camus, 2020, p. 122).

Para Camus, Sísifo personifica a tensão entre o heroísmo e a futilidade inerentes à condição absurda. Condenado pelos deuses a empurrar uma rocha interminavelmente morro acima, apenas paravê-la rolar de volta, ele habita um espaço “sem céu” e um tempo “sem profundidade”, onde o esforço jamais encontrará conclusão.

No entanto, o verdadeiro drama de Sísifo não está apenas na repetição da tarefa inútil, mas na consciência do absurdo que permeia sua existência. Ao retornar ao pé da montanha, com passos pesados e semblante impassível, Sísifo não é derrotado pela rocha; ao contrário, ao aceitá-la como parte inseparável de sua condição, ele transcende sua própria tragédia.

Esse devir de Sísifo e sua rocha revela um convívio singular com o abismo, uma coexistência que não se mede pela lógica humana de justiça ou superação, mas pela experiência vivida. Na aceitação de sua condição, Sísifo abdica do medo e reconhece o absurdo como um terreno fértil para algo além do juízo moral: a criação de uma zona de intensidade onde o real e o irreal, o dito e o indizível, podem coexistir. Ele nos ensina a encontrar, mesmo no confronto com o vazio, uma forma de habitar o mundo sem ilusões, encarando o abismo não como derrota, mas como possibilidade. Na condição trágica do herói absurdo, reside a chance de estabelecer com o abismo uma esfera de intensidade capaz de gerar algo distinto: aquilo que chamamos de experiência.

A EXPERIÊNCIA DE HABITAR O ABISMO: ASCENSÃO E QUEDA

Trabalhar com o escopo artístico-literário proposto na dissertação se fez como “experiência”, a experiência de se trilhar um percurso que alterna quedas e ascensões, em que toda tentativa de compreensão é confrontada por paradoxos, por abismos. Como Sísifo, que carrega sua pedra sabendo que ela rolará de volta à base da montanha, o leitor de Rubião e o espectador de Escher experimentam a arte não como algo que se resolve, mas como algo que os

SUMÁRIO

desafia continuamente a permanecer no movimento, na instabilidade, no ato constante de (re)significar suas próprias derrotas e ao mesmo tempo vencer suas próprias concepções de arte e de linguagem. Fomos vencidos e triunfamos no abismo. Com as personagens de Rubião vivenciamos o absurdo sem enunciar palavra, perambulamos nos labirintos de Escher sem expectativa de encontrar saída. Durante o trabalho, por vários momentos, nos perguntamos: "Ao olhar diante do espelho, quem é este cujo rosto desconheço?"; "De quem é esta mão que escreve?"; "Que voz é essa que profetiza no deserto?"

Este trabalho rejeitou a ideia de "conclusão" porque considera que a experiência estética, tal como a leitura e a interpretação, não se encerra. Mais que um "ponto final", propomos a visão de um rizoma (cf. Deleuze; Guattari, 2012), onde cada nova leitura abre caminhos e fissuras. A imagem, aqui, não se limitaria ao que é apreendido pela visão, mas àquilo que desloca, fragmenta e reorganiza sentidos. São os imaginários da experimentação, os fluxos da linguagem, os devires que interpelam o leitor e o desafiam a assumir a multiplicidade.

Tal como Escher desenha escadas que sobem e descem simultaneamente, e Rubião escreve narrativas que começam no meio e termina sem conclusão, buscamos neste trabalho um modo de escrever que abraçasse a desordem, o imprevisto e a falha. Porque a arte não se fixa: ela prolifera. E, ao proliferar, nos trai. Nos expõe às nossas limitações, à nossa fragilidade diante do desconhecido, à porosidade da memória e ao abismo do esquecimento.

Assim como o *aleph* de Jorge Luís Borges, em conto homônimo — essa misteriosa esfera onde todos os pontos do espaço coexistem —, este trabalho não teve a pretensão de esgotar possibilidades. Foi um convite à contemplação e à travessia. À subida e à queda. À percepção de que, diante do abismo, o que resta não é a certeza de um final, mas o doce gesto de olhar para cima e, mais uma vez, recomeçar.

A intersecção entre Borges e a reflexão sobre o abismo reside na ideia de que este não é um espaço vazio, mas um campo de intensidades e multiplicidades, onde as possibilidades se proliferam e os sentidos se expandem para além das fronteiras da significação. Em "O aleph", Borges apresenta a experiência de um personagem que se depara com "um dos pontos do espaço que contém todos os outros pontos". Este "ponto" abissal simboliza, na narrativa, uma totalidade condensada, onde o microcosmo e o macrocosmo se tornam indissociáveis, replicando infinitamente suas estruturas e possibilidades.

O que segue a esta constatação da personagem borgeana nos interessou neste trabalho pois com ela compartilhamos uma apreensão insistente: "[...] como transmitir aos outros o infinito *aleph* que minha temerosa memória mal consegue abarcar?" (Borges, 2008, p. 148). Na tentativa de descrição da experiência, o narrador nos conta que, após descer ao porão, local abissal que abrigava o *aleph*:

Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de um fulgor quase intolerável. No início, julguei-a giratória; depois comprehendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava ali, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (a lâmina do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu via claramente de todos os pontos do universo. [...] vi a relíquia atroz do que deliciosamente havia sido Beatriz Viterbo, vi a circulação de meu sangue escuro, vi a engrenagem do amor e a transformação da morte, vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a Terra, e na terra outra vez o Aleph e no Aleph a Terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto, e senti vertigem e chorei, porque meus olhos tinham visto aquele objeto secreto e conjectural cujo nome os homens usurparam, mas que nenhum homem contemplou: o inconcebível universo. (Borges, 2008, p. 149-150).

O *aleph* borgeano é um espelho para a própria ideia de abismo como rizoma intensivo, que conecta todas as coisas, mas

também desafia qualquer tentativa de captura ou descrição. Assim como o narrador do conto enfrenta o “desespero de escritor” ao tentar transmitir a experiência do *aleph*, também o abismo desafia a linguagem, tornando evidente a insuficiência do discurso para abarcar o infinito. Borges escreve: “como transmitir aos outros o infinito *aleph* que minha temerosa memória mal consegue abarcar?” Nesse ponto, o abismo e o *aleph* se confundem como espaços de um real intensivo que desestabiliza a lógica e expande os limites do sensível.

A descrição do *aleph* como “uma pequena esfera furta-cor, de um fulgor quase intolerável” que contém “de todos os pontos do universo” dialoga com a ideia de que o abismo não é apenas ausência, mas um espaço de plenitude paradoxal. No *aleph*, a totalidade se manifesta de forma comprimida, mas avassaladora: cada elemento contém infinitas perspectivas, cada ponto está em relação rizomática com todos os outros, e o tempo linear cede à simultaneidade.

Essa experiência de “ver tudo” no *aleph* evoca o conceito sartreano de vertigem diante do abismo. Sartre, em *O ser e o nada*, nos fala da angústia que surge ao percebermos nossa vulnerabilidade frente à queda — seja ela literal ou existencial. No entanto, o *aleph* borgeano vai além do terror; ele é, também, um convite à contemplação do indizível, daquilo que escapa à compreensão racional. Ao olhar para o *aleph*, o narrador sente tanto a vertigem quanto o deslumbramento, reconhecendo a coexistência de contradições: a beleza do cosmos e a atroz relíquia da morte, o infinito e a insignificância.

Essa dualidade se aproxima da reflexão de Camus sobre o absurdo. Para Camus, a percepção da vida como desprovida de sentido é o ponto em que surge a consciência — um despertar que não nos destrói, mas nos desafia a habitar o mundo de maneira lúcida. O *aleph*, nesse contexto, seria o símbolo máximo desse “despertar definitivo” que Camus descreve. Ao contemplá-lo, o narrador enfrenta não só o maravilhoso, mas também o desamparo, ao perceber que a totalidade não se traduz em conforto ou sentido, mas em uma estranheza inescapável.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Assim, o *aleph* de Borges, o abismo sartreano e o absurdo camusiano convergem, no todo do trabalho, como experiências-límite. Eles nos confrontam com a fragilidade de nossas certezas, mas também nos convidam a pensar no inominável, a ampliar o alcance da linguagem e a habitar espaços de não-senso. Estar diante do *aleph*, do abismo ou do absurdo é experimentar a possibilidade de cair, mas também a de criar, de reinventar a narrativa e a própria existência. Essas reflexões tornam-se centrais na discussão sobre os limites do humano, a potência da linguagem e a capacidade de suportar — e talvez até celebrar — a vertigem do infinito.

No diálogo entre literatura e artes visuais, buscamos explorar como as obras de Rubião e Escher provocam um tipo de experiência que vai além da interpretação convencional. Elas nos arrastam para o abismo — não como metáfora do vazio, mas como um espaço de multiplicidade e criação. Cada elemento, cada gesto estético, é uma camada que se desdobra infinitamente, resistindo à tentativa de fechamento ou fixação. Assim como Escher constrói escadas que não levam a lugar algum ou espaços onde o dentro e o fora se confundem, Rubião cria narrativas onde personagens transitam por estados que desafiam a lógica e o tempo.

No nosso trabalho de dissertação, lançamo-nos pela primeira vez ao desconhecido, experimentando, no intervalo entre sons e silêncios, as possibilidades e limites da linguagem, como no conto muriliano “Marina a intangível” (Rubião, 2016, p. 110-117). A escrita, entendida como um processo em devir, não busca a ordem, mas a pluralidade e a imprevisibilidade, explorando as fissuras da expressão para alcançar novas intensidades. Não se trata de representar, mas de criar por meio do confronto com o caos, com os limiares da linguagem que a tornam simultaneamente potente e falha. Esse movimento revela o abismo como espaço de criação e destruição, onde significados emergem e se desdobram, e o texto se apresenta como um campo de forças em constante transformação.

Nesse processo, convivemos com a impossibilidade de capturar plenamente a linguagem: ela nos escapava, como um estranho que irrompia pela janela, desafiando nossas noites de insônia e tentativas de domá-la. A escrita, assim, tornou-se o reflexo de nosso abismo interior, um exercício de persistência em meio à ausência e ao inatingível. O texto que nunca será concluído ou plenamente dito nos convidava a buscar incessantemente as flores que brotam nas encostas mais íngremes — fragmentos de sentido que resistem ao esquecimento e ao abandono.

Essa busca, no entanto, nos coloca diante da mesma experiência abissal que habita a narrativa de “Teleco, o coelhinho” (Rubião, 2016, p. 52-61). O desejo de tornar-se homem, afirmar-se como tal, não fazia com que Teleco transpusesse os limites abissais que separam o homem do animal; superada a contingência, a única fuga possível seria a desestruturação do corpo num outro tão absoluto, que atinge a própria forma vazia. No entanto, o devir de Teleco ao fim do conto não está somente em si mesmo, mas também no narrador que segura a criança nos braços.

Esse narrador experiencia a morte nos olhos de um ser sem vida e tem sua própria humanidade desterritorializada para reterritorializar-se nesta criatura. Olhar para esta criança que está agora em nossos braços – e assim também nos foi o processo de escritura, imóvel, é encarar o assombro que ameaça nossa existência — é um atentado à nossa vaidade, uma ameaça de queda; esta criança é nossa ruína. Se conhecemos o abismo? Experimentamos sua sombra cotidianamente. Em qualquer lugar, em qualquer momento, quando fechamos os olhos, quando evitamos olhar. Sempre haverá um animal que nos encara, que nos faz resvalar; nem que este animal sejamos nós mesmos, quando olhamos para o espelho e fingimos prazer em nossa expressão que dissimula, pouco a pouco, a terrível condição de ser humano.

SUMÁRIO

Diante desta e de outras imagens, na dissertação, fomos confrontados com o desafio de desestruturar expectativas e romper com interpretações centralizadas. A imagem, traidora e instável, nos desterritorializa: um rosto, um gesto, uma escultura repetida até o infinito, desmorona-se em algo monstruoso, emergindo do abismo. Essa experiência nos revelou a impossibilidade de fixar sentidos, uma vez que a imagem, como a arte e a literatura, é rizomática, dispersa e errante. Nesse território invadido pela multiplicidade, o esforço de enunciar e criar é constantemente ameaçado pela esterilidade da linguagem e pelo confronto com o inominável que habita nosso próprio ato da experiência leitora, crítica e humana.

Ao explorar essa dimensão criativa e destrutiva, fizemos da arte um espaço de experimentação que transcendia explicações científicas, buscando a experiência vivida e o processo errante como formas de produção. Nos movimentos da escrita e da leitura, confrontamos estruturas que ora se elevavam, como no conto "O edifício" (Rubião, 2016, p. 62-70), revelando a exterioridade de uma construção infinita, ora se desmanchavam, como em "O bloqueio" (Rubião, 2016, p. 151-157), corroídas por forças internas. Esse contraste entre ascensão e colapso ilustrava a fragilidade do ímpeto humano de transcender, onde cada construção grandiosa carrega em si a semente da sua própria destruição, como uma torre de Babel destinada a ruir em sua tentativa de alcançar o inalcançável.

No centro desse paradoxo, vivemos o ciclo interminável de criação e dissolução, onde o impulso de elevar-se encontra a queda como sua consequência inevitável. A falta de sentido opera como eixo dessa dinâmica, revelando que não há fim ou propósito, apenas o movimento incessante da linha de fuga. Esse percurso, longe de oferecer um abrigo ou solução, reafirma a impossibilidade de concluir ou de escapar, sendo, no entanto, um espaço de constante reinvenção e renovação. É na ausência de um destino que encontramos a potência criativa de um caminho que se refaz eternamente.

ENFIM, O HORIZONTE, O ABRIGO, A CASA, A ROCHA

O percurso proposto em *Mirada ao abismo: uma experiência de leitura em Murilo Rubião e Maurits Cornelis Escher* (Freitas, 2023) é tanto uma investigação estética quanto existencial. Ao confrontar a obra de Rubião e de Escher, reconhecemos que ambos, à sua maneira, dentro de seus abismos particulares, desestabilizam o espectador/leitor por meio da ambiguidade e da quebra de expectativas. As narrativas fantásticas de Rubião nunca cedem a uma resolução, deixando o leitor suspenso em um estado de indeterminação. De forma semelhante, as gravuras de Escher constroem mundos onde as leis da física e da lógica são reconfiguradas, criando paisagens de vertigem.

Ao observarmos a obra de Escher, por exemplo, não é possível determinar onde começa ou termina uma construção. As mãos que desenham a si mesmas (como na litografia *Drawing Hands*, 1948), as escadas infinitas, os espaços impossíveis (como em *Cycle*, 1938; *High and low*, 1947; *House of stairs*, 1951; *Relativity*, 1958, entre outras) — tudo isso cria um jogo entre o olhar e o entendimento, convidando-nos a habitar um estado de perplexidade. Da mesma forma, em Rubião, o fantástico não é apenas um elemento narrativo, mas uma condição de existência. Seus personagens, presos a situações insólitas, refletem a fragilidade das certezas humanas e a inevitabilidade de conviver com o desconhecido. Essa convivência com o estranho é, em última instância, o que faz da arte um espaço transformador. Ao trazer Rubião e Escher para o mesmo plano de reflexão, este trabalho se propôs a explorar como a literatura e as artes visuais podem nos ensinar a olhar para o abismo — e a encontrar nele não o fim, mas o eterno recomeço.

Na travessia pelo abismo estético que essas obras constroem, surge uma questão central: como habitar esse espaço sem buscar uma saída, sem exigir um ponto de chegada? A resposta, se é que há, talvez resida na disposição de encarar a leitura como um processo experimental, onde a linguagem e a imagem não têm a função de representar, mas de fazer emergir novos sentidos, novas formas de pensar e sentir o mundo. E mais: experiência de vida, ferida de morte. Escrever o texto, ler a imagem, ser com o objeto, assim como as mãos de Escher que escrevem uma à outra em movimento do infinito. Não há no nosso trabalho uma análise no sentido estrito do termo. Talvez por tal motivo seja difícil apresentá-lo aqui sem cair na redundância, falta-nos a palavra para expressar o que só a experiência de leitura nos possibilitou viver. E diante disso, a licença que esta apresentação nos permite possibilita afirmar: leiam, conheçam o trabalho, aproximem-se dele, façam-no proliferar, abriguem-se nele sem receios de encarar este edifício de inúmeros pavimentos.

Encerro, assim, não com uma conclusão, mas com um convite: que continuemos a subir e descer essas escadas impossíveis, a carregar nossas pedras e a contemplar as paisagens que se abrem no vazio. Que possamos, como leitores e espectadores, habitar o abismo como um espaço de criação, onde as fronteiras entre linguagem, imagem e experiência se dissolvem, e onde cada queda é também a possibilidade de se voar uma vez mais. Durante o voo teremos o arco-íris no horizonte. No fim, aquilo que se pode chamar de abrigo. Todos sabemos: ser pesquisador não é fácil. Ser leitor não é fácil. Usando de forma livre a imagem de "Desenredo", conto de Guimarães Rosa, o ato de ler, criar, pesquisar e experimentar é abismo "navegável a barquinhos de papel" (Rosa, 2001, p. 72). A experiência da nossa rocha ao topo desta montanha nos permite ao menos olhar para trás e dizer: como é bom estar, uma vez mais, aqui, em casa.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 11-17.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher**. São Paulo: Taschen, 1991.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Escher on Escher: Exploring the Infinite**. Nova Iorque: Harry Abrams Inc, 1989.

ESCHER, Maurits Cornelis. **The Magic of M.C. Escher**. Nova Iorque: Joost Elffers Books, 2000.

FREITAS, Lincoln Felipe. **Mirada ao abismo: uma experiência de leitura em Murilo Rubião e Maurits Cornelis Escher**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 324p. 2023.

OLIVEIRA, Silvana. **Murilo Rubião: a tragédia do homem invisível**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 114p. 1996.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia: terceiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 72.

RUBIÃO, Murilo. Entrevista com Murilo Rubião. **Revista Chasqui** 07, no 03, Quito, 1978. 24-33.

RUBIÃO, Murilo. As façanhas de um escritor mágico. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 de agosto de 1988. s/p.

RUBIÃO, Murilo. Sedutora profecia do contemporâneo. **Tribuna de Minas**, Belo Horizonte, 03 junho, 1988. s/p.

RUBIÃO, Murilo. A última entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 05 de outubro, 1991.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada** – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião**: a poética do uroboro. São Paulo: Ática, 1981.

SUMÁRIO

11

Paola Scheifer (UEPG/UFSC)

**DE 2010 A 2024:
UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA
EM LITERATURA**

SUMÁRIO

Gostaria de iniciar minha fala parabenizando a organização do I Encontro de Pesquisadores Egressos do PPGEL pela proposta que oportuniza que pesquisas em andamento ou já realizadas por colegas do Programa sejam compartilhadas. Neste ano em que o Programa completa seus quatorze anos de história, com muitos trabalhos de pesquisa relevantes defendidos, é com a grata satisfação que me proponho a apresentar também o meu, conectando-me, assim, aos colegas dessa mesa e das outras que antecederam e que sucederão essa. Ingressando em 2010, no mestrado do então Programa de Pós-Graduação Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, hoje, renomeado como Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, iniciei uma pesquisa que ganhou desdobramentos no trabalho que venho atualmente desenvolvendo no âmbito do doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina. Não poderia, portanto, falar da pesquisa em andamento, sem me referir à pesquisa realizada anteriormente no mestrado, uma vez que há relações entre elas e um interesse de minha parte em torno da escrita feminina, escrita de si, autobiografia, construção de autoria e seus processos de subjetivação. Ao intitular essa fala como "De 2010 a 2024: uma trajetória de pesquisa em literatura", pensei posteriormente que estivesse cometendo alguma injustiça com um período anterior a esse, mas igualmente importante nessa trajetória de pesquisa em literatura. Entre 2016 e 2017, depois de graduada em Licenciatura em Letras Português/Francês, na UEPG, atuando como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, em Ponta Grossa, fui aluna no Curso de Especialização "Língua Portuguesa, Linguística e Literatura: texto e ensino", ofertado pelo antigo Departamento de Letras Vernáculas, da UEPG. Interessava-me pelas discussões a respeito de escrita e subjetividade, abordadas pela Profª Drª Pascoalina de Oliveira Saleh em suas aulas, assim como me interessava também pela leitura de obras literárias e pelo estudo de literatura iniciado na graduação em Letras. Foi então que ao final desse curso, relacionando temas de interesse, pude apresentar meu primeiro trabalho de pesquisa em literatura,

o TCC, orientado pela Prof^a Dr^a Silvana Oliveira, no qual abordei questões de escrita, autoria e processos de subjetivação na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Na escrita do narrador, Rodrigo S. M., antevia-se o processo de escrita de uma mulher-autora, na verdade, Clarice Lispector. Foi buscando observar o modo como essa escrita acontecia, os bastidores da escrita de um romance, que o trabalho se desenvolveu.

Gosto de citar como reconhecimento o nome das professoras e professores que fazem parte dessa trajetória de pesquisa que estou buscando narrar, afinal, essa travessia nunca foi individual, sempre foi atravessada de encontros significativos que me conduziram a outros lugares.

Após o curso de especialização, com a abertura do programa de mestrado, em 2010, na área dos estudos da linguagem, vislumbrei a possibilidade de dar continuidade à pesquisa em Literatura, iniciada nesse curso de especialização. Nesse novo momento, orientada pela Prof^a Dr^a Rosana Apolonia Harmuch, a pesquisa se desenvolveu em torno do processo de escrita de si na autoria do romance *A manta do soldado* (2003), da escritora portuguesa, Lídia Jorge, numa interlocução com os estudos de Michel Foucault. Nesse romance, publicado em 1998, inicialmente sob o título *O vale da paixão*, pudemos observar a construção de uma autora, na medida em que ela constrói o discurso correspondente à narrativa que lemos. Analisando o modo como se constrói o discurso autoral nesse romance, percebemos uma narradora em seu gesto de narrar-se. Interessava-me naquele momento compreender como a prática humana de se dizer se processava no discurso da narradora inominada do romance. Filha e também sobrinha de Walter Dias, produz em escrita os efeitos dessa ambiguidade, que possibilita um olhar para si, um defrontar-se com as próprias sombras, ou seja, um profundo exame de si. Trata-se de um gesto que encontra eco no modelo de confissão praticado a partir do século XVII. Em *A história da sexualidade* (volume I), Michel Foucault (1988) observa a necessidade humana de confessar-se

SUMÁRIO

como um modo de subjetivação instaurado por meio do sacramento da confissão, que previa o exame de si a partir de regras meticolosas e de uma proliferação de discursos. Esse movimento de exame de si, decorrente da confissão, não se refere apenas às infrações cometidas em relação às leis do sexo, mas a um modo infinito de poder dizer, dizer-se a si mesmo, dizer-se ao outro. A confissão, como primeira injunção feita ao sujeito moderno, deliberou que não só os atos contrários à lei fossem transformados em discurso, mas, sobretudo, seus desejos, suas vontades. Dessa necessidade incontida de narrar-se por meio da confissão, pôde-se observar sua projeção na literatura. Particularmente, na obra em questão, a colocação do desejo em discurso, como resultado dessa prática injuntiva da confissão, é observada como o movimento que leva a narradora a escrever sobre si, construindo, em decorrência desse processo, um projeto autoral que coincide ao romance que lemos.

A narradora, que ora se inscreve na narrativa em primeira pessoa (eu), ora em terceira (ela), dispõe de dois suportes abordados por Foucault (2002) para realizar o exercício da escrita de si: os *hypomnemata* (caderno de notas) e a correspondência. Esses suportes, vistos como formas exteriores, através das quais o sujeito se volta em meditação diante daquilo que a leitura e os discursos ouvidos lhe possibilitaram recolher, foram analisados como parte do processo de escrita da narradora do romance. Observamos, nesse sentido, os registros elaborados pela narradora e que serviram de base para a construção do seu romance. Neles há um desejo de construir por meio dos discursos coletados a presença de Walter Dias para si. Tais registros, na medida em que falam de Walter, compõem o seu discurso autoral, o qual vai sendo arquitetado pela narradora. A escrita, na medida em que ela acontece, vai revelando traços subjetivos da narradora-autora, contudo, sem que seja possível dizer que com ela atingiu-se um ponto de chegada. A escrita é condição inequívoca para que a narradora fale de si e, desse modo, ponha em curso sua necessidade de narrar-se, por vezes, a partir de um ponto de vista

que tende a um afastamento dela própria. É quando, por exemplo, ela se refere a ela mesma, fazendo uso de uma terceira pessoa, que se inter troca ora na filha de Walter, ora na sobrinha dele.

Somos nós, os sobrinhos indistintos de Walter Dias que gritamos. A própria filha, durante esse tempo, não se importa de ser sobrinha, e grita de alegria dentro da grande barca preta conduzida pelo tio Walter que é seu pai. Fingindo, sem qualquer problema, fingindo a troco daquela memorável alegria. – ‘Vamos?’ – perguntava ele, saindo para a rua enlameada. Íamos. Sim, eu sou apenas uma sobrinha, não me importo de o ser. Podia até ser menos, ser só a primeira parte do nome, ou a última, ou apenas uma sílaba, desde que por ela me fosse consentido viajar dentro do carro do meu pai a quem eu chamava de tio. Os meus irmãos e eu. Gritávamos dentro do grande carro que Walter tinha trazido, na terceira semana, de regresso à casa de Valmares. (Jorge, 2003, p. 118).

Acima, observamos a narradora reportando-se a um evento passado, ocorrido em sessenta e três, posiciona-se na primeira pessoa do plural, ressaltando: *Somos nós, os sobrinhos indistintos de Walter Dias que gritamos*. A narradora reitera essa sua condição ambígua, quando afirma ser sua sobrinha, ao mesmo tempo em que sinaliza para sua identidade de filha, referindo-se a si em terceira pessoa, a filha (ela) não se importa de ser sobrinha.

Nesse jogo intercambiante produzido pelo seu discurso, é a escrita que a conduz, por meio de um exame meticoloso de si, a colocar a pessoa que tanto ama, Walter Dias, em discurso, a ponto de construí-lo textualmente em face de sua ausência definitiva.

Exercício semelhante faz a escritora francesa Delphine de Vigan, em seu romance *Rien ne s'oppose à la nuit* (2011), ainda não traduzido no Brasil, mas que poderia ser concebido como Nada se opõe à noite. O romance, dividido em três capítulos, apresenta uma narradora, que é também escritora. Após a morte de sua mãe, a narradora coloca-se a escrever sobre ela, como forma de pensar

também a si. Há também um sentimento ambíguo da narradora em relação à mãe, que é percebida por meio de relatos de familiares e amigos, de experiências vividas, de fotografias, vídeos, além de textos autorais deixados por ela, como cartas e diários. Ao mergulhar na história de vida de sua mãe, reconhecendo suas dores, suas feridas, suas sombras, Vigan propõe um projeto estético para falar de si e de sua história. Assim como Walter Dias, em *A manta do soldado*, é construído discursivamente pela escrita após sua morte, Lucile, sua mãe, também. Na construção desses discursos sobre esse pai e essa mãe, que em vida se mostraram ausentes, tanto a narradora do romance português, quanto a do francês revelam um modo particular de arquitetar seus próprios discursos. Guardadas as diferenças de países de origem, de língua, de contextos sociopolíticos em que as autoras e suas respectivas obras se inserem, há em comum um modo de subjetivar-se por meio da escrita e de transformar suas existências em projetos estéticos.

Até perceber essa relação e transformá-la em projeto de pesquisa, eu me considerava uma leitora de obras de língua francesa. Embora nenhuma delas tivesse até então feito parte de um corpus de pesquisa, durante a graduação em Letras, estudávamos literatura com a Prof^a Dr^a Andréa Correa Paraíso Müller, que dentre outras obras, nos apresentou *L'amant*, de Marguerite Duras. Lembro-me de nos atermos a uma análise profunda desse romance, que em comum com a minha atual pesquisa, trazia também temática em torno da escrita de si, escrita de mulher, autoria feminina. A análise dessa obra em sala de aula, na sua interface com o cinema, fez seu efeito. Anos depois, como professora da área de Língua Francesa, na UEPG, retomei leituras de autobiografias de escritoras francesas e do universo francófono, dentre elas, Delphine de Vigan. Sua obra *Rien ne s'oppose à la nuit* me permitiu relacioná-la a *A manta do soldado*, de Lídia Jorge, trabalhada na pesquisa do mestrado. Foi partindo dessas leituras e observações que elaborei o projeto de pesquisa submetido à linha Subjetividade, História e Memória, do Programa

SUMÁRIO

de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Sob a orientação do Prof. Dr. Pedro de Souza, venho desenvolvendo-a atualmente no doutorado. Gostaria, portanto, a partir desse momento, de compartilhar a temática do projeto sobre o qual venho me dedicando.

O texto autoficcional de Vigan faz uma aproximação investigativa e original sobre o passado doloroso de sua mãe, uma pessoa marcada por um estado depressivo. Nesse romance, há uma incursão na história familiar e a narradora se coloca em uma missão de coletar vestígios de um passado escondido, de interrogar a memória familiar para compreender as fragilidades paternas e os problemas de pessoas próximas, assim como seus efeitos a curto e longo prazo sobre seus descendentes. Essa escrita biográfica, que se caracteriza por uma pesquisa de sua própria história, volta-se a um passado para compreender as fraturas familiares. Há um retorno, portanto, no tempo, a fim de contar essa história, assim como há também um retorno no tempo para que a narradora de *A manta do soldado* possa narrar a história familiar dos Dias.

As vozes que emergem nesses romances têm nos interessado na medida em que por trás de toda voz, há sempre algo a ser observado, problematizado e descrito. Essa análise tem me levado a observação de que os discursos construídos nos romances apontam continuamente para reversões de processos cristalizados do subjetivo, do memorável e do histórico. Considerando ainda que a voz demanda a existência de um sujeito e de um corpo que, ao escrever sobre si, testa os limites da linguagem e do próprio eu, a análise que venho fazendo é de que os vestígios deixados nessas escritas nos levam a uma experiência ficcional dessubjetivante, na qual a escrita é sempre um lugar para perder-se e descentrar-se.

Nos dois romances elencados, há um tom testemunhal, característico da escrita de si, que nos instiga a colocar em exame o modo de funcionamento dessas vozes que enunciam um sujeito que escapa ao próprio desejo de se buscar. As narradoras reportam-se a

SUMÁRIO

eventos evocados continuamente. Em *A manta do soldado*, trata-se da noite de sessenta e três, quando supostamente teria havido um encontro entre a narradora inominada e o seu pai/tio em seu quarto, sugerindo uma relação incestuosa, enquanto que em *Nada se opõe à noite*, a morte da mãe é sempre rememorada. Ambos os eventos configuram-se nos romances como matéria do narrado. Há remissões constantes a eles a fim de buscar compreender algo que ficou legado ao silêncio e às sombras. Os sentidos, quer para a noite de sessenta e três, quer para o suicídio da mãe, não se encontram previamente dados, o que há é uma tentativa inesgotável de construí-los e desvendá-los por meio da escrita de seus romances.

Temos buscado realizar um exercício interpretativo dessas vozes que parecem deixar no corpo da escritura rastros de um *corpolinguagem*. Os desdobramentos subjetivos destas narradoras levam-nos a perceber o quanto essas vozes se colocam como contestadoras das homogeneidades identitárias.

Publicado em Portugal, em 1998, originalmente sob o título *O vale da paixão*, justaposto às demais obras da escritora, o romance *A manta do soldado* (2003) se insere no escopo das discussões sobre as marcas do contemporâneo na ficção portuguesa atual., notadamente pelo experimentalismo na linguagem e pela construção do romance dentro do romance. No contexto da literatura francesa, podemos dizer que essas marcas também são percorridas por Delphine de Vigan, em *Nada se opõe à noite* (2011). De acordo com Viart (2009), ao final do século XX, a literatura francesa tende a uma modificação estética, as preocupações formais, tão valorosas ao Estruturalismo, sofrem processo de declinação para dar lugar à expressão e à representação dos sujeitos. Esse sujeito, apresentado em primeiro plano, entrega-se, também, a uma operação complexa de rompimento com os discursos estabilizados, para fazer emergir uma voz.

Campos (2017), recuperando as projeções feitas por Françoise Simonet-Tenant, em *Le propre de l'écriture de soi* (2007),

para a escrita de si na literatura francesa atual, observa "uma preferência pelo fragmento em detrimento da totalidade, concentrando-se em breves momentos determinantes da existência, como a evocação de uma perda, um encontro ou uma separação." (CAMPOS, 2017, p.78). Esses eventos traumáticos observados nos dois romances em questão funcionam como uma espécie de mola propulsora de todo o discurso que deles emergem. Em *A manta do soldado*, a noite de sessenta e três, e em *Nada se opõe à noite* (2011), o suicídio materno da narradora. A morte, contudo, leva as narradoras a reportarem-se a essas memórias. Enquanto a narradora de *A manta do soldado* busca reconstituir a presença de seu pai, Walter Dias, Delphine, narradora de *Nada se opõe à noite*, busca corporificar a presença de sua mãe após a morte.

Podemos inferir uma relação estreita entre corpo e escrita, sem que nos seja possível desmembrá-los ou deixar de remetê-los a uma subjetividade. Tanto uma obra quanto a outra parecem evocar a presença de um corpo. As narradoras ao travarem uma relação *corpo a corpo* com as palavras, sugerem a reconstituição de um corpo em "carne e osso", que se mostra revestido de linguagem. Ao reconstituir corporeamente Walter Dias e Lucile, estaríamos diante de um *corpo-linguagem*. Ao retomar incessantemente a noite de sessenta e três e se confrontar com os eventos dolorosos que marcam a vida de uma família, parece haver nas duas narrativas, a sugestão de um corpo que, animado pelo desejo, tocado e afetado pela linguagem, escreve e se inscreve, também, na e pela possibilidade de prazer.

Com vistas a sustentar teoricamente essa pesquisa, buscamos referenciais teóricos que julgamos importantes para discutirmos o tema de pesquisa que delimitamos anteriormente. Para isso, trazemos conceitos relacionados à escrita de si, conforme propõe Foucault (2002), em seu texto *A escrita de si*, além de pensarmos a necessidade humana de autoexaminar-se, como também discute Foucault (2009), em *A história da sexualidade* e de pensar a própria vida como experiência estética.

Concluindo esse texto em que busquei falar da minha trajetória de pesquisa em literatura, percebo que há análises a serem aprofundadas, caminhos a serem construídos e percorridos. Em um cenário político tão propenso ao dogmatismo, às respostas rápidas, soluções imediatas e rentáveis, parece nos colocar, por vezes, na contramão dessa realidade quando buscamos aprofundar discussões sobre linguagem, literatura, textos e escrita. Contudo, são elas justamente que tem me possibilitado metamorfosear essa realidade, observando a existência por outras lentes, outros vieses, que levam em conta as permanências e as transformações subjetivas, individuais, políticas e culturais. Sendo esse o espaço onde se revelam os variados e múltiplos modos de subjetivação e processos identitários, venho encontrando nesse espaço da pesquisa motivos para continuar percorrendo o caminho que venho percorrendo até aqui.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Laura Barbosa. A escrita do eu em narrativas contemporâneas de língua francesa. In: NOGUEIRA, Luciana Persice (Org.) **Literaturas Francófonas I: o Século XX em debate**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 77-88.

FLORENTINO, Juliana de Campos. **Discurso, identidade e autoria no romance A manta do soldado, de Lídia Jorge**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa, 2010. 144 p. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/.../8/8150/.../2010_JulianadeCamposFlorentino.pdf%3E Acesso em: 01 maio 2011.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. **O que é um autor?** Tradução de Antonio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja: Passagens, 2002, p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. A hipótese repressiva. In: **História da sexualidade** (volume 1). Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 21-57.

FOUCAULT, Michel. Nós vitorianos. In: **História da sexualidade** (volume 1). Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 7-19.

JORGE, Lídia. **A manta do soldado**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Humanitas/ UFMG, 2008.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **A crise nas ciências humanas**. São Paulo: Cult, 2009.

SCHEIFER, Paola. **A escrita de si na autoria do romance A manta do soldado, de Lídia Jorge**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, 2012. 104 p. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/438/1/PAOLA%20SCHEIFER.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2024.

SIMONET-TENANT, Françoise (Org.). **Le propre de l'écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2007.

VIART, Dominique. **La littérature française au présent**. Héritage, modernité, mutations. Paris: Bordas, 2008.

VIGAN, Delphine de. **Rien ne s'oppose à la nuit**. Paris: JC Lattès, 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

SUMÁRIO

Eunice de Moraes

Doutora em letras (UFPR, 2009), professora associada de literaturas de língua portuguesa na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na mesma universidade. Organizadora do livro *Trama de mulheres: Ficção, História e Rostidade* (Editora Texto e Contexto, 2024). Publicou "Uma trindade narrativa em *O segredo da Bastarda*", capítulo do livro *Formas narrativas em passagem no contemporâneo* (Editora Patuá, 2024), além de outros artigos e capítulos de livros, versando sobre as relações entre ficção, história e a escrita de mulheres.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351544602905413>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2840-224X>

E-mail: nicemorais@gmail.com / emorais@uepg.br

Rosana Apolonia Harmuch

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, com tese sobre a obra de Eça de Queirós. Também sobre a produção eciana, concluiu dois estágios de pós-doutoramento na Universidade de São Paulo, em 2017 e em 2022. Sócia da ABRALIP - Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa e membro do Grupo Eça (USP-CNPq). Professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua na graduação e na pós-graduação. Coordena a Linha de Pesquisa em Estudos Literários, no Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEI/UEPG e também a Comissão de Pesquisa do Departamento de Estudos da Linguagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2949382347180985>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5278-3815>

E-mails: rosanaharmuch@uepg.br / rosanaharmuch@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Bianca Meira Lopes

Graduada em Letras Português/Espanhol, Mestre em Estudos da Linguagem e doutoranda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de educação do Paraná. Seus interesses de pesquisa são voltados para a figuração de personagens escritores e ensino de literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7946155964581934>

ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-0658-7292>

E-mail: biancameiralopes14@hotmail.com

Claudio Fernandes Baranhuke Jr.

Doutorando em Letras (2023-2027) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Estudos da Linguagem (2020-2021) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas (2016-2019) também pela UEPG. Atualmente, é professor colaborador do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7882892402828208>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9510-8517>

E-mail: claudiobaranhuke@gmail.com

SUMÁRIO

Francieli de Ramos

Graduada em Fonoaudiologia pela UNICENTRO. Fez aprimoramento clínico no Laboratório de Estudos da Linguagem - LALINGUA. Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. Atualmente é Professora Colaboradora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1460683745087861>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9027-3154>

E-mail: francielideramos@gmail.com

Lincoln Felipe de Freitas

Mestre em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEPG/2023). Licenciado em Letras - Português/Espanhol (UEPG/2021). Bacharel em Filosofia (UP/2022). Atualmente é discente do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor efetivo de Língua Portuguesa do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Educação do Paraná e professor colaborador no DEEL – Departamento de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6104141914437173>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-9370>

E-mail: lincoln.felipe.freitas@escola.pr.gov.br

Lucan F. Moreno

Licenciado em Letras Português/Espanhol e Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste com período sanduíche (PDSE/CAPES 2023-204) na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Professor EBTT da área de Letras do Instituto Federal do Paraná.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704208167729196>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5698-4681>

E-mail: lucan.moreno@ifpr.edu.br

SUMÁRIO

Lucimar Araújo Braga

Graduada em Letras Português Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2000), mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Atualmente é professora adjunta e coordenadora da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8582701929104828>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0178-4516>

E-mail: lab@uepg.br

Luis Antonio Novatzki

Licenciado e bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Doutorando em Estudos Literários no PPGEI-UEPG. Experiência na área de Filosofia, com ênfase em Educação, Filosofia e Literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4581166262732146>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6509-2070>

E-mail: luisnovatzki@gmail.com

Paola Scheifer

Licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na *Université de Lille* (CAPES-PRINT/UFSC - 2023/2024). É professora assistente na UEPG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3799021529080623>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5019-637X>

E-mail: pscheifer@uepg.br

SUMÁRIO

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1990), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0801180629816075>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0470-3507>

E-mail: pbosaleh@uepg.br

Rictor de Oliveira Dantas

Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participou dos projetos de extensão, a saber: Formação reflexiva de professores de língua estrangeira; Pesquisa, principalmente, na área da Sociolinguística voltado ao Preconceito Linguístico, Variação Linguística e Atitudes Linguísticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8737579368382176>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9311-2681>

E-mail: rictor.dantas@gmail.com

Ronna Freitas de Oliveira

Transativista, graduada em Letras (UEPG), mestra em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEPG), doutoranda em Letras (PPGL/UFPR) e professora temporária no Departamento de Estudos da Linguagem (UEPG). Atuo no NUREGS, na Rede Trans Fernanda Riquelme e no Preparatório Transviades. Pesquisadora transfeminista, com enfoque em Estudos Trans e em Linguística Aplicada, com interesse em epistemologias trans, política anti-trans, memória transbrasileira e educação linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583480590467208>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6868-9110>

E-mail: ronnafoliveira@gmail.com

SUMÁRIO

Thatiane Prochner

Graduada em Letras Português / Inglês, Especialista em Letras e Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutoranda em Letras – Interfaces entre Língua e Literatura – pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atua como coordenadora do Projeto *Ellas*. É autora da obra *Interfaces do (in)verso* (2019) e organizadora do Projeto *Poesia na PRÁTICA* (2021).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5313572523654429>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5598-3257>

E-mail: thatianeprochner@gmail.com

Valeska Gracioso Carlos

Possui graduação em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), graduação em Letras Português/Inglês pela mesma universidade (1999), mestrado (2006) e doutorado (2015) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde ministra aulas de Língua Espanhola na graduação e a disciplina de Variação Linguística: pluralidade e identidade na pós-graduação. Desenvolve pesquisas direcionadas à formação crítica e reflexiva de professores de línguas, na perspectiva da diversidade e pluralidade linguística, visando projetos voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, aos processos de variação e mudança linguística e à descrição e documentação da língua falada em contato com outras variedades da língua portuguesa e/ou de línguas de imigração, e/ou de línguas estrangeiras, ademais, projetos que englobam as questões de políticas linguísticas voltadas ao ensino de línguas e pesquisas que voltem a pedagogias que problematizam temáticas decoloniais e antirracistas. Integrante do “Grupo de Estudios Gramaticales y Sociohistóricos del Español Fontanella de Weinberg” (UFBA/CNPq - <https://fontanella.ufba.br/>).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305551484510716>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1448-0450>

E-mails: vgracioso@uol.com.br / vgcarlos@uepg.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abismo sartreano 210
abordagem audiolingual 45, 234
abordagem comunicativa 47, 52
abordagem instrumental 46
abordagem lexical 55
abordagem silenciosa 48, 49
abordagem situacional 44
aleph 207, 208, 209, 210, 234
aleph borgeano 208, 209, 234
aleph de Borges 210
análise contrastiva 46
análise de necessidades 46
andaime 54
aprendizagem 10, 16, 20, 21, 22, 23, 29, 31, 34, 39, 40, 41, 46, 55, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 74, 76, 80, 81, 233, 234
aprendizagem de língua 10, 20, 234
aprendizagem de línguas adicionais 21, 29, 31, 234
aprendizagem plurilíngue 23, 234
apresentação 44, 53, 104, 144, 214, 234
aquisição da linguagem 65, 70, 71, 72, 83, 234
atividades de negociação de sentidos 47

B

Base Nacional Comum Curricular 23, 28, 34, 191, 234
bastões coloridos 48
bloco de palavras 55

C

ciclo Observe-Hipotetize-Experimente 55
cidadania global 26, 234
competência comunicativa 47, 54

concepção de aprendizagem 39, 41, 234
concepção de linguagem 39, 41, 66, 68, 72, 234
coocorências 55
currículo 11, 16, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 96, 97, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 193, 234
currículo educacional 27, 28, 29, 234
currículo escolar 22, 23, 25, 28, 29, 30, 33, 234

D

desenho característico de uma aula 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 234
desenvolvimento cognitivo 33, 234
desigualdades sociais 23, 234
diversidade cultural 23, 25, 27, 32, 234
diversidade linguística 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 234, 235
dramatização 46
drills 44, 45, 46

E

educação básica 22, 24, 25, 26, 189, 234
ensino 10, 11, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 76, 81, 106, 107, 108, 112, 113, 188, 189, 190, 191, 196, 198, 199, 200, 218, 229, 233, 234
ensino de línguas 10, 16, 22, 23, 24, 25, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 107, 233, 234
ensino de línguas adicionais 10, 16, 23, 37, 38, 46, 234
ensino de literatura 11, 17, 188, 191, 196, 198, 229, 234
ensino fundamental 10, 16, 63, 234
ensino infantil 10, 16, 63, 234

SUMÁRIO

- escola 10, 16, 26, 27, 28, 32, 33, 63, 65, 67, 69, 70, 174, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 230, 234
- escrita 43, 44, 53, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 110, 119, 125, 131, 139, 143, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 199, 203, 210, 211, 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 234
- escrita de parágrafos 44
- estratégias de aprendizagem 46
- experiência 17, 78, 79, 89, 109, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 184, 194, 195, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 223, 225, 234
- expressões idiomáticas 55
- F**
- feedback estruturado 48
- formação de professores 21, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 107, 234
- G**
- gestos de autocorreção 48
- I**
- identidades culturais 24, 29, 32, 234
- inclusão 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 107, 140, 234
- J**
- jogo comunicativo 47
- L**
- letras 11, 16, 71, 77, 96, 190, 228, 234
- língua portuguesa 23, 35, 97, 189, 193, 228, 233, 234
- línguas adicionais 10, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 46, 234, 235
- línguas de imigração 32, 233, 235
- línguas indígenas 16, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 32, 235
- línguas minoritárias 16, 22, 24, 32, 34, 235
- linguística aplicada 11, 16, 84, 235
- literatura 11, 12, 14, 17, 21, 41, 111, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 140, 165, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 210, 212, 213, 215, 217, 218, 220, 222, 224, 225, 226, 229, 234, 235
- livros 56, 57, 129, 138, 228, 235
- M**
- materiais autênticos 47
- metodologias críticas 26, 235
- monolinguismo 23, 24, 26, 27, 28, 235
- mundo 11, 17, 22, 23, 25, 33, 35, 49, 68, 69, 71, 89, 118, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 147, 151, 154, 157, 160, 170, 172, 175, 184, 194, 195, 204, 205, 206, 209, 214, 235
- N**
- negociação de sentidos 47
- O**
- obliquidade 11, 17, 118, 128, 235
- OHE 55
- P**
- padrões frasais 55
- pares mínimos 45, 46
- Pedagogia Histórico-Crítica 17, 191, 192, 200, 235
- percepção e cognição 79
- pluralidade linguística 28, 29, 33, 233, 235
- políticas educacionais 27, 31, 33, 235
- políticas linguísticas 10, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 233, 235
- PPP 44
- prática 16, 25, 27, 39, 44, 59, 68, 75, 79, 80, 86, 87, 105, 106, 107, 108, 137, 147, 150, 151, 190, 191, 193, 197, 219, 220, 235
- preconceito linguístico 28, 109, 116, 235
- produção 13, 14, 15, 17, 44, 45, 48, 53, 55, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 136, 137, 139, 140, 143, 165, 212, 228, 235

SUMÁRIO

- produção científica 13, 235
produção linguística 45
professores 10, 14, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39,
40, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 106, 107, 190, 191, 196, 200,
219, 232, 233, 234, 235
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem 13,
14, 15, 232, 235
- R**
realia 43, 44
reflexão 14, 25, 27, 31, 52, 60, 106, 139, 172, 177, 181, 204, 208,
209, 213, 235
repetição em coro 44, 45
representação do mundo 11, 17, 118, 120, 235
- S**
romance 124, 135, 139, 141, 142, 166, 171, 174, 175, 177, 178, 183, 187,
219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 235
- T**
transfeminismos 11, 16, 84, 89, 92, 235
travcometodologias 92, 95, 235
- U**
utilização e produção de corpora 55
- V**
valorização da diversidade linguística 24, 25, 31, 235

www.pimentacultural.com

NOVOS HORIZONTES nos estudos línguísticos e literários

