



ANAIIS VIII SEMANA DE LETRAS DA UFPE

LINGUAGEM, LITERATURA E CULTURAS
POPULARES: INTERSECÇÕES E
INFLUÊNCIAS MÚTUAS

**ANAIIS
VIII SEMANA
DE LETRAS
DA UFPE**

**LINGUAGEM, LITERATURA E CULTURAS
POPULARES: INTERSECÇÕES E
INFLUÊNCIAS MÚTUAS**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Anais da VIII Semana de Letras da UFPE [livro eletrônico] : linguagem, literatura e culturas populares : intersecções e influências mútuas / coordenação Anderson Almeida-Silva, Maria Luisa de Andrade Freitas, Izabelly Vieira da Silveira. -- Recife, PE : Ed. dos Autores, 2025. -- (Anais da Semana de Letras da UFPE ; 1) PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-84434-3

1. Congressos 2. Letras 3. Lingüística - Congressos I. Almeida-Silva, Anderson. II. Freitas, Maria Luisa de Andrade. III. Silveira, Izabelly Vieira da. IV. Série.

25-322411.0

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. Lingüística : Congressos 418

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

Linguagem, Literatura e Culturas Populares: Intersecções e Influências Mútuas

SEMANA DE LETRAS DA UFPE

ISSN Digital 2675-8652

VIII SELET 2024 - Volume 1

Organização Editorial

Revisão

Amanda Fernandes de Albuquerque

Anabele Campos Lima

Izabelly Vieira da Silveira

Pedro Gabriel da Silva Farias

Saulo de Jesus Gomes

Projeto Gráfico

Gabriel Mira Martins de Oliveira

Realização

Departamento de Letras da UFPE

Coordenação

Anderson Almeida Da Silva

Maria Luisa de Andrade Freitas

Izabelly Vieira da Silveira

Comissão Organizadora

Anabele Campos Lima (Graduanda em Letras - Português pela UFPE)

Amanda Fernandes de Albuquerque (Graduanda em Letras - Inglês pela UFPE)

Ana Beatriz Cavalcanti de Melo (Graduanda em Letras - Inglês pela UFPE)

Ana Júlia Pessoa de Albuquerque César (Graduanda em Letras - Português pela UFPE)

Eudes Clovis Pereira (Graduando em Letras - Inglês pela UFPE)

Heitor Holanda Vaz de Souza (Graduando em Letras - Bacharelado pela UFPE)

Izabelly Vieira da Silveira (Graduanda em Letras - Bacharelado pela UFPE)

Izabelly Keile do Nascimento Santos (Graduanda em Letras - Inglês pela UFPE)

Jair Cicero Cruz Junior (Graduando em Letras - Inglês pela UFPE)

Juliana Freire Gomes (Graduanda em Letras - Inglês pela UFPE)

Maria Clara de Lima Almeida (Graduanda em Letras - Português pela UFPE)

Maria Clara Soares de Alcântara Freire (Graduanda em Letras - Português pela UFPE)

Pedro Gabriel da Silva Farias (Graduando em Letras - Português pela UFPE)

Rodrigo Cavalcanti de Andrade (Graduando em Letras - Inglês pela UFPE)
Saulo de Jesus Gomes (Graduando em Letras - Bacharelado pela UFPE)
Sílvia Ferreira de Oliveira (Graduanda em Letras - Espanhol pela UFPE)
Tiago dos Santos Calça (Graduando em Letras - Português pela UFPE)

Comissão Científica

Linguística:

Alessandro Vasconcelos
Andreza Gomes
Dayse Santos
Everton Souza
Fernanda Vasconcelos
Gutenberg Lima
Laura Freitas
Layse da Costa
Lindilene Oliveira
Pedro Simões
Thiago Carneiro
Tiago Lessas
Yasmim Lima

Literatura:

Everton Vinícius
Fabiana Vasconcelos
Gustavo Rodrigues
Isabela Lobo
Isis de Albuquerque
Jaiane Beatriz
João Araújo
José Roberto de Luna
Maria Gabriela Pedrosa

Mediação / Avaliação:

Anderson Almeida Da Silva (DOCENTE - DL/UFPE)
Catarina Andrade (DOCENTE - DL/UFPE)
Eduardo Melo França (DOCENTE - DL/UFPE)
Emanuel Cordeiro da Silva (DOCENTE - DL/UFPE)
Evandra Grigoletto (DOCENTE - DL/UFPE)
Everton Henrique Souza da Silva (PPGL/UFPE)
Fernanda Silveira Correa Galli (DOCENTE - DL/UFPE)
Gustavo Henrique Rodrigues da Silva (PPGL/UFPE)
Imara Bemfica Mineiro (DOCENTE - DL/UFPE)
Ivon Rabelo Rodrigues (PPGL/UFPE)

Jonas Jefferson de Souza Leite (DOCENTE - DL/UFPE)
Marcelo Amorim Sibaldo (DOCENTE - DL/UFPE)
Maria Luisa de Andrade Freitas (DOCENTE - DL/UFPE)
Maria Medianeira de Souza (DOCENTE - DL/UFPE)
Nidia Nunes Maximo (DOCENTE - DL/UFPE)
Rafael Bezerra Nonato (DOCENTE - DL/UFPE)
Raira Costa Maia de Vasconcelos (DOCENTE - DL/UFPE)
Tiago Lessas José de Almeida (PPGL/UFPE)
Yuri Jivago Amorim Caribé (DOCENTE - DL/UFPE)

Patrocínio:

Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)

Apoio

Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)
Café Santa Clara
Departamento de Letras da UFPE
Diretoria do Centro de Artes e Comunicação da UFPE (CAC)
Diretório Acadêmico de Letras da UFPE
Editora Paulinas
Editora Universitária da UFPE
Editora Vozes
Núcleo de Acessibilidade (NACE)
Parábola Editorial

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

Anderson Almeida Da Silva

Maria Luisa de Andrade Freitas

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

“CHEGA SER ESTRANHO”: CONSIDERAÇÕES SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DO VERBO CHEGAR EM PUBLICAÇÕES NA REDE SOCIAL “X” 14

Thiago Jorge da Silva

José Herbertt Neves Florêncio (Orientador)

A ANÁLISE LINGUÍSTICA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM CANÇÕES NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 21

Danilo Lucena Chagas

Eronildo dos Santos Arruda

Tatiana Simões e Luna (Orientadora)

A CONSTITUIÇÃO DE CORPUS ELETRÔNICO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE PERNAMBUCO 27

Júlia da Mota Teixeira

Cleber Alves de Ataíde (Orientador)

A CULTURA PERIFÉRICA PERNAMBUCANA À LUZ DA SISTÊMICO-FUNCIONAL: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE USOS DA LÍNGUA 34

Jairo de Souza Brazil

Monique Vitória Santos Rodrigues

Maria Medianeira de Souza (Orientadora)

ANÁLISE MÓRFICA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM NEOLOGISMOS FORMAIS 41

Débora Lemos de Barros Lima

Lara Sofia Ilário de Santana

Maria Alice Guimarães Garrido Machado

Rayanne Cibelle Oliveira da Silva

Andrea S. Moraes (Orientadora)

AS FORMAS DE ACUSATIVO DE 2ª PSG EM CARTAS PESSOAIS PERNAMBUCANAS DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE COMPARATIVA 47

Tácila Gesiele Alves Silva

Cleber Alves de Ataíde (Orientador)

CARACTERIZAÇÃO FONOLÓGICA DE EXPRESSÃO-SINAL INTERJETIVOS E NÃO-INTERJETIVOS 53

Allisson Felipe de Santana Silva

Chandra Guerra Vilela

Anderson Almeida-Silva (Orientador)

Alessandro Vasconcelos (Coorientador)

DISCRIMINAÇÃO E SILENCIAMENTO NOS/DOS DISCURSOS RACIALIZADOS NO INSTAGRAM 59

Vanessa Priscila Gameiro Marques

Fernanda Correa Silveira Galli (Orientadora)

DO LATIM AO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO NEUTROS NOS (NOVOS) TEMPOS 64

Evelyn Galdino Azevedo

Isadora Damilly da Silva Macedo

Mariana Vieira de Araújo

Andrea Silva Moraes (Orientadora)

IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA 70

Ayla Cristine de Souza e Silva

Ricardo Rios Barreto Filho (Orientador)

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REFLEXÃO E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 76

Mariana Schulz

Rosiane Xypas (Orientadora)

INTERJEIÇÕES: CLASSE DE PALAVRA OU FRASES EMOTIVAS? ANÁLISE DA ABORDAGEM DAS INTERJEIÇÕES NAS GRAMÁTICAS 83

José Mateus Gabriel Rosa

INVASÃO OU REIVINDICAÇÃO?: UM ESTUDO SOBRE A NARRATIVA DA "INVASÃO" INDÍGENA SOB A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO 87

Ana Cecilya Porto Vieira

Raissa Nascimento dos Santos

Marco Antonio Lima do Bonfim (Orientador)

NARRATIVAS BILÍNGUES: ENRIQUECENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL COM NARRATIVAS CULTURAIS 94

Bruna R. Pereira Paiva

Eva Carolina da Cunha (Orientadora)

OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º VEM TRAZENDO MUDANÇAS EM RELAÇÃO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AO DECORRER DOS ANOS? 100

Anabele Campos Lima
Grazielly Felix de Barros
Lays Santana Ferreira
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Orientadora)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA VOZ DE FIGURAS PÚBLICAS: ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DE DISCURSOS CAPACITISTAS, SUAS FILIAÇÕES IDEOLÓGICAS E CONTRADIÇÕES 105

Claudia Simone de Amorim Carvalho
Evandra Grigoletto (Orientadora)

SISTEMAS DE CASO DAS LÍNGUAS YAATHÊ E KISÊDJE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA 113

Pedro Gabriel da Silva Farias
Maria Luisa de Andrade Freitas (Orientadora)

TEXTOS E SUAS PISTAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A EXPRESSÃO COESIVA DOS PONTOS DE VISTA EM GÊNEROS JORNALÍSTICOS 119

Ana Beatriz Araújo Gomes
Jussara Angelo do Nascimento
Maria Luiza Cavalcanti Dalla Nora
Profª. Siane Gois e Profª. Andrea Moraes (Orientadoras)

VERBOS INERENTEMENTE RECÍPROCOS EM LÍNGUA DE SINAIS EMERGENTE 126

Júlia Dias da Silva
Matheus Patrício Santos do Nascimento
Anderson Almeida Silva (Orientador)

ESTUDOS LITERÁRIOS

A ARTE DA ESCRIVIVÊNCIA NO ENSINO DA LITERATURA: O IMPACTO DA ESCRITA ASSOCIADA À REALIDADE DE VIDAS PRETAS 133

Bruna Freire de Azevedo
Monique Vitória Santos Rodrigues
Andréa Silva Moraes (Orientadora)

A BIBLIOTECA ALÉM DE UM ESPAÇO DE LEITURA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DA BIBLIOTECA NO DESENVOLVIMENTO JUVENIL 140

Rafael Henrique Souza
Clécio dos Santos Bunzen (Orientador)

**A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTAS PARA
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS 144**

Antonio Francisco de Andrade Neto

Maria José de Matos Luna (Orientadora)

**A PRESENÇA DO MODO SENTIMENTALISTA E DO EROTISMO EM “PIEDRO”
DE KAROLINE VON GÜNDERRODE 151**

Raquel Almeida Moraes e Silva

André de Sena Wanderley (Orientador)

**AS “CARTAS PORTUGUESAS”, DE MARIANA ALCOFORADO, SOB O OLHAR DE
BELL HOOKS: A EXPERIÊNCIA AMOROSA SEISCENTISTA PELA ÓTICA
MODERNA 157**

Ana Laura Barboza Oliveira dos Santos

Ana Livia Barboza Oliveira dos Santos

Manoel Severo da Costa Neto

Jonas Leite (Orientador)

**BRUXARIA E MATRIARCADO: A FIGURA CONFLITUOSA E MARGINALIZADA
DE CELESTINA 164**

Diovana Renata de Moraes Machado

Luciana Bezerra da Silva

Elisabeth Fromentoux Braga (Orientadora)

**DE PURA A PUTA: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA NO
POEMA ÉS DO CÉU O COMPOSTO MAIS BRILHANTE E SONETO DE TODAS
AS PUTAS DE MANUEL MARIA BARBOSA DU BOCAGE 170**

Maria Eduarda de Oliveira Pedrosa

Maria Vitória da Silva Santana

Jonas Leite (Orientador)

DOM CASMURRO: ENTRE A FORMA LIVRE E A ESTÉTICA BARROCA 177

Larissa Caroline Wanderley Carvalho

Tiago Hermano Breunig (Orientador)

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM
ESTUDANTES DO 6º ANO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA 183**

Vinícius Fernando Silva

Clecio Bunzen Júnior (Orientador)

**ENTRE PASSADO E PRESENTE: A MEMÓRIA COMO ELO DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA EM PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO 188**

Wilma Candido Ferreira

Ricardo Postal (Orientador)

ESCRITORAS PORTUGUESAS EM EVIDÊNCIA: O AMOR NA LITERATURA FEMININA DE MARIANA ALCOFORADO E A MARQUESA DE ALORNA 194

Monique Vitória Rodrigues

Bruna Freire de Azevedo

Jonas Leite (Orientador)

HISTÓRIA E MEMÓRIA PRESENTES NA OBRA A CASA DOS ESPÍRITOS DE ISABEL ALLENDE 201

Elaine Natiely Santos

Emilly Victória de Araújo

Alfredo Adolfo Cordiviola (Orientador)

MENINO DE ENGENHO: DO REGIONALISMO À MODERNIDADE SUBJETIVA E ESTÉTICA 206

Thiago Moura Guimarães Caminha

Eduardo Melo França (Orientador)

O AMOR TRÁGICO E PARADOXAL: APROXIMAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO DO AMOR ENTRE A LÍRICA DO BOCAGE ANTI ÁRCADE E A ÉPICA OS LUSÍADAS DE CAMÕES 215

Maria Glaucia Santos da Silva

Pandora Calheiros de Freitas Timóteo

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)

O ESPAÇO DA MULHER NA LITERATURA E NO ENSINO 221

Samara de Araújo Lins

Vitória Edla Maria Silva

Pedro Henrique de Oliveira Simões (Orientador)

O MEDO COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPLORAÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL NA CULTURA LENDÁRIA LATINO-AMERICANA NO CONTEXTO ESCOLAR 227

Maria Gabrielly Jatobá de Melo

Imara Bemfica Mineiro (Orientadora)

O RESSOAR DA DISCURSIVIDADE TROVADORESCA NO REPERTÓRIO SERTANEJO 233

Joyce da Silva

Taynan Iris da Conceição

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)

OS MÉTODOS BIOGRÁFICOS DE MARY DEL PRIORE EM TARSILA: UMA VIDA DOCE-AMARGA 240

Fabiana Vasconcelos Mendes

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)

POESIA ERÓTICA, CANTIGAS DE ESCÁRNIO E MALDIZER: ECOS DA ATITUDE TROVADORESCA NA POESIA DE BOCAGE 247

Samara de Araújo Lins

Vitória Edla Maria Silva

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)

ROTEIROS CIRCULARES, O NATIMORTO: A (RE)ANTROPOFAGIA 252

Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento

Tiago Hermano Breunig (Orientador)

SOR JUANA E LOPE DE VEGA: A FIGURA FEMININA E A OBSESSÃO DO BARROCO PELO TEMPO 258

Morgana dos Santos

Elisabeth Fromentoux Braga (Orientadora)

UNIDADES DIDÁTICAS: TEMAS UNIVERSAIS DA LITERATURA 265

João Paulo

Maria Vitória Araújo

Nayara de Lima

Sarah Carine

Steffane Jeane

Fabiele Stockmans (Orientadora)

VELHA ROUPA COLORIDA: PROTESTOS ANTROPOFÁGICOS EM BELCHIOR 271

Tiago dos Santos Calaça

Daniel Damazio de Lima

Flaviano Maciel Vieira (Orientador)

APRESENTAÇÃO

Prezados(as) amigos(as) da área de Letras e demais interessados(as),

Com grande satisfação concluímos mais uma Semana de Letras (SELET) do Departamento de Letras da UFPE, celebrada agora com a publicação dos Anais contendo os resumos expandidos dos trabalhos apresentados. Esta publicação reafirma nosso compromisso em promover espaços de diálogo e visibilidade para pesquisas oriundas das diversas áreas de Letras, tanto de Pernambuco quanto de outras localidades.

Evento tradicional do Departamento, a Semana envolve todos os cursos da área e integra ações de ensino, pesquisa e extensão, constituindo um momento construído para e pelo corpo discente. Com média de 400 participantes por edição, a SELET reúne estudantes da capital e do interior, fortalecendo a formação na área de Letras. Nesta edição, estiveram representadas múltiplas áreas de pesquisa em Letras e Linguística, concretizadas por conferências, sessões de pôsteres, comunicações orais de graduandos e pós-graduandos, mesas-redondas, minicursos e oficinas.

Tendo em vista a importância de uma formação crítica e intercultural, o tema escolhido foi “Linguagem, Literatura e Culturas Populares: Intersecções e Influências Mútuas”. O evento, realizado entre 9 e 13 de dezembro de 2024, contou com cinco dias de programação e 60 horas de atividades, distribuídas nos três turnos de funcionamento, envolvendo todos os cursos de Letras da UFPE. Destacaram-se debates sobre temáticas contemporâneas fundamentais, como gênero, línguas minorizadas, políticas afirmativas, literaturas digitais, neoliberalismo, decolonialidade, além do diálogo interdisciplinar com áreas como Cinema, Teatro e Dança.

A VIII Semana de Letras teve como objetivo favorecer o encontro entre estudantes e professores, ampliando perspectivas de ensino-aprendizagem para futuros docentes, linguistas e críticos literários. Os valores de inscrição foram acessíveis (R\$ 15 a R\$ 25), com cota de isenção para estudantes hipossuficientes, e todas as aulas suspensas para garantir ampla participação.

Após cinco anos sem realização, a SELET retornou fortalecida em 2024, atingindo 500 inscritos, com intensa circulação de participantes nos três turnos. Desses, 109 estudantes apresentaram trabalhos em comunicação oral e pôster. Nesta edição, a participação de pós-graduação ocorreu também como apresentadores, pareceristas e debatedores, ampliando a integração entre graduações e PPGL/UFPE.

Agradecemos à FACEPE pelo auxílio financeiro, à ABRALIN pelo apoio logístico, aos patrocinadores, aos estudantes da comissão organizadora e aos docentes e pós-graduandos que colaboraram como pareceristas. Sem o empenho coletivo, nada se move. Até as próximas edições!

Prof. Dr. Anderson Almeida da Silva (UFPE)

Profa. Dra. Maria Luísa Freitas (UFPE)

Izabelly Vieira da Silveira (Letras – Bacharelado/UFPE)



ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

“CHEGA SER ESTRANHO”: CONSIDERAÇÕES SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DO VERBO CHEGAR EM PUBLICAÇÕES NA REDE SOCIAL “X”

Thiago Jorge da Silva¹

José Herbertt Neves Florêncio (Orientador)²

RESUMO: Este trabalho visa oferecer uma descrição sintático-semântica do verbo chegar empregado de forma não prototípica a partir de enunciados retirados de publicações na rede social X. Desse modo, por meio da ferramenta de busca da própria rede social, procedemos ao exame do sintagma verbal “chega” em construções nas quais atua como verbo auxiliar, como em “chega ser estranho”. Para descrever sintaticamente as sentenças, nos valeremos do modelo de descrição proposto pela Sintaxe Construcionista (Fillmore *et al*, 1988; Lambrecht, 1990) com o intuito de compreender o preenchimento sintático-lexical da estrutura e o seu grau de complexidade, presumindo que as construções observadas poderiam se enquadrar no que os autores chamam de idiomatismo formal parcialmente preenchido. Em seguida, a partir de Neves (2000), Givón (2001) e Halliday (1985), passamos a examinar as sentenças a partir das funções semântico-pragmáticas exercidas por este verbo, além de buscar compreender, levando em conta o meio em que os enunciados circulam, as situações que evidenciam, os seus propósitos e os interlocutores envolvidos que estão no ambiente virtual, o caráter textual-interativo (Neves, 2020) dessa construção. As conclusões iniciais nos levam a crer que o verbo chegar realiza, em seu emprego não prototípico, um tipo de idiomatismo formal parcialmente preenchido como verbo suporte, circunstanciador e, por isso, modalizador do discurso.

Palavras-chave: Verbo chegar; Sintaxe, Semântica, Interação.

RESUMÉ: Ce travail vise à proposer une description du point de vue syntaxique et sémantique du verbe *chegar* (arriver) utilisé de manière non prototypique à partir d'énoncés tirés de publications sur le réseau social X (l'ancien Twitter). Pour décrire syntaxiquement les phrases, nous utiliserons le modèle de description proposé par le Constructionniste Syntaxe (Fillmore et al, 1988 ; Lambrecht, 1990) afin de comprendre l'achèvement syntaxique-lexical de la structure ainsi que son degré de complexité, en supposant que les constructions observées pourraient s'inscrire dans ce que les auteurs appellent un idiomatisme formel partiellement rempli. Ensuite, à partir de Neves (2000), Givón (2001) et Halliday (1985), nous avons commencé à examiner les phrases basées sur les fonctions sémantico-pragmatiques exercées par ce verbe, en plus de chercher à comprendre, en tenant compte de l'environnement dans lequel circulent les énoncés, des situations qu'ils mettent en évidence, de leurs finalités et des interlocuteurs impliqués qui se trouvent dans l'environnement virtuel, le caractère textuel-interactif (Neves, 2020) de cette construction. Les premières conclusions nous portent à croire que le verbe arriver réalise, dans son usage non prototypique, un type d'idiomatisme formel partiellement réalisé comme verbe de support, circonstantialisant et,

¹Estudante do Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE. E-mail: thiago.jorges@ufpe.br

²Professor do Departamento de Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE. E-mail: herbertt.neves@ufpe.br

donc, modalisant le discours.

Mots clés: Verbe arriver; Syntaxe; Sémantique; Interaction.

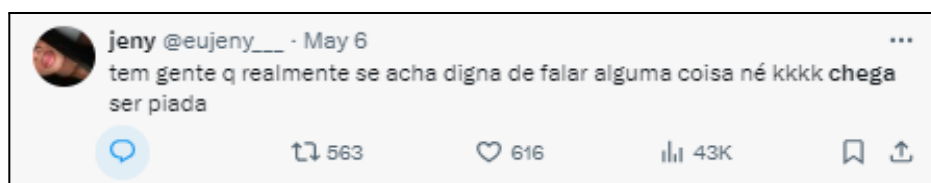
INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da gramática tradicional, os verbos são a classe de palavras que carregam em si mesmas a propriedade da transitividade. Nesse sentido, os verbos podem ser classificados, de modo prototípico, como transitivos, quando expressam a ação realizada por um agente, o sujeito, o qual afeta, por sua vez, um paciente, o objeto; ou intransitivos, quando suas propriedades semânticas bastam para completar um sentido oracional, não necessitando de um objeto para afetar.

Cunha e Souza (2011), ao tecer considerações sobre a transitividade segundo a Linguística Funcional norte-americana, representada, sobretudo, por Givón, Thompson e Chafe, apresentam a proposta do grupo segundo a qual a transitividade não é propriedade exclusiva do verbo, mas sim um fenômeno com uma face semântica e outra sintática própria da oração como um todo. É no jogo das relações sintático-semânticas de todos os seus termos que a oração descreve eventos perfeitamente compreensíveis pelos falantes de uma língua, os quais envolvem num contínuo (ou gradiência) pelo menos um verbo, um sujeito e um objeto, ou seja, um sintagma verbal (SV) e outros dois sintagmas nominais (SN), chamados argumentos.

Instigados por essa noção de transitividade, passamos a observar alguns casos de enunciados efetivamente produzidos na rede social X (antigo Twitter) envolvendo o verbo chegar, como o que se apresenta a seguir:

Figura 1 - Exemplo



Fonte: Rede social X (2024).

A usuária da rede social em questão publica o seguinte texto: *tem gente q realmente se acha digna de falar alguma coisa né kkkk*, enunciado a partir do qual o enunciador expressa a sua indisposição ou uma irônica incredulidade diante do que dissera um outro alguém, não se sabe quem, a respeito de um também desconhecido assunto. *Kkkk*, próprio da linguagem digital, marca o que chamamos de irônica incredulidade. Para concluir o caráter irreverente do

texto, o enunciador arremata com: *chega ser piada*, construção que nos interessa no presente ensaio. Estruturalmente, podemos sugerir que o verbo chegar, nessa construção, não nos parece ser o núcleo do SV [chega ser], uma vez que [piada], ainda que um nome substantivo, aparenta-nos ter caráter predicativo dado que é um juízo de valor sobre o [Isto] elipsado que retomaria toda a sentença expressa anteriormente. Deste modo, temos que o verbo ser predica [Isto] caracterizando-o com [piada], o que nos faz considerar que *chega* não é empregado na sua forma e sentido canônicos.

Podemos considerar que *chega ser piada* constitui uma sentença sintaticamente irregular, uma vez que as propriedades sintático-semânticas do verbo chegar não estão empregadas dentro da regularidade de usos que dele se espera. Nesse sentido, trata-se de uma expressão idiomática, produtiva e uma forma insurgente de uso a que nos cabe investigar. No entanto, a pergunta inicial que fazemos é: que aporte teórico mobilizar para descrever sentenças desse tipo?

Para descrever sintaticamente as sentenças, nos valeremos do modelo de descrição proposto pela Sintaxe Construcionista (Fillmore *et all*, 1988; Lambrecht, 1990), e incorporamos à análise contribuições advindas da noção de transitividade da gramática sistêmico-funcional, segundo Givón (2001) e Halliday (1885).

Assim, estamos diante da seguinte questão-problema: de que novas características sintático-semânticas o verbo chegar se reveste em enunciados retirados da rede social X a partir de empregos não prototípicos?

Para tanto, procederemos aos seguintes objetivos específicos:

- a. Descrever sintaticamente as construções não prototípicas do verbo chegar em publicações da rede social X;
- b. Observar as implicações semânticas das construções não prototípicas do verbo chegar em publicações da rede social X.

1.1. Percurso metodológico, categorização do corpus e caracterização da pesquisa

Na tentativa de sistematizar a coleta do *corpus*, lançando mão de algum tipo de critério quando das escolhas dos materiais linguísticos a serem analisados, procedemos inicialmente à escolha da rede social X, que se popularizou na última década enquanto ainda se chamava Twitter, a partir da elaboração de textos mais curtos, os quais são regados de espontaneidade. Não há um trabalho muito monitorado com a linguagem por parte dos enunciadores, o que muito nos interessa já que é no uso cotidiano, frugal, despreocupado e,

por que não dizer, irresponsável da linguagem que se percebem os modos como as escolhas dos falantes iluminam o sistema linguístico e suas estruturas em funcionamento.

Há, na própria interface da rede, um recurso que possibilita ao usuário fazer pesquisas de publicações com conteúdos específicos. Fizemos uso desse mecanismo “pesquisar” no qual digitamos a palavra “chega”, verbo conjugado no presente do indicativo, na terceira pessoa gramatical, com o qual conseguimos encontrar textos em que esta forma verbal era empregada em construções não prototípicas. Esse movimento de busca nos possibilitou também tecer algumas considerações iniciais interessantes, sobretudo no que diz respeito à construção presente no enunciado da Figura 1 acima. Baseado em Goldberg (2013), construções como *chega a ser piada* fazem parte da totalidade do conhecimento linguístico de uma língua porque são produtivas, ainda que sintática e semanticamente não estejam empregadas de forma regular.

Assim, ainda baseados no mesmo autor, poderíamos considerar *chega ser* e sua variante *chega a ser*, como um idiomatismo formal parcialmente preenchido [CHEGA SER + NOME PREDICATIVO (substantivo ou adjetivo)]. E, de acordo com o exame inicial, essa construção só é possível com o verbo chegar conjugado no presente do indicativo, na terceira pessoa gramatical, mas que semanticamente, no relacionamento com seus argumentos, propomos ser expressa por: [CHEGA [PORTADOR (implícito ou explícito, concreto ou circunstancial) [VERBO RELACIONAL[ATRIBUTO]]]].

A partir de uma breve e superficial análise sintática e semântica desses empregos, dividimos os dados coletados nas 14 primeiras publicações que foram apresentadas após a busca em 03 categorias, as quais podem ser mais bem visualizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Categorias para posterior análise do verbo chegar

Categoria	Quantidade de ocorrências
Verbo de uso prototípico	5
Verbo restritivo com sentido de “basta”	3
Verbo auxiliar com função adverbial	4
Verbo aproximativo	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Consideramos o uso prototípico do verbo chegar aquele em que este SV demanda para si um argumento do tipo agente, sujeito da ação expressa pelo verbo. O uso restritivo com sentido de “basta” se configura em dois tipos de construção: (i) quando chega é transitivo indireto, demandando para si um objeto oracional reduzido de infinitivo introduzido pela preposição *de*, na estrutura [CHEGA DE + VERBO NOMINAL INFINITIVO]; e (ii) quando é intransitivo, em sentenças interjetivas, do tipo “*Chega!*”, com algum valor anafórico, uma vez que retoma um conjunto de circunstâncias ditas anteriormente sobre as quais expressa algum juízo de valor [Isso (conjunto de enunciados ditos antes) chega (em sentido de “basta”, “é suficiente”, “não pode voltar acontecer”)]. Consideramos o uso não prototípico, idiomático formal parcialmente preenchido, o uso de chegar como verbo suporte (Neves, 2000), auxiliar do verbo ser, mais gramatical que lexical, na construção que nos interessa neste ensaio [CHEGA SER + NOME PREDICATIVO]. E, finalmente, categorizamos chegar como aproximativo em sentenças nas quais este SV sofre a ação de um advérbio, com sujeito elipsado, depreendido no contexto interlocucional, como em “*Chega mais!*”, em que o sentido de chegar não é aquele que se espera dele, um agente que surge no espaço ideacional circunstanciado no contexto discursivo dos participantes do ato comunicativo.

O Quadro 2 a seguir enquadra o conjunto de sentenças que constituem o nosso corpus dentro das categorias elaboradas.

Quadro 2. Sentenças do corpus separadas nas categorias de análise

CHEGA + VERBO DE LIGAÇÃO (relacional) + NOME PREDICATIVO (atributo) + PORTADOR
Sent. 1: <i>Chega a ser assustador o quão AMALDIÇOADO é o Brasil</i>
Sent. 2: <i>Chega ser nojento</i>
Sent. 3: <i>chega ser piada</i>
Sent. 4: <i>O ar chega ficou mais puro</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tomaremos como objeto de nossas reflexões, dado o escopo deste ensaio, apenas a categoria Verbo auxiliar com função adverbial, de modo a descrever a construção a partir da qual é possível sua realização, bem como as implicações semânticas deste uso.

Neste sentido, esta pesquisa se classifica como descritiva, interpretativa, empírica, documental e de base (Paiva, 2019; Mascarenhas, 2018).

1.2. Amostra da análise da construção [chega + verbo de estado + nome predicativo] em Sent. 1

Figura - Sent. 1



Fonte: Rede social X (2024).

Em Sent. 1, temos que o portador, ou seja, aquele que recebe o atributo designado pela relação estabelecida pela locução verbal relacional é *O amaldiçoado Brasil*; nesse sentido, o verbo relacional é *ser*, sendo o atributo designado *assustador*.

Cabe observarmos, dessa forma, que o verbo [chega], tendo esvaziados os seus sentidos lexicais prototípicos, auxilia o verbo relacional modalizando o relacionamento entre o portador e o atributo.

Assim, chegamos a:

[CHEGA[PORTADOR (implícito ou explícito, concreto ou circunstancial) [VERBO RELACIONAL[ATRIBUTO]]]].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o verbo chegar, conjugado na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, na construção idiomática formal, produtiva e parcialmente preenchida [CHEGA[PORTADOR (implícito ou explícito, concreto ou circunstancial) [VERBO RELACIONAL[ATRIBUTO]]]] é suporte, circunstanciador do grau de relacionamento estabelecido pelo verbo entre o portador e o atributo e, por isso, um modalizador do discurso.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomacity in gramatical constructions: the case of let alone. **Language**, 1988, v. 64, n. 3, p. 501-538.

GIVÓN, T. Syntax. v. 1-2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HALLIDAY, Michel Alexander Kirkwood. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

LIMA, Juliana de Melo Chagas; ABRAÃO-FILHO, Renato Essenfelder. O outro no Twitter: considerações sobre a interlocução virtual. *In: III Simpósio ABCiber*. Eixo temático: Redes sociais, identidade e sociabilidade. São Paulo: ESPM, 2009. p. 1-14.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **O Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Diogo. O que é Sintaxe Construcionista?. *In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (orgs.). Sintaxe, Sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 163-184.

A ANÁLISE LINGÜÍSTICA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM CANÇÕES NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Danilo Lucena Chagas¹
Eronildo dos Santos Arruda²
Tatiana Simões e Luna (Orientadora)³

RESUMO: Este trabalho é uma amostra da prática de ensino de língua portuguesa junto ao 8º ano do ensino fundamental, realizada na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O objetivo era apresentar aos discentes os variados sentidos produzidos pelos diferentes grupos de conjunções coordenativas nas ligações das orações presentes nos versos de canções selecionadas pelo professor. Baseando-se em Oliveira (2019), realizou-se uma proposta didática com ênfase na análise linguística, tendo em vista ser um fenômeno crucial no estudo de elementos da gramática tradicional (GT) em sala de aula, pois ela demanda do professor um letramento profissional no reconhecimento da funcionalidade textual a partir desses elementos e na importância da reflexão sobre esse aspecto. Partindo dessa proposta, foram desenvolvidas as seguintes estratégias metodológicas: conceituação do elemento gramatical estudado e seus grupos, proposição de questões de compreensão e interpretação textual das canções, exposição da biografia dos autores, apresentação sonora e escrita das letras, identificação e análise dos sentidos produzidos pelos mesmos nas canções. Concluiu-se identificação dos grupos e análise dos sentidos produzidos pelos mesmos nas canções. Concluiu-se que houve um resultado bastante promissor, pois, observou-se um envolvimento maior dos discentes nas aulas e uma percepção diferente quanto ao uso da gramática em suas realidades, tendo em vista a reflexão por meio do gênero textual ‘canção’, que circula muito entre eles(as).

Palavras-chave: Análise linguística; Gramática; Canção.

Resumen: Este trabajo es una muestra de la práctica de enseñanza de la lengua portuguesa realizada en el 8º año de la enseñanza primaria, como parte del curso de Prácticas Supervisadas Obligatorias de la Universidad Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. El objetivo fue presentar a los alumnos los diferentes significados producidos por los distintos grupos de conjunciones coordinantes en las cláusulas de enlace presentes en los versos de canciones seleccionadas por el profesor. Con base en Oliveira (2019), se hizo una propuesta didáctica con énfasis en el análisis lingüístico, dado que es un fenómeno crucial en el estudio de los elementos de la gramática tradicional (GT) en el aula, ya que requiere que el profesor tenga alfabetización profesional en el reconocimiento de la funcionalidad textual basada en estos elementos y la importancia de reflexionar sobre este aspecto. A partir de esta propuesta, se desarrollaron las siguientes estrategias metodológicas: conceptualización del elemento gramatical estudiado y sus grupos, planteamiento de cuestiones de comprensión e interpretación textual de las canciones, presentación de la biografía de los autores,

¹Estudante de Licenciatura em Letras/Português e Espanhol, UFRPE. E-mail: danilolucena137@gmail.com

²Estudante do Programa de Pós-graduação em Letras, UFPE. E-mail: eronildodossantosarruda@gmail.com

³ Professora do Departamento de Educação da UFRPE. E-mail: tatiana.luna@ufrpe.br

presentación sonora y escrita de las letras, identificación de los grupos y análisis de los significados producidos por ellos en las canciones. Se concluyó que hubo un resultado muy prometedor, ya que hubo una mayor implicación de los alumnos en las clases y una percepción diferente del uso de la gramática en sus realidades, a la vista de la reflexión a través del género textual «canción» que circula mucho entre ellos.

Palabras clave: Análisis lingüístico; Gramática; Canción.

INTRODUÇÃO

Este trabalho baseia-se em um plano de aula elaborado durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), solicitado como avaliação na disciplina e aplicado durante a regência no ensino de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental.

A proposta tem como objetivo levar os/as discentes a uma reflexão gramatical do elemento estudado através do gênero *canção*, adotado pelo professor da disciplina, através de uma análise linguística dos sentidos produzidos por esse elemento e seus diferentes grupos nas ligações realizadas por esses nas orações presentes nos versos das estrofes. Sendo de grande importância no processo de letramento escolar, pois influencia a escrita e a oralidade dos discentes, a análise linguística deve, obrigatoriamente, estar presente no ensino de Língua Portuguesa, principalmente na abordagem de elementos gramaticais que tangem a gramática tradicional (GT).

Segundo Oliveira (2019), o estudo desses elementos não deve ser *arbitrário*, tendo em vista que o trabalho envolve uma *sistematização* ou *formalização* da língua através de uma unidade linguística que são as ‘conjunções’, sendo assim, observa-se a necessidade de um estudo reflexivo da mesma, o que implica em uma averiguação dos resultados da sua presença na semântica e funcionalidade textual.

No ensino das conjunções, é essencial integrar os aspectos semânticos e pragmáticos a fim de possibilitar uma compreensão mais profunda e contextualizada de seu uso, situação que não é contemplada nas gramáticas normativas da língua portuguesa que são utilizadas como base para as aulas de português e para a elaboração dos livros didáticos do componente curricular. Essa classe gramatical, conforme a abordagem prescritiva, é vista principalmente como a classe de palavras que ligam orações ou termos com funções sintáticas semelhantes, conforme assinala Vargas Júnior (2004).

Mesmo no âmbito da normatividade gramatical, há divergências entre as definições apresentadas por cada gramático, como é o caso das distinções entre os conceitos explicitados por autores como Almeida (1979) e Macambira (1982).

Para o primeiro teórico, não está entre as funções das conjunções o relacionamento de palavras, apenas a conexão de orações. A definição estabelecida por Almeida (1979) dá-se através da oposição da classe de palavras em questão com outra, com a qual pode ser confundida: as preposições - as quais, segundo ele, são as que têm a função de ligar termos não oracionais (palavras). Em seus próprios termos, “Conjunção: É toda palavra que serve para ligar, não palavras, como a preposição, mas orações. Ex.: Fomos cedo e voltamos tarde. Desejo que venhas” (Almeida, 1979, p. 81)”. Já Macambira (1982) tenta realizar uma análise com critérios mais definidos, as conjunções podem ser analisadas sob três critérios: mórfico, sintático e semântico. Apesar da tentativa, o gramático não tem êxito no empreendimento dessa análise pormenorizada e acaba por misturar, não raro, as conjunções coordenativas às subordinativas, outras classes de palavras às preposições, além de acrescentar estruturas de outras línguas, com o intuito de realizar um estudo de viés comparatista.

Diante disso, é possível perceber que as definições trazidas pelas gramáticas prescritivas tendem à limitação da compreensão do papel das conjunções ao plano sintático, desconsiderando suas implicações semânticas e pragmáticas, como assinalam estudiosos como Ducrot (1984), Koch (1998) e Vargas Júnior (1972).

Os estudos de Almeida (1972), por exemplo, que definem as conjunções de forma restrita – apenas como conectores de orações – geram confusões, especialmente quando alguns dos exemplos apresentados demonstram que as conjunções também podem conectar termos não oracionais de mesma função sintática. Essa definição excludente pode obscurecer a compreensão do papel argumentativo que as conjunções desempenham na construção do sentido do enunciado. A limitação de Almeida (1972) por não considerar as conjunções como operadoras de significados mais amplos, que envolvem o contexto argumentativo, perde a oportunidade de mostrar como essas palavras orientam a interpretação do discurso, consoante a apontamentos de Vargas Júnior (2004).

Para Vargas Júnior (2004), a gramática normativa deixa muito a desejar na exposição e ensino das funcionalidades das conjunções, dando destaque apenas à nomenclatura gramatical, com sua metalinguagem, e escanteando o papel argumentativo que elas possuem.

Dessa feita, um ensino reflexivo das conjunções deve ir além da explicação de suas funções sintáticas e englobar a análise de seu valor semântico e argumentativo. Retomando as considerações de Ducrot (1984) e de Koch (1998), essas palavras, quando vistas sob o prisma da pragmática, mostram-se como uma ferramenta poderosa para a construção do significado no discurso, funcionando como operadores que direcionam e interferem nas conclusões às quais o interlocutor pode chegar.

Tal noção implica uma reinterpretação das conjunções, não mais como sendo *apenas* elementos de ligação, mas como componentes centrais da argumentação e da persuasão no uso dos recursos linguísticos e de suas estratégias. Assim, a integração da semântica e da pragmática no ensino das conjunções contribui para uma abordagem mais rica e contextualizada, refletindo a complexidade e a dinamicidade da comunicação humana.

1. METODOLOGIA

Durante a aplicação em sala de aula, utilizaram-se as seguintes estratégias metodológicas: conceituação do elemento gramatical estudado (as conjunções) e apresentação dos seus diferentes grupos, exposição sonora e escrita das canções selecionadas pelo docente, entre elas estão: ‘João e Maria’, de Chico Buarque, e ‘Estúpido cupido’, de Celly Campelo, proposição de questões de compreensão e interpretação textual referente às canções expostas, exposição da biografia dos(as) autores(as)/cantores(as) das obras, incluindo imagens dos mesmos, identificação, pelos discentes, dos grupos do elemento gramatical estudado e análises dos sentidos produzidos pelos mesmos através das ligações realizadas nos versos das letras escolhidas.

Para o conjunto de estratégias supracitadas, foram solicitados os seguintes recursos na instituição de ensino básico: computador, cópias das letras das canções, som portátil, *datashow*, pilotos, lousa branca e apagador. Essas ferramentas serviram de grande apoio aos docentes durante a aplicação da proposta didática, tendo em vista o trabalho ser realizado com um gênero textual e um elemento gramatical dividido em diferentes grupos, além da utilização de elementos lúdicos como imagens dos autores das canções, dos elementos presentes nos versos das mesmas, etc.

1.1 Resultados e discussões

Observou-se, com a prática de regência deste trabalho, as seguintes reações dos discentes da turma em que foi realizado: quebra do paradigma construído durante o ensino de Língua Portuguesa, que é a visão da gramática como “um conjunto de regras arbitrárias que devem ser meramente decoradas e reproduzidas em avaliações”, reflexão sobre as conjunções como um elemento gramatical próximo a eles (discentes), tendo em vista ser um elemento fundamental na produção de sentidos do gênero “canção”, que faz parte de suas realidades cotidianas; e a promoção de um olhar diferenciado para a análise de uma canção através de

atividades de compreensão, e interpretação textual e conhecimento das biografias dos autores expostas pelo professor.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, pois permeiam sobre a habilidade (EF09LP08) da BNCC, que “prevê identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.” Com isso, vemos o aspecto interacional entre a pragmática e as ligações, tendo em vista os sentidos produzidos e a importância do elemento gramatical estudado nas construções sintáticas, além de sua presença imprescindível em gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se nas atividades realizadas com a turma escolhida para aplicação da proposta, vemos que há uma grande necessidade de mudança do ensino da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa e nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a grande cobrança nas avaliações posteriores ao fundamental, que geralmente são as provas de escolas técnicas integrais e Institutos federais (IFs), como também as posteriores de nível médio como o Ensino Nacional do Ensino Médio (ENEM), redações, concursos públicos, etc.

Além disso, a proposta torna-se extremamente importante, pois aproxima a gramática das realidades alunos(as), fazendo-os mergulhar tanto sobre o aspecto sintático quanto o semântico em relação ao gênero ‘música’, que faz parte dos cotidianos deles, daí a diminuição da chance de surgimento da seguinte pergunta que se faz bem presente em aulas de gramática: “Para que usaremos isso em nossas vidas?”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1979.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

DUCROT, O. **Dire et ne pas dire**: principes de sémantique linguistique. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Ática, 1998.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1982.

OLIVEIRA, F. A. O ensino de gramática: reflexões e propostas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 21, n. 2, p. 112-125, 2019.

Anais VIII SELET da UFPE, Recife, v. 8, n. 1, p. 21 - 26, 2025. Universidade Federal de Pernambuco.
ISSN Digital 2675-8652

VARGAS JÚNIOR, H. A. D. Uma avaliação das conjunções no livro didático de língua portuguesa direcionado ao ensino médio. *In*: ENCONTRO CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., Florianópolis, 2004. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

A CONSTITUIÇÃO DE CORPUS ELETRÔNICO DE TEXTOS HISTÓRICOS DE PERNAMBUCO

Júlia da Mota Teixeira¹
Cleber Alves de Ataíde (Orientador)²

RESUMO: Este estudo é resultado de um trabalho de preservação de dados de língua de Pernambuco, realizado durante um projeto de pesquisa no *Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco* (LeDoc), que se propôs a disponibilizar um *corpus* de cartas de uma família sertaneja. O objetivo é propor um processo produtivo e acessível para a produção de versões filológicas de textos (doc., txt., xml.) a partir da observação das especificidades do gênero carta, buscando a produção de textos derivados que possam ser utilizados para pesquisas de *corpus*. Este estudo está baseado nos processos adotados em projetos de *corpus* que também fazem parte das “Humanidades Digitais”, como o *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), disponível no próprio site, o *Projeto Brasileira*, descrito em Souza (2011), e o *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS), descrito em Carneiro e Lacerda (2019). Inicialmente, foi utilizado o processo de produção de *corpus* oferecido pelo LeDoc e, a partir dele, foram feitas mudanças e adições, dividindo todo o processo em fases, desde o armazenamento e classificação do *corpus* até a produção de cada versão filológica, de acordo com a necessidade das nossas cartas e a partir dos desafios encontrados nas ferramentas utilizadas durante o processo (Word, eDíctor). Ao final do processo, foi possível realizar algumas melhorias produtivas e implementar procedimentos que podem se aplicar a outros tipos de *corpus*, propondo pontos de atenção e destacando certos passos recomendados para se seguir antes e durante o processo de produção. Foi possível concluir que, para se obter um processo mais produtivo é necessário organizar o processo de produção de versões por fases divididas por etapas, o que só se constatou melhor através do trabalho com um *corpus* diverso e que ofereceu desafios.

Palavras-chave: Linguística; *Corpus*; eDíctor; Versões filológicas; Cartas.

Abstract: This study is the result of an effort for the preservation of Pernambuco’s linguistic data, which has been conducted during a research project at the *Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco* (LeDoc), where the aim was to make available a *corpus* of letters from a countryside family. The main objective of this study is to propose a productive and accessible process to produce philological versions of texts (doc., txt., xml.) based on the observation of the specificities of *letter* as a textual genre, on the pursuit of producing derived texts which could be used for *corpus* research. This study is based on the procedures used by *corpus* projects linked to the “Digital Humanities”, such as *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), available on their website, *Projeto Brasileira*, described in Souza (2011), and *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS), described in Carneiro e Lacerda (2019). Initially, we applied the *corpus* production process offered by LeDoc and then made changes and additions based on our experiences, dividing the entire process into phases, from the storage of data to the

¹ Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: juliamotat@gmail.com

² Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: cleber.ataide@ufpe.br

categorization of the *corpus* to the production of each philological version, according to the necessities of our letters and the challenges met while using some resources during this process (Word, eDictor). At the end of the process, it was possible to make some productive upgrades and implement procedures that can be applied to other types of *corpus*, suggesting points of attention and highlighting certain steps that are recommended to be followed before and during the procedures. We concluded that to obtain a more productive process it was necessary to divide the phases into smaller steps, which was better observed by working with a diverse *corpus* that offered challenges.

Keywords: Linguistics; *Corpus*; eDictor; Philological versions; Letters.

INTRODUÇÃO

O registro de dados linguísticos é uma prática essencial, não só para a preservação de uma língua, mas para observar fenômenos linguísticos, muitas vezes influenciados por momentos culturais, questões sociais e pelo suporte utilizado pelo interlocutor. Esse registro se torna, portanto, um retrato de um período da língua. No caso da pesquisa que gerou esse estudo, o retrato que buscamos preservar foi o de uma família sertaneja nordestina entre as décadas de 1980 e 1990, através de dez cartas trocadas entre amigas, preservando o texto original e criando versões filológicas para o trabalho com processamento de dados.

Nessa jornada, percebemos a necessidade de realizar algumas mudanças nos nossos procedimentos. Nos vendo em meio a um semestre corrido e às atribuições da vida, era necessário elaborar uma maneira de poupar tempo e evitar situações que poderiam interromper o fluxo de trabalho. Foi então que este estudo surgiu, uma proposta para um processo de produção de *corpus* que fosse **organizado, produtivo e acessível**, não só para nós, mas para os discentes que buscam pesquisar independentemente e para pequenos laboratórios de edição, como o nosso. Contudo, visto que não há espaço suficiente aqui para um aprofundamento maior, vamos apenas expor a visão geral do processo proposto e os motivos de algumas das escolhas adotadas por nós e que consideramos como as mais relevantes durante o estudo.

1. PROCESSO DE EDIÇÃO

Antes de adentrar no processo proposto, é necessário destacar que ele não surgiu do nada, mas está baseado em alguns aspectos dos processos adotados por outros grupos de pesquisa, sendo todos parte das *Humanidades Digitais* (HD), um movimento que está alinhado com as nossas intenções neste estudo. Oficializada com o *Manifesto das Humanidades Digitais* (2011), sua proposta pode ser resumida em: buscar utilizar o meio

digital para difundir, não só conhecimentos, mas também os processos e a metodologia por trás deles, de forma transparente, para que haja um avanço coletivo nos campos do conhecimento.

Para dar um breve exemplo de como isso funciona na prática: no site do projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB) é possível encontrar um manual que eles disponibilizam para o público com as diretrizes de transcrição que o projeto usa, documento esse que foi essencial para basearmos nosso processo de transcrição. Outro exemplo: É possível encontrar artigos que divulgam os procedimentos utilizados pelo *Projeto Brasiliana* e pelo *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS), descritos respectivamente em Souza (2011) e em Carneiro e Lacerda (2019), com detalhes sobre o equipamento utilizado, explicações sobre estes, além de discutir a organização utilizada para a corpora e seu motivo. Esse compartilhamento de informações foi essencial para refletir sobre nosso trabalho e pensar um processo para a nossa realidade e para o tamanho do nosso *corpus*.

1.1 Visão geral do processo

Nosso estudo começou depois de processar uma boa parte do nosso *corpus*, quando percebemos que precisaríamos voltar em alguns momentos para fazer ajustes nos textos devido à falta de alguns procedimentos. No entanto, para identificar onde era necessário fazer estes ajustes, foi preciso primeiro identificar em qual parte do processo estávamos tendo dificuldade. Para isso, anotamos as nossas metas e necessidades e as organizamos de uma forma que entendemos como a mais produtiva, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 - Esqueleto do processo de edição

FASE A - Coleta, triagem e organização de manuscritos para o acervo LeDoc:
I. Organização do material seguindo o critério de classificação estabelecido pelo laboratório;
II. Digitalização do material;
III. Codificação do material e armazenamento.
FASE B - Primeira fase de disponibilização do <i>corpus</i>
I. Disponibilização do Fác-símile.
II. Disponibilização do documento no formato DOCX com uma transcrição semi-diplomática acompanhada dos seus respectivos metadados.
FASE C - Processamento dos dados digitalizados através do software de edição de texto eDictor:
I. Criação de edição no formato Arquivo de Texto (TXT);
II. Criação do documento eXtensible Markup Language (XML) pelo eDictor.

Fonte: Elaborado pela autora

2. Fase A

Nesta parte, vamos levar em consideração que o *corpus* a ser trabalhado seja unicamente as nossas cartas, portanto, iremos pular a discussão das etapas I e II. Seguindo então, a terceira coisa a ser feita com o *corpus* é decidir a sua codificação, o que depende da quantidade de material que você possui e qual o intuito do banco de dados que você vai criar, pois essa etapa é essencial para facilitar consultas futuras ao material produzido. No nosso caso, por serem de um gênero narrativo, a escolha mais produtiva foi o sistema de datas. Seguimos o seguinte código de nomeação para os documentos: *número_sequencial_gênero_recorte temporal_perfil social_região*. Todos esses elementos possuem siglas que foram previamente escolhidas de acordo com as nossas necessidades.

Para exemplificar nosso sistema, utilizaremos o seguinte código: *01_CPAM_20.2_F*. O sequencial foi definido por ordem de data, ou seja, a carta mais antiga é *01* e a carta mais nova é *10*. O gênero é *cartas pessoais de amigas*. O *recorte temporal* abrange cartas da segunda metade do século XX. O *perfil social* é feminino. E por último, vêm a região, mas como não temos certeza de onde vem essas cartas, optamos por não inserir, mas é um dado que contém a região e o estado (*S_PE*, sertão de Pernambuco). Uma coisa importante para se ter em mente nesse primeiro momento é que a escolha das siglas e dos códigos requer uma visão mais ampla de todo material que você tem em mãos e da sua intenção com o material, visto que alguns dados apresentados aqui podem vir a ser irrelevantes para outros propósitos, ou o material pode pedir uma codificação mais específica (cartas [de amigas], [de família], [oficiais], etc.). Agora que temos um material organizado, passamos para a próxima fase.

3. Fase B

As escolhas desta fase foram baseadas em algumas questões, a principal delas é a importância da publicação dos nossos dados. Temos quatro versões do *corpus* que objetivamos publicar: fac-símile, DOCX., TXT. e XML, cada uma com seu nível de dificuldade e detalhamento. Visando otimizar o tempo entre produção e publicação, foi decidido que era melhor usar o tempo que fosse necessário para concluir primeiramente as versões fac-símile e DOCX., por causa das suas vantagens: são relativamente “fáceis” de produzir, servem de base para as outras versões, são versáteis e são de ampla utilidade e acesso. Assim, também garantimos qualidade para as versões seguintes, visto que será um arquivo bem trabalhado, conforme veremos a seguir.

Nessa fase, realizamos em torno de três ou quatro revisões do DOCX., dependendo da carta. Dessa forma, foi possível corrigir eventuais problemas com a transcrição do texto e perceber

questões narrativas importantes para a organização dos metadados, como o fato de que os destinatários, que a princípio pensamos ser duas pessoas diferentes, eram a mesma pessoa. Adicionalmente, constatamos que adotar esse processo contribuiu imensamente na produção dos metadados, principalmente nas informações de perfil dos participantes envolvidos nas cartas e nos assuntos retratados pela escrevente.

O cabeçalho que utilizamos nos nossos documentos é essencialmente o mesmo do PHPB e seu preenchimento é importante para que o trabalho com os metadados seja feito de forma eficiente. Sobre isto, gostaríamos de destacar alguns pontos de atenção importantes sobre os *participantes das cartas e as informações levantadas*.

Inicialmente, constatamos a necessidade de criar um dicionário-tabela que relacione nome, apelido, codinome e informações levantadas dos participantes que foram frequentemente encontrados nas cartas. Primeiro, porque a nossa escrevente utilizava apelidos em grande quantidade e isso poderia causar confusão futuramente, caso fosse necessário cruzar os acontecimentos das cartas. E em segundo lugar por uma questão de privacidade dos envolvidos, visto que cartas pessoais podem conter informações sensíveis, optamos por adotar codinomes e, conseqüentemente, essa etapa contribuiu para que a localização do nome a ser censurado no fac-símile fosse facilitada. Além disso, esse dicionário funciona também como registro do perfil socioeconômico dos participantes.

O segundo ponto é que a escolha dos dados que vão ser extraídos da carta deve ser decidida, preferencialmente, antes de começar a leitura e antes de preencher as *informações levantadas*. Para nós, a princípio foi interessante focar em um objetivo global, mas uma colega precisou observar uma certa escolha linguística da escrevente para a sua pesquisa, então estes dados foram posteriormente adicionados a partir de uma nova leitura. Isto poderia ter sido agilizado caso a finalidade para o material fosse escolhida previamente, por isso é importante dialogar e decidir qual será o foco adotado no preenchimento deste metadado ou se há a necessidade de extraí-lo separadamente.

Seguindo agora para a escolha da transcrição, o melhor modelo para nós foi o seguinte:

Figura 2 - Modelo de transcrição adotado

M.I.: | Qualquer que seja o meu caminho é bom | saber que a sua amizade está por perto. || Ela é um incentivo uma força é | uma forma de carinho, de amor que | só aqueles que há possoi pode explicar | e sentir! || Obrigada por ser minha amiga! || Você vem ao meu encontro | no lugar certo, | no momento exato! || Boas recordações são tesouros maravilhosos! || Nunca me esqueci, tá! | e sempre que precisar, ou em | qualquer hora, conta comigo! || Um forte abraço! | Da amiga de sempre! || D.

Fonte: Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LeDoc)

Esta foi uma escolha de transcrição pensada para a produção das próximas versões, o que será explicado melhor no tópico a seguir.

4. Fase C

Aqui passamos para a fase da criação de versões mais específicas. O modelo de transcrição acima facilitou o nosso trabalho no processo de transferência dos dados de DOCX. para TXT., pois ao copiar o texto para o bloco de notas, os caracteres mais específicos (ex. nota de rodapé) são automaticamente limpos e o texto se mantém organizado. Outra vantagem deste tipo de transcrição em texto corrido é a facilidade na hora de revisar as notas de rodapé, pois o eDicator só permite adicionar este metadado na edição. Desta forma, basta saber o número e a linha do rodapé e depois localizá-la no DOCX.

Um último ponto que podemos destacar sobre esta fase é a questão da ordem TXT-XML. O TXT. não é prioritário para a publicação, pois entendemos que o público médio com acesso ao DOCX. pode criá-lo facilmente, diferente de um XML., que é bem mais técnico. Portanto, é uma escolha não só por ordem de dificuldade, mas por conveniência, pois o TXT é perfeito para ser inserido no eDicator, estando limpo de qualquer símbolo que o programa não reconheça, além de permitir que apenas as marcações essenciais se mantenham (quebra de linha, começo de parágrafo, quebra de página) e que não perca a formatação original do texto.

Não nos aprofundaremos nas questões do XML. em si, mas a última etapa desta fase é sem dúvidas a mais desgastante, portanto, o que resta é investir um longo tempo nela, tendo paciência e cuidado com a quantidade de detalhes e sempre que necessário recorrer aos dicionários ou a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos aqui a nossa jornada pela produção de versões filológicas. Infelizmente, não foi possível refletir sobre os detalhes dos outros gêneros textuais, mas as possibilidades são infinitas para se pensar a codificação do *corpus*, em como o modelo de transcrição pode afetar a percepção das informações dos textos e quais modificações podem ser feitas para abarcar o *corpus* que deriva da era digital, como as mensagens de texto que possuem emojis e figurinhas, símbolos estes que muitas vezes configuram elementos narrativos importantes.

Concluímos, portanto, que a produção de edições filológicas é um processo longo e custoso, indo muito além do que foi exposto aqui. É também um processo que só se aprende tentando e errando ao trabalhar com diferentes gêneros de texto, por isso o processo que foi proposto aqui está longe de ser perfeito e nem pretende tal feito. Esperamos que nossas sugestões e experiências possam servir de reflexão para outras pessoas continuarem mudando e adaptando este processo para suas realidades e que ele sirva de incentivo para quem quer produzir seu próprio *corpus*.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Z. O. N.; LACERDA, M. F. O. Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão: Etapa 1 (1750-200). **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 8 , n. 1, p. 205-221, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/5588>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DACOS, M. Manifesto das Humanidades Digitais. **Humanidades digitais**, 2011. Disponível em: <<https://humanidadesdigitais.org/edictor/>>. Acesso em: 14 de ago. 2024.

SOUZA, M. P. **Projeto Edições Filológicas e Processamento Automático de Texto na Brasileira Digital**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

A CULTURA PERIFÉRICA PERNAMBUCANA À LUZ DA SISTÊMICO-FUNCIONAL: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE USOS DA LÍNGUA

Jairo de Souza Brazil¹

Monique Vitória Santos Rodrigues²

Maria Medianeira de Souza (Orientadora)³

RESUMO: No presente trabalho, sob fundamentação de Costa (2022) e Gonçalves (2019), fazendo uso de dispositivos de análise da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), buscamos analisar os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático dois diferentes textos — uma letra de música e uma postagem em rede social — que contêm neologismos próprios do meio cultural pernambucano, mais especificamente (re)produzidos e “escutados” no contexto periférico. A seleção do *corpus* de pesquisa partiu de uma precedente busca e eleição de construções neológicas formadas por derivação sufixal, que foram submetidas a um recorte específico — naturais da região periférica pernambucana. Em seguida, retornando aos textos dos quais foram retiradas, debruçamo-nos sobre os aspectos intralinguísticos e extralinguísticos, de modo a compreender as relações que se podem tecer entre os efeitos de sentido do(s) texto(s) e seu(s) contexto(s) de produção. Nesse sentido, à luz dos preceitos estabelecidos pela LSF, compreendemos não só o processo criativo de ambas as formações neológicas, mas seu funcionamento no interior dos textos e suas possíveis significações. A partir da análise e das discussões aqui empreendidas, testemunhamos a riqueza dos fenômenos da linguagem, observando a expressividade do interlocutor/enunciador se refletir na língua: o falante faz uso da língua que por ele se atualiza.

Palavras-chaves: Linguística Sistêmico-Funcional; Neologismo; Bregafunk; *Twitter/X*; Pernambuco.

ABSTRACT: In this study, drawing on the works of Costa (2022) and Gonçalves (2019) and employing analytical tools from Systemic-Functional Linguistics (SFL), we analyze two distinct texts — a song lyric and a social media post — that feature neologisms specific to Pernambuco’s cultural sphere, particularly those (re)produced and “heard” in peripheral communities. The research corpus was selected based on a prior investigation and identification of neological constructions formed through suffixal derivation, which were then narrowed down to those naturally occurring in Pernambuco’s peripheral regions. We then returned to the original texts from which these neologisms were extracted, examining both intralinguistic and extralinguistic aspects to explore the relationships between textual meaning-making and its production context(s). From an SFL perspective, we not only investigate the creative process behind these neological formations but also their function within the texts and their potential meanings. Through our analysis and discussion, we highlight the richness of linguistic phenomena, demonstrating how the expressiveness of the

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: jairo.brazil@ufpe.br.

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: monique.vitoria@ufpe.br.

³ Professora do Departamento de Letras da UFPE. E-mail: maria.medianeira@ufpe.br.

speaker/enunciator is reflected in language: language is shaped by its users as they bring it to life.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics; Neologism; Bregafunk; Twitter/X; Pernambuco.

INTRODUÇÃO

A princípio, interessa-nos delimitar que a língua “não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.” (Kenedy e Martelotta, 2003 *apud* Costa, 2022). Assim, filiados ao viés Funcionalista de estudos da língua, propomo-nos, aqui, para fins de pesquisa, analisar os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático de dois diferentes textos: um trecho retirado de uma letra de música — intitulada *Não tem como resistir*, de MC Reizin, com participação de MC Anônimo, sendo este último nascido em Recife/PE, um dos principais nomes do brega funk pernambucano — e uma postagem retirada do *X*, rede social mais conhecida como *Twitter*.

Os procedimentos metodológicos envolveram, para além da antecedente revisão bibliográfica que calcou a análise aqui empreendida, busca e seleção de estruturas neológicas formadas a partir de derivação sufixal; isto é, formações lexicais tidas a partir da aglutinação de um formativo (um afixo) depois do radical de uma palavra primitiva (Gonçalves, 2019). Assim, com o banco de dados preenchido, delimitamos um recorte, etapa que nos conduziu ao *corpus* do presente trabalho. De tal modo, partimos de criações lexicais natas do contexto periférico pernambucano — os neologismos *sentada* e *chavoso* — para analisar seus respectivos textos em sua integralidade, com suporte em dispositivos de análise da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), buscando entender a formação de ambos os neologismos, seus efeitos de sentido e seu funcionamento no interior dos textos.

1. SOBRE CONTEXTOS E TRANSITIVIDADE

Apoiamo-nos em Costa (2022), que percebe a Sistêmico-Funcional como:

uma perspectiva teórica que define a linguagem a partir de um sistema social e cultura, de modo que, necessariamente, há que se interpretá-la dentro do contexto sociocultural em que tal atividade é realizada. [...] Assim, tal perspectiva, além de proporcionar aparatos teóricos, também proporciona procedimentos metodológicos para o estudo da linguagem, já que não se estuda as estruturas linguísticas isoladas, mas a partir dos contextos em que os enunciados são proferidos/escritos. (Costa, 2022, p. 19).

De tal modo, parte-se da interação entre sujeitos para compreender as dinâmicas dos fenômenos da linguagem em seus contextos. Somos conduzidos, então, à concepção de contexto, principal eixo teórico da LSF. Esse mesmo conceito se estratifica em outros dois, que estão intimamente interligados: Contexto de Cultura e Contexto de Situação. O Contexto de Cultura “integra as características socioculturais de uma dada sociedade”; é nele, inclusive, que se situa o propósito social dos textos. O Contexto de Situação, por sua vez, “é o contexto imediato no qual se realiza a interação, (...) é onde, de fato, o texto acontece.” (Costa, 2022, p. 21). Para além de Contexto, outro conceito léxico-gramatical em que nos inclinamos é o de Sistema de Transitividade. Segundo Gouveia (2009, p. 30, *apud* Costa, 2022, p. 25), Transitividade seria “um recurso linguístico que dá conta de ações de quem fez o quê a quem em que circunstâncias”. Assim, esse mesmo movimento de identificação e reconhecimento de ações e atividades humanas se sustenta pelos papéis de transitividade: Processos, Participantes e Circunstâncias.

2. DESENVOLVIMENTO

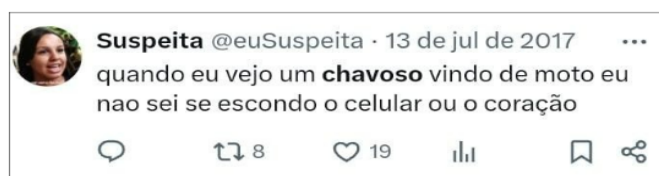
Reparemos no seguinte fragmento: *Viajo quando ela rebola / Dando sentada nervosa / Quicando em cima de mim*. No excerto da composição de MC Reizin, é possível perceber dois diferentes sujeitos envolvidos na situação: o eu lírico, expresso através da desinência número-pessoal (DNP) no verbo “viajar” flexionado; e uma figura feminina, expressa pelo pronome “ela”. Esses são os Participantes. O verbo “viajar”, no primeiro verso, está distanciado do seu sentido prototípico, uma vez que o sujeito não viaja literalmente de um lugar para outro no espaço físico. Tem-se, então, uma viagem imaterial, psicológica, o que nos remete a um estado de espírito de prazer. Em toda a estrofe, de início, parece-nos que há somente um Processo: a “viagem” que o eu lírico faz *quando* — elemento circunstancial, indicando a Circunstância de tempo em que o Processo ocorre — ela rebola, dando sentada nervosa e quicando em cima dele. Contudo, semanticamente, por um outro ângulo, *ela* também é sujeito do próprio Processo, porque é quando ela o realiza que o outro sujeito Participante “viaja”. Consideremos também que a preocupação estilística com a descrição e o detalhamento não recai sobre o Processo que o eu lírico protagoniza, mas sobre o Processo desta segunda figura. Nesse sentido, a ênfase dada pelo eu lírico na composição da letra não é na ação que ele provoca, mas na ação que ele sofre.

Halliday e Matthiessen (2014 *apud* Costa, 2022) se comprometem em classificar tais Processos: temos, então, os Processos básicos — os Processos Material, Relacional e Mental

— e os Processos secundários — Verbal, Comportamental e Existencial. O Processo protagonizado pela figura feminina — podendo ser entendido como uma sequência de ações que se desencadeiam a partir do ato de rebolar, haja vista a forma do gerúndio na expressão perifrástica “dando sentada” e em “quicando” — parece funcionar como um Processo Material, uma vez que representa ações concretas, observáveis e efetuadas por um ator. O Processo de “viajar”, por sua vez, realizado pelo eu lírico, pode ser entendido como um Processo Mental, cuja representação aponta para o universo da mente humana, do seu sentir e do seu perceber, uma vez que o verbo “viajar”, deslocado do seu sentido convencional, passa a representar uma viagem sensorial, dentro da própria mente do eu lírico.

A partir do que aqui se coloca, pode-se pensar em um Contexto de Cultura essencialmente periférico, que, em um primeiro momento, pode apontar para uma iniciativa de liberdade sexual, haja vista a unanimidade do discurso erótico nas composições do gênero; mas também há de se pensar na possibilidade de ser uma reprodução de representações já existentes no imaginário social, especialmente na periferia. Nesse sentido, é possível conceber a música enquanto veículo artístico para que esses discursos — naturalmente silenciados — tenham alcance e sejam ouvidos, discursos que revelam a realidade e as vivências da periferia. É válido pensar que essa seja, talvez, uma justificativa para que temas como sexo e violência sejam tão recorrentes no estilo brega funk.

Figura 1 - Período composto por subordinação com uso do neologismo *chavoso*



Fonte: X/Twitter (2017)

No trecho acima, retirado da rede social X, percebemos, à primeira vista, a oração subordinada adverbial temporal *quando eu vejo um chavoso vindo de moto* deslocada de sua posição natural, deslocamento esse que implica o emprego de uma vírgula obrigatória — que aqui é omitida — entre a oração subordinada de valor adverbial e a oração matriz. Esta mesma oração subordinada, pode-se dizer, é o componente Circunstancial do período, dado que evidencia o momento-tempo do Processo. O Processo, o elemento central da oração, é o verbo “saber” em *eu não sei se escondo o celular ou o coração*. Os Participantes, por sua vez, são o sujeito “eu” e “chavoso”, visto que o primeiro é quem realiza a ação principal; contudo,

este só a realiza pois também é afetado por uma ação do outro Participante: o ato de “vir de moto”. Logo, a partir da semântica do texto, é possível fazer algumas inferências: o primeiro (o sujeito “eu”) realiza uma ação na medida em que é afetado por outra, uma vez que é ele quem enxerga o “chavoso vindo” e quem não sabe o que fazer a partir disso.

Aqui, reconhecendo a relação entre o ato de *esconder* e uma conjuntura de assalto, implícita no contexto social do texto supracitado, podemos inferir o ato de *roubar*, haja vista a aparente incerteza do sujeito “eu” que, em não saber se esconde o celular ou o coração com a vinda do sujeito “chavoso”, revela o medo da perda de um desses bens — que lhe são valiosos. Logo, o “chavoso” é agente da ação “vir”, em *vindo de moto*, que afeta diretamente o sujeito “eu”, dono do enunciado. Soma-se a isso o entendimento — também implícito — do que se compreende por *chavoso* e da relação que é estabelecida entre ele e o evento de roubo. Culturalmente, o termo *chavoso* aparece como uma atribuição pejorativa, que evidencia uma determinada representação de um indivíduo marginalizado. Esse mesmo termo supostamente nasceu da expressão “chave de cadeia”, uma gíria popular utilizada para designar uma pessoa problemática, que tende a gerar problemas. Parece-nos que se trata de uma relação de herança por extensão metafórica, uma vez que é atribuída àquilo ou àquele(a) que se inclina à transgressão, cujo envolvimento certamente resultaria em detenção ou cadeia. Contudo, o uso do termo foi ampliado para um grupo específico de indivíduos — marginalizados e periféricos — que reúnem certo número de características, sejam físicas, comportamentais ou linguísticas.

Para além disso, na oração subordinada, o verbo “vir”, em *vindo de moto*, pode ser compreendido como um Processo Material, uma vez que simboliza objetivamente o evento de deslocamento no espaço, certamente observável e comprovável no mundo empírico. O verbo “ver”, por sua vez, distancia-se do simples “olhar”, pois evidencia certa atenção para determinado fenômeno (a vinda do *chavoso*). Há de se fazer certa distinção: o ato de “olhar” diz respeito ao direcionamento do aparelho ocular para determinado ponto; o ato de “ver”, contudo, é o processamento cognitivo daquilo que é visto, que passa a ser interpretado a partir da mundividência do sujeito. Logo, é pertinente entender o Processo de “ver” como um Processo Mental, não mais Comportamental — quando diz respeito ao comportamento tipicamente humano, seja fisiológico ou psicológico. Na oração matriz, o verbo “saber” claramente indica um Processo Mental, relativo ao campo do sentir, do compreender: ao afirmar “não saber”, o sujeito mostra passar por uma dúvida interna e, portanto, uma experiência voltada para o domínio psicológico. Aqui, é importante destacar a ausência de um sujeito ator no(s) Processo(s) Mental(s), haja vista a ausência também de uma

intencionalidade e de um “querer”. O Processo Mental não é executado, nem realizado, mas experienciado. Tem-se, então, o experienciador e a experiência.

Ainda na oração matriz, o verbo “esconder”, em *se escondo o celular ou o coração*, revela um interessante caso de dupla semântica. A princípio, remete a uma ação objetiva, material, de esconder um determinado bem: o celular — também material. Simultaneamente, carrega um efeito de sentido metafórico, pois *esconder o coração* é, se não improvável, impossível. Somos, então, conduzidos a uma nova associação: se o enunciador considera precisar “esconder o coração”, logo, teme que este “lhe seja roubado”. Este roubo, aqui, é metafórico, uma vez que o coração também está distante do seu sentido prototípico, significando não mais o órgão que bombeia o sangue, mas o sentimento, o interesse do enunciador. Assim, quando revela a necessidade de “esconder seu coração”, revela o medo de ser romanticamente conquistado. Por consequência, o verbo *esconder* aponta para um efeito Material e para um efeito Mental, carregando não só seu sentido convencional, mas também um sentido metafórico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a língua é viva, afinal está em constante transformação e em constante movimento. De tal modo, a partir da análise aqui empreendida, testemunhamos a natureza da língua em múltiplos níveis: no morfológico, pelas criações lexicais que se dão por diferentes motivações; no sintático, pelas diferentes formas de se construir um texto, (re)ordenando e (re)organizando seus elementos constituintes; no semântico, pelos diferentes efeitos de sentido que (d)ali são possíveis de se apreender; e, finalmente, no pragmático, pela associação entre as significações possíveis e os contextos social e cultural de ambos os textos. Interessa-nos rememorar, por fim, a seleção do *corpus* de pesquisa, o qual — insistimos em dizer — não foi por acaso. Ambos os textos refletem usos da língua que se realizam, majoritariamente, no próprio meio em que se originam: pernambucano e periférico. Assim, somos guiados a reconhecer que a riqueza da língua não escolhe variedade linguística, sequer se limita às mais prestigiadas. Aqui, comprometemo-nos ao debruço de um português que se vê marginalizado, alvo de estigma, buscando entender sua complexidade através de aspectos intra e extralinguísticos. De tal modo, testemunhamos a riqueza dos fenômenos da linguagem, observando a expressividade do interlocutor/enunciador se refletir na língua: o falante faz uso da língua que por ele se atualiza.

REFERÊNCIAS

COSTA, José Marcone Ferreira da. **Uma análise sistêmico-funcional da Ecclesiologia do Papa Francisco: a contribuição dos processos mentais**. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.

ANÁLISE MÓRFICA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM NEOLOGISMOS FORMAIS

Débora Lemos de Barros Lima¹

Lara Sofia Ilário de Santana²

Maria Alice Guimarães Garrido Machado³

Rayanne Cibelle Oliveira da Silva⁴

Andrea S. Moraes (Orientadora)⁵

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar como os processos de formação de palavras são responsáveis por criar neologismos utilizados no cenário político brasileiro e sua utilização em textos publicados em redes sociais. Para tal finalidade, o trabalho fundamenta-se nos estudos de Souza-e-Silva e Koch (2012) sobre análise mórfica e processos de formação de palavras e nas classificações de neologismos presentes em Alves (1990), portanto, foi feita uma análise qualitativa dos dados coletados. Seleccionamos quatro vocábulos retirados de postagens presentes na rede social *Twitter* — “petismo”, “bolsonarista”, “bolsominion” e “petralha” — para a nossa análise mórfica, na qual foi possível identificar processos de derivação e de composição. A partir dos resultados desta pesquisa, buscamos classificar os tipos de neologismos formais que surgiram desses processos de formação, encontrando neologismos sintáticos por derivação sufixal e neologismos sintáticos por composição. Além disso, é discutido o que pode ser observado nas novidades lexicais encontradas e como elas são utilizadas no cenário político, considerando o sentido atribuído a elas. Por fim, foi possível observar como a atuação de processos morfológicos na criação de neologismos a partir de processos de formação de palavras, utilizando da derivação ou da composição, tem a função de suprir a necessidade dos falantes, situados em um determinado contexto sócio-histórico e político, de expressar ideias acerca dos mais diversos temas sociais, incluindo o político.

Palavras-chave: Neologismos; Morfologia; Análise Mórfica; Derivação; Composição.

Abstract: The present work aims to discuss and analyze how word formation processes are responsible for creating neologisms used in the Brazilian political scenario and their use in texts published on social networks. For this purpose, the work is based on studies by Souza-e-Silva and Koch (2012) on morphic analysis and word formation processes and on the classifications of neologisms present in Alves (1990), therefore, a qualitative analysis was carried out of the data collected. We selected four words taken from posts on the social network *Twitter* — “petismo”, “bolsonarista”, “bolsominion” and “petralha” — for our morphic analysis, in which it was possible to identify processes of derivation and composition. Based on the results of this research, we sought to classify the types of formal neologisms that emerged from these formation processes, finding syntactic neologisms by

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: debora.lemos@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: lara.sofia@ufpe.br

³ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: alice.guimaraes@ufpe.br

⁴ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: rayanne.cibelle@ufpe.br

⁵ Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: andrea.smoraes@ufpe.br

suffixal derivation and syntactic neologisms by composition. Furthermore, it is discussed what can be observed in the lexical novelties found and how they are used in the political scenario, considering the meaning attributed to them. Finally, it was possible to observe how the action of morphological processes in the creation of neologisms based on word formation processes, using derivation or composition, has the function of meeting the needs of speakers, located in a certain socio-historical context. and political, to express ideas about the most diverse social themes, including politics.

Keywords: Neologisms; Morphology; Morphic Analysis; Derivation; Composition.

INTRODUÇÃO

A língua é um sistema de práticas em que os falantes/ouvintes agem e expressam suas intenções adequadas ao contexto social (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, devido ao caráter heterogêneo e mutável da língua, os neologismos, que são, segundo Alves (1990, p. 5), “[...] uma nova forma, uma nova acepção atribuída a uma unidade lexical ou um estrangeirismo recebido de outra língua”, surgem para atender às necessidades de comunicação, seja utilizando afixos já existentes na língua e/ou combinando palavras existentes para expressar novas ideias em determinado contexto social. Desse modo, no cenário político, neologismos podem ser criados para serem utilizados com o intuito de aproximar apoiadores, descredibilizar opositores ou simplesmente para se referir, dentre outros fatores, a um conjunto de doutrinas.

Diante do exposto, a análise mórfica dos vocábulos, segundo Souza-e-Silva e Koch (2012), é essencial para a compreensão de diferentes processos de formação das palavras. É através da análise das formas que podemos observar aspectos da Língua Portuguesa e de regularidades em sua estrutura. Nesse contexto, é importante investigar e discutir as novidades lexicais, que, neste trabalho, são resultantes de processos de derivação e de composição, pois elas são frequentes em diferentes meios de comunicação e contribuem para a heterogeneidade e dinamicidade da língua.

1. DESENVOLVIMENTO

A partir de pesquisas feitas na plataforma Twitter, foram selecionados quatro vocábulos para serem analisados:

Figura 1 - Exemplo



Fonte: Postagens retiradas do site *Twitter*.

O primeiro neologismo analisado, “bolsonarista”, foi criado a partir da junção do sobrenome do ex-presidente “Bolsonaro” com o sufixo -ista, que, de acordo com Alves (1990), pode indicar seres que aderem a um determinado conceito, posição teórica, ideológica, entre outros. Já o segundo neologismo, “petismo”, indica um conjunto de doutrinas e do pensamento político do Partido dos Trabalhadores, sendo uma junção da sua sigla, PT, com o sufixo -ismo, que, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, indica "doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente". O terceiro neologismo, “bolsominion”, começou a ser usado durante as eleições de 2018 por opositores do ex-presidente Bolsonaro para se referir aos apoiadores dele, utilizando do termo “minion”, do filme “Meu Malvado Favorito”, para dar a entender que os seus apoiadores aceitam o que é dito por ele, sem fazer qualquer tipo de questionamento, assim como os minions seguem o supervilão Gru. Por último, o quarto neologismo selecionado, “petralha”, faz referência a um desenho animado em que aparece os Irmãos Metralha, pertencentes a uma família que forma uma quadrilha de ladrões, associando os personagens ao Partido dos Trabalhadores. É usado por opositores ao partido, para insinuar que os associados ao PT apoiam uma organização criminosa.

1.1 CLASSIFICAÇÃO DOS NEOLOGISMOS

Quanto aos tipos de neologismos identificados, "bolsonarista" e "petismo" são

neologismos formais classificados como sintáticos. São neologismos que, diferentemente de bolsominion e petralha, não causam estranhamento ao falante, pois se trata de uma combinação de elementos já existentes no sistema linguístico.

A tabela abaixo representa o que foi encontrado a partir da análise feita dos vocábulos, contendo a análise mórfica, o tipo de processo de formação encontrado e o tipo de neologismo.

Tabela 1 - Exemplo 2

Vocábulos	Análise Mórfica	Processo de Formação	Neologismo
Bolsonarista	Bolsonaro + ista	Derivação Sufixal	Formal
Petismo	PT + ismo	Derivação Sufixal	Formal
Bolsominion	Bolsonaro + minion	Composição por Aglutinação	Formal
Petralha	PT+ metralha	Composição por Aglutinação	Formal

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível observar na tabela acima que, entre os neologismos formais, os neologismos sintáticos por derivação sufixal, "petismo" e "bolsonarista", utilizam dos sufixos -ismo e -ista, apresentados em Alves (1990) como os sufixos mais produtivos para a formação de neologismos que se referem a movimentos sociopolíticos e a quem se associa a esses movimentos. Por utilizar de afixos já existentes na língua, essas novidades lexicais não causam estranhamento como os neologismos sintáticos por composição, "bolsominion" e "petralha", que se revelam como formas não recorrentes, tendo um caráter mais único na sua criação. No caso de "bolsominion", há associação entre personagens de um filme e eleitores do ex-presidente Bolsonaro, e, em "petralha", há associação entre personagens de um desenho animado e os apoiadores do PT.

Os neologismos sintáticos por composição foram criados a partir da necessidade de atribuir sentido negativo aos apoiadores de uma figura política e aos simpatizantes de um partido político. No caso de "bolsominion", o neologismo foi criado para sugerir que os apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro seguem cegamente, sem questionar o que é dito por ele, assim como os minions seguem o supervilão Gru no filme "Meu Malvado Favorito". Já no caso de "petralha", o sentido negativo é atribuído aos associados do Partido dos Trabalhadores, ao relacionar "PT" e "metralha", do desenho animado "Ducktales", no qual

uma família de antagonistas comete atos criminosos, sugerindo que quem se associa ao PT está se associando a uma organização criminosa, sendo utilizado por opositores para desacreditar simpatizantes do partido. Os neologismos sintáticos por derivação, diferentemente dos casos de composição, surgiram simplesmente a partir da necessidade de designar um conjunto de doutrinas e pensamentos políticos do Partido dos Trabalhadores, no caso de “petismo”, e de pessoas que apoiam, seguem ou compartilham as ideias políticas do ex-presidente Bolsonaro, no caso de “bolsonarista”.

Também foi possível notar que, como é apresentado por Souza-e-Silva e Koch (2012), os componentes que formam um vocábulo têm uma função e significação atribuídas dentro do vocábulo total e, se substituídos por outros, podem alterar o significado de toda a palavra, ou seja, cada um dos morfemas têm um sentido atribuído a ele, podendo, inclusive, trazer uma carga semântica pejorativa. O sufixo -ista, por exemplo, quando agrupado à palavra vítima, forma uma nova palavra: “vitimista”. Essa passa a ter, agora, um sentido negativo, sendo utilizado muitas vezes para satirizar pessoas que passam por alguma situação traumática. Outro exemplo que podemos citar é a palavra “homossexualismo”, na qual ocorre o mesmo fenômeno — desta vez com o sufixo -ismo, o qual atribui sentido de patologia à palavra “homossexual”. Nos neologismos analisados, isso é observado no contraste semântico entre as palavras “bolsonarista” e “bolsominion”, pois, apesar de ambas apresentarem o nome “Bolsonaro” como a base lexical, cada uma delas apresenta pesos semânticos diferentes, assim como em “petismo” e “petralha”, que têm “PT” como base lexical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do objetivo de analisar morfologicamente os vocábulos selecionados, utilizando os princípios de Souza-e-Silva e Koch (2012), a fim de identificar o processo de formação responsável pela criação de cada vocábulo, possibilitando encontrar processos de derivação sufixal em “bolsonarista” e “petismo” e processos de composição por aglutinação em “bolsominion” e “petralha”, além de identificar o tipo de neologismo resultante, segundo a classificação de Alves (1990). Desse modo, foi possível observar diferentes aspectos do sistema linguístico e notar como a criação de novidades lexicais a partir de diferentes processos de formação de palavras, utilizando da derivação ou da composição, funciona de forma a suprir a necessidade dos falantes, situados em um determinado contexto sócio-histórico e político, de expressar ideias.

O trabalho, que buscou investigar neologismos formais utilizados no cenário político

brasileiro, encontrou os neologismos sintáticos por derivação “bolsonarista” e “petismo” e os neologismos sintáticos por composição “bolsominion” e “petralha”. Por fim, observamos que, dos neologismos analisados, os que surgiram a partir de processos de derivação são utilizados simplesmente para designar um conjunto de doutrinas ou pessoas que aderem a um conjunto de doutrinas e ideias políticas, enquanto os neologismos que surgiram a partir de processos de composição carregam significados negativos e são utilizados, no âmbito político, para desacreditar simpatizantes de figuras políticas e/ou partidos políticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOUZA e SILVA, Maria Cecília Perez de; KOCH, Ingedore Villaca. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AS FORMAS DE ACUSATIVO DE 2ª PSG EM CARTAS PESSOAIS PERNAMBUCANAS DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Tácila Gesiele Alves Silva¹
Cleber Alves de Ataíde (Orientador)²

RESUMO: O estudo analisa a expansão dos sistemas de tratamento da segunda pessoa, *TU* e *VOCÊ*, na posição de sujeito em cartas pernambucas do século XX (1977-1998). Investigamos se os paradigmas dessas formas foram afetados pela generalização de *VOCÊ* no português brasileiro. Objetivamos analisar a conjuntura das formas *TU* e *VOCÊ* na função de sujeito e suas ocorrências de complemento acusativo. A pesquisa baseia-se no aporte teórico-metodológico da Sociolinguística Histórica, Sociolinguística Variacionista e no conceito de Tradições Discursivas. Para análise, constituímos um corpus de 59 cartas pessoais de remetentes não-ilustres do sertão pernambucano. No que se refere aos fatores de análise, delimitamos as categorias: ocorrência das formas de referência ao interlocutor (2ª Pessoa); realização do sujeito preenchido e não preenchido; ocorrência das formas acusativas e sua posição em relação ao verbo. Quanto aos resultados, constatamos que: (i) O sujeito *VOCÊ* possui a maior produtividade nas cartas, 664 ocorrências; (ii) O subsistema de tratamento mais empregado é *TU/VOCÊ*, com 556 dados; (iii) Há preferência pela posição de sujeito não-preenchida; (iv) Contendo 47 ocorrências, a estratégia acusativa com o clítico *te* é a mais produtiva, independentemente se as Tradições Discursivas impulsionaram certas construções, seguida de *lhe*, *o/a*, *você* e estratégia zero, com 17, 2, 4, 2 dados respectivamente; (v) A colocação pronominal pré-verbal é a mais recorrente. As contribuições nele feitas promovem o conhecimento acerca da manifestação das formas acusativas em cartas familiares e de amigos nas décadas de 70 e 90.

Palavras-chave: variação pronominal; acusativo; sociolinguística.

Abstract: The study examines the expansion of 2nd person of singular pronouns *TU* and *VOCÊ* in the subject position in letters from Pernambuco, Brazil, during the 20th century (1977-1998). It investigates whether these paradigms were influenced by the generalization of '*VOCÊ*' in Brazilian Portuguese. The aim is to analyze the usage of '*TU*' and '*VOCÊ*' in the subject function and their occurrences as accusative complements. The research is based on the theoretical-methodology of Historical Sociolinguistics, Variationist Sociolinguistics, and the concept of Discursive Traditions. For analysis, a corpus of 59 personal letters from non-prominent senders in the Pernambuco hinterland was compiled. The analysis focuses on the following categories: occurrences of second-person reference forms; realization of explicit vs. implicit subjects; occurrences of accusative forms and their position relative to the verb. The results show that: (i) *VOCÊ* as a subject is the most productive form with 664 occurrences; (ii) the most commonly used treatment system is *TU/VOCÊ*, with 556 instances;

¹ Estudante de Bacharelado em Letras, UFPE. E-mail: tacilagesielealves@gmail.com

² Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: cleberataide@gmail.com

(iii) there is a preference for unexpressed subjects; (iv) the accusative strategy with the clitic *te* is the most productive, with 47 occurrences, regardless of whether Discursive Traditions influenced certain constructions, followed by *lhe*, *o/a*, *você*, and the zero strategy with 17, 2, 4, and 2 occurrences, respectively; (v) pre-verbal pronoun placement is the most frequent. The contributions enhance knowledge about the use of accusative forms in family and friend letters from the 1970s and 1990s.

Keywords: pronominal variation; accusative; sociolinguistics.

INTRODUÇÃO

Dentro do modelo da Gramática Tradicional, os clíticos, em sua função como complemento verbal, devem manter uma relação de uniformidade com o pronome na posição de sujeito. No entanto, segundo Lopes *et al.* (2018, p. 147), a coexistência de *TU* e *VOCÊ* como estratégias de referência à segunda pessoa do singular no português brasileiro gerou um paradigma diferente daqueles propostos pela tradição para essas formas pronominais. Os autores expõem que esse paradigma supletivo combina características de ambos os pronomes, possibilitando a existência de outros subsistemas de tratamento. Ou seja, a partir dessa fusão encontramos enunciados em que *te* é complemento acusativo do sujeito *você*, quando, pelos padrões normativos, deveriam ser utilizadas as formas de terceira pessoa.

Situado nesse cenário de estudos diacrônicos, este trabalho teve como objetivo verificar o estado das formas *TU* e *VOCÊ* na função de sujeito e suas ocorrências de complemento verbal acusativo em cartas pessoais de Pernambuco. Assim, buscou-se colaborar com a compreensão dessa conjuntura, adotando as orientações teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Histórica, procurando mapear o uso do *TU* e do *VOCÊ* em cartas de amigos e familiares, redigidas por missivistas não-ilustres. Além disso, foi incorporado à análise o conceito de Tradições Discursivas (TD)³ proposto por Kabatek (2006). O propósito dessa associação foi entender se uma alta produtividade do clítico *te* no paradigma supletivo poderia estar conectada à repetição de elementos fixos no dialeto dos escreventes.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

A constituição do *corpus* para análise neste estudo foi estabelecida a partir de um

³ O conceito de Tradições Discursivas por Kabatek (2006, p. 157), refere-se à “repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável)”, ou seja são formas fixas que se conservam e podem interferir na escolha por uma ou outra maneira de dizer.

conjunto de cartas e transcrições previamente tratadas — ‘Carta de Irmãs (CI)’ — e de dois novos conjuntos que foram tratados ao longo do projeto — ‘Cartas de Amigas (CA)’ e ‘Cartas para Filho (CF)’, totalizando 59 correspondências. A primeira amostra ‘CI’ é composta por 27 textos manuscritos, do subgênero cartas de família, escritos no século XX, por missivistas não-ilustres, moradores de Serra Talhada e Triunfo — municípios localizados no interior do estado de Pernambuco. A segunda ‘CA’ possui 7 textos manuscritos, do subgênero cartas de amigo, escritos no século XX, por missivistas não-ilustres, naturais de regiões sertanejas de Pernambuco. A terceira amostra é composta por 25 textos manuscritos, do subgênero cartas de família, escritos no século XX, por missivistas não-ilustres, moradores de Belém de São Francisco, no sertão pernambucano.

Diante da ausência de não ter muitas informações sobre as condições de produção dos textos e nem sobre o perfil detalhado dos escreventes, foi realizada uma investigação do conteúdo das epístolas, a fim de coletar o máximo de informações sobre escolaridade, situação econômica, entre outras especificidades que auxiliam na construção do panorama geral de produção dos documentos. Isso se deu para seguir as instruções metodológicas da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Variacionista no que diz respeito ao levantamento de condicionadores extralinguísticos e do contexto sócio-histórico das cartas.

Visando a obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento do trabalho, foram estabelecidos procedimentos de codificação e quantificação das ocorrências de sujeito e acusativo no programa estatístico *Goldvarb X*. Quanto aos fatores de análise, delimitaram-se as categorias: ocorrência das formas de sujeito *TU* e *VOCÊ* (2ª pessoa do singular); realização de sujeito preenchido e não preenchido; ocorrência de formas acusativas e sua posição em relação ao verbo.

2. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Entende-se que as formas tratamentais *TU* e *VOCÊ* convergem e propiciam a criação de subsistemas supletivos (Lopes *et al.*, 2018). Mantendo o foco na análise do comportamento do quadro pronominal do PB ao longo da história, este estudo levou em consideração que textos escritos do passado fornecem dados para a compreensão da mudança e variação dos paradigmas das formas tratamentais, mesmo existindo complexidades no que diz respeito às condições de produção dos documentos. As cartas pessoais de missivistas não ilustres, por exemplo, carregam traços da oralidade que ampliam o conhecimento da língua, e, por isso, foram selecionadas como meio para obtenção dos resultados.

Sobre os achados identificados, contabilizou-se, na pesquisa, 788 dados sobre o

sujeito. A forma de sujeito *VOCE* foi a mais recorrente, manifestando-se em 84,3% do *corpus*. Dessas ocorrências, 556 foram do contexto de sujeito do ambiente *Misto* (*TU~VOCE*), seguido por 229 de *Você-exclusivo* e 3 de *Tu-exclusivo*. Nesta análise, constatou-se, portanto, a disseminação do paradigma supletivo na segunda metade do século XX no sertão de Pernambuco. Além disso, é evidenciada a generalização do *VOCE* nessa região do estado nas décadas de 1970 e 1990, dialogando com os dados obtidos anteriormente por Lima (2018, p. 44), que já tinha observado, em epístolas das décadas de 50 e 70, que o subsistema *TU~VOCE* estava ganhando espaço na localidade.

2.1 As estratégias acusativas

Conforme estudos realizados sobre a sintaxe acusativa (Souza, 2014; Lopes *et al.*, 2018), os clíticos mais recorrentes são o *te*, *o/a* e *lhe*. Além desses, também é possível identificar formas acusativas preenchidas pelo pronome *você* ou pela estratégia de supressão, conhecida como acusativo zero (ausência de pronome acusativo). No *corpus*, as estratégias acusativas se apresentaram em 72 dados. O quadro a seguir mostra a distribuição delas:

Figura 1 - Relação entre as estratégias acusativas e o uso do sujeito

ACUSATIVO ----- SUJEITO	Forma de 2PSG e uso do sujeito					TOTAL
	TE	LHE	O/A	VOCÊ	Ø	
Tu (exclusivo)	-	-	-	-	-	-
Você (exclusivo)	8 / 40%	9 / 45%	2 / 10%	1 / 5%	-	20 / 27.8%
<u>Tu~Você</u> (misto)	39 / 75%	8 / 15.4%	-	3 / 5.8%	2 / 3.8%	52 / 72.2%
TOTAL	47 / 65.3%	17 / 23.6%	2 / 2.8%	4 / 5.6%	2 / 2.8%	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir deste quadro, constatou-se que a estratégia acusativa com o clítico *te* foi a mais produtiva, com 47 ocorrências. Esse resultado reforça os estudos anteriores em que o *te* prevalece em detrimento das outras estratégias (Souza, 2014; Lopes *et al.*, 2018). Por outro lado, assim como os resultados obtidos por Silva (2019, p. 35), nossas apurações contrastam com os resultados de Gomes e Lopes (2014 *apud* Silva, 2019, p. 35), pois demonstraram a

presença do clítico *lhe* como a segunda forma de acusativo mais recorrente. Diferentemente dos resultados de Souza (2014), o emprego exclusivo de *VOCÊ* na função de sujeito desfavoreceu o emprego de *te* neste trabalho, visto que houve uso maior de *lhe*, porém a diferença foi de apenas 5%.

Além disso, ao averiguar o contexto misto, no qual *te* é predominante, percebemos que *VOCÊ* nesse ambiente é disparadamente mais recorrente do que *TU*, mas as ocorrências de *lhe* foram de apenas 15,4% em relação aos 74% de *te*. Em virtude da predominância da forma acusativa *te* nas condições do ambiente misto (*TU~VOCÊ*) anteriormente mencionada, atestou-se, nas cartas que foram analisadas neste estudo, a comprovação da resistência de *te* como estratégia acusativa mais produtiva em referência ao interlocutor de segunda pessoa do singular.

É interessante ressaltar o fato de que a amostra de cartas mais antigas do *corpus* (ano de 1977) foi a maior responsável pelo volume de ocorrências do *lhe*. Os escreventes dessas epístolas mencionam, no conteúdo das cartas, que monitoram sua escrita. Logo, é possível que um fator condicionante da seleção pelo acusativo do paradigma tradicional de *VOCÊ* nessa amostra seja a observância dos missivistas em relação ao uso prescrito pela norma da Gramática Tradicional, refletindo um esforço consciente dos escreventes em aderir aos padrões linguísticos estabelecidos ao texto escrito, mesmo que tais padrões já estivessem em declínio na língua falada cotidiana.

Em paralelo a isso, constatou-se neste estudo, ainda, que a posição pré-verbal dos clíticos foi a mais produtiva, bem como que o clítico *te* foi produtivo, independentemente se Tradições Discursivas (Kabatek, 2006) impulsionaram certas construções (*Te + iluminar*; *Te + abençoar*; *Te + amar*). No entanto, faz-se necessário ampliar a observação dessa característica para o complemento dativo para uma melhor compreensão da correlação de formas fixas e resistência do *te*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho colabora com os estudos que mapeiam a reorganização dos subsistemas pronominais de referência ao interlocutor a partir da inserção de *VOCÊ* no quadro pronominal do português brasileiro (PB). O estudo se insere nas discussões sobre investigar o português do Brasil do século XX em regiões do estado de Pernambuco. As contribuições feitas promovem conhecimentos acerca da manifestação das formas acusativas em cartas familiares e de amigos, ainda que o *corpus* e a análise possuam limitações. Para mais, futuras

investigações são precisas para compreendermos tanto os fenômenos abordados nesse estudo, quanto outros derivados da implementação do *VOCE* no paradigma do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

GOMES, V. S.; LOPES, C. R. S. Variação entre formas dos paradigmas de tu-você em cartas pernambucanas dos séculos XIX e XX. **Revista do GELNE**, v.16, 2015.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança lingüística. *In*: LOBO, Tânia *et al.* (org.). **Para a história do português brasileiro**. Volume VI, Salvador: EDUFBA. 2006.

LIMA, T. J. S. “**Maria eu observei nas palavras que mandastes dizer na carta que tu ainda duvidas do meu amor, mas você não tem razão de assim se expressar**”: a variação dos pronomes pessoais Tu e Você em cartas de amor rurais do sertão pernambucano. 2018. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2018.

LOPES, C. R. S. et al. **História do português brasileiro**: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista. Edº 1, São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, A. C. A. **As formas da função acusativa em cartas de amor do Sertão Pernambucano: entre variação e tradição discursiva**. 2019. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019.

SOUZA, C. D de. **Eu te amo, eu lhe adoro, eu quero você**: a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980). Rio de Janeiro: UFRJ – FL, 2014.

CARACTERIZAÇÃO FONOLÓGICA DE EXPRESSÃO-SINAL INTERJETIVOS E NÃO-INTERJETIVOS

Allisson Felipe de Santana Silva¹

Chandra Guerra Vilela²

Anderson Almeida-Silva (Orientador)³

Alessandro Vasconcelos (Coorientador)⁴

Resumo: De acordo com Xavier (2006), os marcadores não-manuais (MNM) podem ter várias funções, sendo uma delas a função lexical. As expressões faciais lexicalmente especificadas estão intimamente relacionadas à semântica de um signo e podem assumir significados específicos. Os estudos de Pfau e Quer (2010), analisam as funções das MNM em várias línguas de sinais, demonstrando ainda que os MNM linguisticamente significativos devem ser distinguidos dos MNM afetivos. Nosso objetivo foi distinguir o uso das MNM como sinal não-interjetivo. Buscamos vídeos produzidos por surdos na plataforma do Youtube e foram coletados 10 sinais que não possuem marca manual na execução e que, no entanto, expressam significado através das MNM. Categorizamos os itens lexicais NM em dois grupos: Interjetivos e os Sinais não-interjetivos, ou aqueles em que identificamos outras categorias (verbo, substantivos, etc). Observamos que as interjeições utilizaram a mesma quantidade de Mouthings e Gestos Bucais, o que pode estar relacionado às emoções. Já no caso de Sinais não-interjetivos, nota-se um número significativo de mouthings (28,6%) quando comparados aos Gestos Bucais (4,8%). Isso ocorre, possivelmente, devido à influência da língua oral. Pesquisas futuras devem considerar o *background* linguístico do sinalizador e um número mais expressivo de sinais para confirmar nossa análise.

Palavras-chave: Libras; Marcadores não-manuais; Léxico.

Abstract: According to Xavier (2006), non-manual markers (NMMs) can have several functions, one of which is lexical. Lexically specified facial expressions are closely related to the semantics of a sign and can assume specific meanings. The studies by Pfau and Quer (2010) analyze the functions of NMMs in several sign languages, also demonstrating that linguistically significant NMMs should be distinguished from affective NMMs. Our objective was to distinguish the use of NMMs as a non-interjective sign. We searched for videos produced by deaf people on the YouTube platform and collected 10 signs that do not have manual marks in their execution and that, however, express meaning through NMMs. We categorized the NMM lexical items into two groups: Interjectives and Non-interjective Signs or those in which we identified other categories (verb, nouns, etc.). We observed that the interjections used the same amount of Mouthings and Mouth Gestures, which may be related to emotions. In the case of non-interjective signs, a significant number of mouthings (28.6%)

¹ Estudante de Licenciatura em Letras-Libras, UFPE. E-mail: allisson.felipe@ufpe.br;

² Estudante de Licenciatura em Letras-Libras, UFPE. E-mail: chandra.gvilela@ufpe.br;

³ Orientador Dr. Anderson Almeida Silva, Professor do Centro de Arte e Comunicação (CAC) - UFPE. E-mail: anderson.aas@ufpe.br;

⁴ Coorientador Me. Alessandro Vasconcelos. Professor pela IFAL E-mail: alessandro.vasconcelos@ifal.edu.br;

is observed when compared to oral gestures (4.8%). This is possibly due to the influence of the spoken language. Future research should consider the linguistic background of the signer and a more expressive number of signs to confirm our analysis.

Keywords: Libras; Non-manual markers; Lexicon.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos identificar expressões faciais que não são apenas afetivas, mas carregam conteúdo gramatical complexo, como é o caso do uso de marcadores não-manuais (MNM), na Libras (Língua Brasileira de Sinais). Assim, analisamos contextos em que são produzidas marcas não-manuais (MNM) que veiculam algum conteúdo lexical, ou seja, que tenham valor de palavra. Pesquisadores como Quer & Pfau (2010) explicitam as funções das MNM em várias línguas de sinais. Com base nessas pesquisas, buscamos identificar e distinguir o uso das MNM como Sinais não-interjetivos dentro da Libras, isto é, como elementos lexicais que sejam mais ou menos livres na sentença, como nos casos dos sinais ROUBAR e SEXO.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas recentes apontam a indispensabilidade das funções gramaticais dos não-manuais nas descrições fonológicas (lexicais) das línguas sinalizadas. Pfau e Quer (2010), em suas descrições de várias línguas de sinais, apontam que marcadores não-manuais linguisticamente significativos devem ser distinguidos dos marcadores não-manuais puramente afetivos.

Especificamente no campo da gramática, Batista (2013) argumenta que a interjeição é uma classe gramatical independente comum a várias línguas, compartilhando nos dicionários o mesmo conteúdo apresentado nas gramáticas normativas. Seu núcleo semântico é uma expressão de um sentimento súbito, devido à sua função de exprimir o estado emocional do falante nas orações. Klimsa (2002), por sua vez, descreve as interjeições como um fenômeno linguístico que acontece na interação discursiva espontânea e emotiva de usuários surdos sinalizantes da Libras. Nas várias Línguas de Sinais (LS) já pesquisadas, as interjeições seguem os mesmos conceitos das línguas orais, sendo que para as LS tais expressões estão intimamente ligadas às expressões não-manuais (Klimsa, 2022).

Buscamos identificar as funções de cada MNM lexical que tenha valor de palavra, com foco específico nos movimentos da boca. Em suas análises, Pfau e Quer (2010)

descrevem MNM fonológicos (lexical) como parte essencial da descrição de um signo, destacando e distinguindo dois tipos de padrões lexicais de boca: Gestos Bucais (componentes orais) e Mouthings (componentes falados ou imagens de palavras). Pesquisas recentes argumentam que a maioria dos Mouthings deveriam ser considerados um fenômeno de contato linguístico, possivelmente dependentes da exposição do sujeito à língua falada. Assim, a educação tem importante influência no desenvolvimento discursivo. (Boyce Braem & Sutton Spence, 2001 *apud* Pfau e Quer 2010).

Presumir que as línguas de sinais são "línguas nas mãos" é um equívoco comum, argumenta Pfau & Quer (2010). Para os autores, apesar das mãos desempenharem um papel importante na articulação de expressões sinalizadas, o corpo, a cabeça e partes da face (superior e inferior) exercem funções linguísticas relevantes e são expressas pelos "marcadores não-manuais" ou somente "não manual". Os autores argumentam que sinalizantes, enquanto comunicam, não concentram a sua atenção nas mãos uns dos outros, mas sim no rosto, onde a informação gramatical essencial é codificada de forma não manual" (Siple 1978; Swisher et. al.1989 *apud* Pfau & Quer 2010).

Os estudos a respeito das expressões não-manuais (ENM) lexicais das línguas de sinais concentram-se na descrição dos movimentos de partes da face superior e inferior (como sobrancelhas, pálpebras, olhos, bochechas, nariz, lábios e mandíbula) e dos movimentos da cabeça, dos ombros e do dorso, sendo na boca onde acontece o maior número de ocorrências, dado o grande número de configurações e movimentos que podem ser desempenhados por esta parte do rosto. (Liddell *apud* Xavier, 2006).

Estudos realizados por Boyce Braem & Sutton Spence (*apud* Quer & Pfau (2010)), identificam o papel da boca em dois tipos distintos de padrões lexicais: I) os gestos bucais ou componentes orais, compreendidos como padrões de boca que podem mudar ou permanecer durante a articulação de um sinal e que são decorrentes das línguas orais, embora não estejam relacionados diretamente; II) mouthings, também chamados de componentes falados ou imagens de palavras, que geralmente apresentam articulação silenciosa de uma palavra ou parte dela, caracterizando-se assim como uma influência da exposição do indivíduo à língua oral. Na publicação mais recente da Gramática da Libras Volume-1, organizada por Quadros et al (2023), foi demonstrado que as articulações realizadas pela boca assumem papel de parâmetro fonológico, designando-se "configuração bucal" nas pesquisas relacionadas às línguas de sinais.

1.2 Sinais interjetivos

As interjeições são palavras ou expressões que transmitem emoções ou estados de pensamento de quem fala ou sinaliza. Essa capacidade de transmitir emoções só é possível graças ao léxico, conjunto de palavras e sinais de uma língua, Klimsa (2022).

Nos discursos sinalizados, as interjeições aparecem de forma significativa. São espontâneas, intencionais, léxico-gramaticais e discursivas, sendo normalmente estabelecidas pelo grupo social e diferenciando-se pela influência cultural que absorve. Além disso, podem ser expressas isoladamente, no início, meio ou no fim de uma sentença por terem autonomia semântica, Klimsa (2022).

Em suas análises, Ameka (1992) classifica as interjeições como: primária e secundária. “As primárias são aqueles itens que pertencem somente à classe das interjeições e as secundárias são compostas por um ou mais itens linguísticos que pertencem a alguma classe gramatical” (BASSO; TEIXEIRA, 2019, p. 22). As funções comunicativas das interjeições, por sua vez, a pesquisadora distingue entre "emotivas, cognitivas e fáticas". De modo geral, no entanto, “o conceito de interjeição (...) está atrelado às emoções” (KLIMSA, p. 60, 2022) e, especificamente no campo da Libras, comumente aparecem associadas aos Gestos Manuais de Apoio, ou GMA.⁵

1.3 Sinais não-interjetivos

Na gramática tradicional da língua portuguesa são estabelecidas classes gramaticais. Que são estudadas de acordo com seus aspectos morfológicos, distinguidos em dois grupos: as palavras variáveis (que mudam de acordo com o gênero, número, grau ou tempo), conhecidas como substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo; e as palavras invariáveis (permanecem sempre iguais independentemente do gênero, número, grau ou tempo), classificadas como advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Cada classe contém suas funções específicas na construção das frases.

Os sinais não-interjetivos enquadram-se nas categorias morfológicas variáveis (verbo, substantivo, adjetivo, pronome e advérbio). Na construção das frases, contudo, elas aparecem de forma livre, surgindo em diferentes partes de uma sentença. Esses sinais são expressos no contexto natural do discurso. Adiante, apresentamos alguns exemplos ilustrativos que auxiliam a sua compreensão.

⁵ Ver Klimsa (2022).

2. METODOLOGIA

Buscamos por sinais realizados somente por MNM em vídeos produzidos por surdos de forma espontânea na plataforma do *Youtube*. Posteriormente, fizemos a análise, o registro e o recorte dos vídeos e imagens das MNM coletadas para comprovar a existência dos lexicais relacionados aos Sinais não-interjetivos. Assim, categorizamos os itens lexicais NM em dois grupos: interjeições, são expressões que transmitem emoções ou estados de pensamento de quem fala ou sinaliza, Klimsa (2022); e os Sinais não-interjetivos, aqueles em que identificamos outras categorias morfológicas (verbo, substantivos etc.). Percebemos, através das análises, que a interjeição deve ser diferenciada do Sinal não-interjetivo, pois este último possui um comportamento sintático diferente. Em alguns casos, por exemplo, ele pode substituir um verbo.

3. RESULTADOS

Apresentamos as MNM encontradas e que possuem características de Sinais não-interjetivos, separando-as das MNM interjetivas. Podemos observar que foram encontrados 60% de Sinais não-interjetivos e 40% de Sinais interjetivos. Nosso interesse estava na parte inferior da face, observarmos o comportamento dos movimentos bucais encontrados em cada sinal.

3.1 Interjeição x sinais Não-interjetivos

Observamos separadamente todos os traços: movimento da cabeça, *mouthings*, gestos bucais e o olhar. Nosso foco voltou-se para os MNM de boca: *mouthings* e gestos bucais. Assim, observamos que as interjeições manifestaram a mesma quantidade de *mouthings* e gestos bucais (11,8%), o que possivelmente pode estar relacionado às emoções. Já no caso dos sinais não-interjetivos, observamos um número significativo de *mouthings* (28,6%) quando comparados aos gestos bucais (4,8%). Isso ocorre, possivelmente, devido à influência da língua oral. Os outros traços fonológicos, por sua vez, não apresentaram diferenças visíveis entre os dois grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo corrobora as descrições e pesquisas realizadas por Pfau e Quer (2010). Nele, observamos que as interjeições utilizaram a mesma quantidade de Mouthings e Gestos Bucais. Já no caso dos sinais não-interjetivos, nota-se um número significativo de mouthings (28,6%) quando comparados aos Gestos Bucais (4,8%). No entanto, esperamos que futuras pesquisas considerem o *background* linguístico do sinalizador em um número mais expressivo de sinais identificando as classes gramaticais às quais pertencem em busca de resultados mais conclusivos, confrontando ou confirmando a análise aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

KLIMSA, B. L. T. **Estudo descritivo das interjeições da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2022.

PAULA, F. C.; RODERO-TAKAHIRA, A. G. Mapeando expressões não-manuais boca na Libras: descrição e formas de anotação. **REVISTA LINGÜÍSTICA RIO**, v. 6, n. 2, p. 159-183, ago.-dez. 2020.

PFAU, R.; QUER, J. Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. *In*: BRENTARI, D. (ed.). **Sign Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 381-402.

SANTOS, H. R. Produtividade lexical e produções lexicográficas em uma língua sinalizada. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 114-123, jan./jun. 2019.

SANTOS, T. S. dos; XAVIER, A. N. Recursos manuais e não-manuais na expressão de intensidade em libras. **Leitura**, Maceió, n. 63, p. 120-137, jul./dez. 2019.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

DISCRIMINAÇÃO E SILENCIAMENTO NOS/DOS DISCURSOS RACIALIZADOS NO INSTAGRAM

Vanessa Priscila Gameiro Marques¹
Fernanda Correa Silveira Galli (Orientadora)²

RESUMO: A respeito do racismo, Munanga (2010, p. 2) afirma que se trata de uma grande complexidade e de um fenômeno muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora através de uma única receita de combate. Essa dificuldade em determinar o que é a discriminação racial coloca em pauta o discurso – objeto da presente pesquisa –, o qual não pode ser compreendido de forma superficial, pois sabemos que a linguagem “não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz.” (Orlandi, 2010, p. 53-54), a partir dos modos como é afetado ideológica, social e historicamente. Com base na temática da pesquisa, iniciamos nossa busca pelas *hashtags* *#racismo* e *#injustiçasocial*, na rede social Instagram, as quais viabilizaram o encontro do perfil ‘Almapretajornalismo’, que apresenta fatos discriminatórios de interesse para nossa investigação. A partir da análise de publicações coletadas, a pesquisa busca compreender os efeitos de discriminação e de silenciamento nos/dos discursos das e sobre as pessoas pretas, visto que, muitas vezes, desse lugar, o sujeito-usuário é “...impedido de sustentar outro discurso. As palavras vêm carregadas de silêncio(s)” (ORLANDI, 2011, p.102) e, com isso, o silenciamento funciona também como forma de discriminação. Com base na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de vertente pecheuxiana em interface com autores que discutem a questão da racialização, a pesquisa busca contribuir com a problematização do tema sobre discursos racializados e discriminação, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade não acadêmica.

Palavras-chave: Discurso; Discriminação; Racialização; Instagram; Hashtags.

Abstract: Regarding racism, Munanga states that it is a big complexity and a very dynamic phenomenon in time and space. If it is the only in your essence, in your history, particulars and manifestations, it is multiple and diversified, hence the difficulty of denoting it, sometimes through single definition, sometimes through a single combat move (2010, p. 2). This difficulty in determining what racial discrimination is, puts the discourse - object of this research - on the agenda, which it can not be understood superficially, because we know that this language "it is not transparent, the senses are not content. it is in face to face with the language that the subject says". (Orlandi, 2010, p. 53-54), from the ways in which it affected ideologically, socially and historically. Based on the research theme, we started our search for the hashtags *#racism* and *#socialinjustice* on the social media app Instagram, that made it possible to find the profile "Almapretajornalismo", which presents discriminatory facts of interest to our investigation. Based on the analysis of collected publications, the purpose of this research is to contribute to the development of understanding of the effects of discrimination and the silencing of the discourses about black people, since often, from this

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: vanessa.gameiro@ufpe.br

² Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: fernanda.galli@ufpe.br

place, the subject-user is "...prevented from sustaining another speech. The words come full of silence" (Orlandi, 2011, p. 102). and, with that, the silencing works as a way of discrimination. Based on the theoretical - methodological perspective of the Discourse Analysis from a pecheuxian perspective together with authors who discuss the point of racialization, the research seeks to contribute to the problematization of the topic of racialized discourses and discrimination, both for the academy community and the non - academic community.

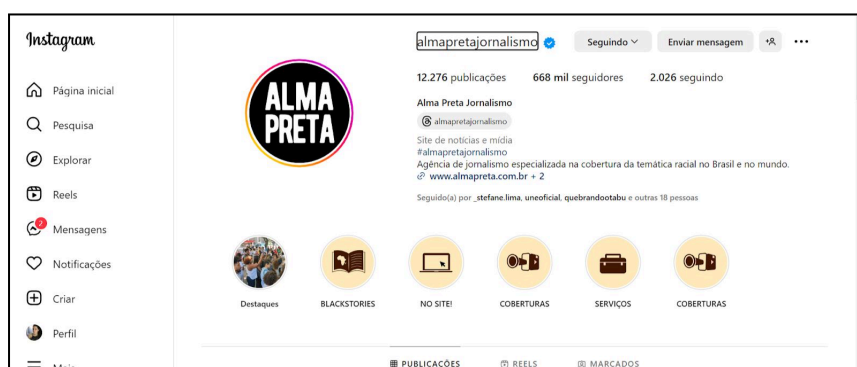
Keywords: Discourse; Discrimination; Racialization; Instagram; Hashtags.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um projeto de Iniciação Científica³ e teve como proposta analisar os efeitos de discriminação racial em postagens na rede social Instagram e compreender como o silêncio funciona nos discursos racializados e colocados em circulação, tanto nas postagens quanto nos comentários. Para desenvolvermos o trabalho, utilizamos o buscador de pesquisa da rede social Instagram e procuramos pelas hashtags (#) #injustiçasocial e #racismo, o que nos proporcionou encontrar a página “almapretajornalismo” (Figura 1), a qual tem o objetivo de denunciar discursos discriminatórios.

Ademais, pautamo-nos na base teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa pecheutiana, que nos proporcionou refletir sobre o tema, pautando-nos nas noções de discurso, memória, ideologia e silenciamento. A partir disso, observamos as identificações e desidentificações dos sujeitos-usuários com o conteúdo das postagens, a partir da utilização de curtidas, encaminhamentos, comentários e/ou salvamentos.

Figura 1 - Print da página inicial do perfil @almapretajornalismo no Instagram



Fonte: Instagram.

³ Sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli, entre 2023 e 2024, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

DESENVOLVIMENTO

Com base na AD, destacamos o funcionamento da língua para além de um sistema gramatical baseado em regras e em sua norma culta, compreendemos os discursos para além do dito e na relação com a memória, o sujeito, a ideologia. Como pontuado por Pêcheux,

[...], a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (Pêcheux & Fuchs, 1990, p. 166-167).

Sendo assim, não se pode ignorar o conjunto, faz-se imprescindível nosso olhar para além da materialidade verbal. Para isso, apresentamos um recorte (Figura 2) do perfil @almapretajornalismo no Instagram, conforme segue abaixo, e buscamos observar a emergência dos efeitos de discriminação e de silenciamento. Dessa maneira, a partir do que propõe Orlandi (2007) sobre o silêncio – “As palavras são múltiplas os silêncios também são.” (p. 28) –, e do nosso olhar para o enunciado deixado para ser visto pela funcionária que era responsável pela limpeza do banheiro – “Macaca, limpa bem limpo” –, ressaltamos o histórico de quase 300 anos escravista brasileiro e a perpetuação da memória que retorna e é ressignificada. Ressignificada, pois não se está reproduzindo costumes dos anos de 1800, como açoitar ou prender em senzalas, mas utilizando-se de ações da contemporaneidade, como humilhações e comparações que inferiorizam a pessoa preta.

Figura 2 - Print do perfil @almapretajornalismo no Instagram



Fonte: Instagram.

Observamos, ainda, a comparação realizada entre o ser humano e o animal (com o significante ‘macaco’), a qual produz o efeito de sentido relativo à inferiorização da pessoa preta, visto que os animais são inferiores em evolução quando equiparados com os seres humanos. Para além disso, como dito por Modesto, “...um discurso racializado [...] dá conta de um funcionamento discursivo atravessado pela memória dos processos sociais e históricos de racialização” (2021, p. 9). Desse modo, é visível, no ato citado acima, o efeito da memória e de seu atravessamento em conjunto com o silêncio, ao reforçar a fala por meio da atitude.

Destacamos, também, o que está silenciado, a partir de um absorvente sujo colado na parede. Segundo Orlandi (2007), “O silêncio é o real do discurso”; a partir disso, notamos que tal atitude reflete na necessidade de humilhar a pessoa preta, a qual teria a obrigação de limpar por ser funcionária da instituição e remete ao atravessamento da discriminação que acontece no Brasil, mesmo após quase 150 anos da abolição da escravidão. Cabe destacar, novamente, o que diz Orlandi (2007) sobre o silêncio: “Como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real sentido. As ondas são apenas o seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras)” (p. 33). Assim, ao entrelaçarmos a ação do absorvente sujo colado na parede do banheiro à pessoa que irá limpar, podemos refletir a respeito da relação do sangue com a sujeira, visto que a menstruação pode ser vista como uma “faxineira mensal” do corpo das pessoas que possuem útero e também como um modo de afirmar que fazer faxina é ter que se sujeitar a quaisquer condições e ações que sejam impostas, apenas pelo tom de pele em conjunto com a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como efeito das considerações finais da pesquisa, sinalizamos a necessidade de discussão sobre a temática, pois a racialização e a discriminação seguem presentes nos discursos e na circulação das publicações na rede social Instagram e também em outros meios de informação e comunicação. Portanto, ao propormos a reflexão a respeito do racismo, ressaltamos a necessidade de agirmos e sermos antirracistas nas ações cotidianas, tanto nos espaços digitais (como a rede social Instagram) quanto nos espaços urbanos. Conforme aponta Djamila Ribeiro (2019, p. 38), em seu ‘Pequeno Manual Antirracista’, é “impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e devemos lutar sempre”.

REFERÊNCIAS

MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1-19, jul. 2021. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/18511>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2011.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. p. 163-235.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DO LATIM AO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO NEUTROS NOS (NOVOS) TEMPOS

Evelyn Galdino Azevedo¹
Isadora Damilly da Silva Macedo²
Mariana Vieira de Araújo³
Andrea Silva Moraes (Orientadora)⁴

RESUMO: O presente estudo busca investigar e analisar os processos e construções que compõem a presença do gênero neutro no Latim clássico, pois ao debruçar-se sobre o estudo de uma língua, bem como de suas principais manifestações substancialmente materiais, sociais e culturais, encontra-se uma rica expressividade no campo de sua análise histórica. E, de fato, a história de uma língua revela diferentes vertentes da expressão que ela tem desempenhado ao longo do tempo; a própria Língua Portuguesa não distancia-se dessa premissa e revela uma riqueza de ordem também cultural e social. Além disso, também objetiva-se à promoção de abordagem sobre as alterações desempenhadas pela língua latina e o posterior desaparecimento desse gênero no latim, permeando os diferentes aspectos de ordem linguística e sócio-histórica. Assim, a fim de alcançar esses objetivos e investigar os resultados coletados, o presente artigo fundamenta-se nas concepções e ideias compartilhadas pela linguística histórica e por estudos da língua latina. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre teóricos como Almeida (2023), Martelotta (2011) e Oliveira (2015), no que tange não apenas à compreensão da estrutura e dos processos que permearam ativamente a língua latina, mas também do processo de mudança linguística por ela sofrido.

Palavras-chave: Desaparecimento; Gênero neutro; Língua portuguesa.

ABSTRACT: This study seeks to investigate and analyze the processes and constructions that make up the presence of the neutral gender in classical Latin, by once focusing on the study of a language, as well as its main substantially material, social and cultural manifestations, one finds a rich expressiveness in the field of its historical analysis. And, in fact, the history of a language reveals different aspects of the expression that it has performed over time; the Portuguese language itself does not distance itself from this premise and reveals a wealth of cultural and social order as well. Furthermore, it also aims to promote an approach to the changes performed by the Latin language and the subsequent disappearance of this gender in Latin, permeating the different aspects of linguistic and socio-historical order. Thus, in order to achieve these objectives and investigate the results collected, this article is based on the concepts and ideas shared by historical linguistics and studies of the Latin language. In this sense, we focus on theorists such as Almeida (2023), Martelotta (2011) and Oliveira (2015), regarding not only the understanding of the structure and processes that actively permeated the Latin language, but also the process of linguistic change it underwent.

Keywords: Disappearance; Neutral gender; Portuguese language.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: evelyn.galdino@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: isadora.damilly@ufpe.br

³ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: mariana.varaujo@ufpe.br

⁴ Professora do Departamento de Letras da UFPE. E-mail: andrea.smoraes@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Por mudança linguística entendem-se as mudanças de ordem sucessiva e diacrônicas sofridas por uma língua, ou seja, ocorridas num plano histórico. Mediante diferentes expressões ao longo do tempo, portanto, a língua admite processos e transformações internas e externas. Acerca disso, Martelotta (2011, p. 28) afirma que

[...] as situações comunicativas são tantas e as intenções dos usuários, tão variadas que as línguas acabam desenvolvendo expressões alternativas que se ajustam a essas diferentes realidades comunicativas. Veremos adiante que essa profusão de formas alternativas de expressões acaba ajudando a impulsionar a mudança das línguas. (Martelotta, 2011, p. 28)

Em contrapartida, encontramos o fenômeno da variação linguística, este disposto num eixo sincrônico de manifestações linguísticas, e que dessa forma pode ser utilizado para compreender as reverberações e expressões do gênero neutro que serão analisadas posteriormente. Sob tal ótica, Martelotta (2011, p. 28) concebe que "Ao lado do fenômeno da mudança, temos outro aspecto importante no quadro da dinamicidade das línguas, ao qual até agora não demos a necessária atenção: o fato de que há uma grande quantidade de variação no uso de uma mesma língua."

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 O processo de simplificação

A dialetação é o processo linguístico onde uma determinada língua é diversificada ora por razões regionais ora sociais. No latim, esse processo ocorre após as diversas conquistas dos povos romanos, e ao passo em que as terras tornavam-se posse do império, seus moradores também passavam a conviver com o Latim, língua que era tida como a oficial do império. O que acontece após todas essas conquistas é o processo supracitado, pois cada cidadão acabava colocando características de sua própria língua em outra pré-existente, causando diversas variações e peculiaridades na língua, o que fora posteriormente chamado de *latim vulgar*, como disserta o professor Serafim da Silva Neto (1977):

[...] Examinado o latim de Roma, cumpre-nos agora volver os olhos para o latim provincial, cuja importância nos parece tão grande que lhe dedicamos um capítulo. Por ora bastará dizer que nas várias províncias o latim tomava aspecto próprio, colorido peculiar. Tais variantes caracterizavam-se,

Esse processo que diversificou o latim em diversas peculiaridades ocorre por conta das diversas variantes de falantes do latim, que por já possuírem uma língua antes da romanização, acabam “misturando-a” com a língua que chegara. No processo de dialeção ocorre, intrinsecamente, a *simplificação* da língua na passagem do latim vulgar para o português arcaico. A simplificação é o processo de mudança linguística que ocorre por motivações fonológicas, ou seja, na fala da população de determinada região. As consequências desse processo trazem algumas mudanças significativas para o português arcaico, que posteriormente evoluiria para o português moderno, dentre essas consequências, têm-se o desaparecimento do gênero neutro.

Das diversas consequências, tem-se a simplificação morfológica dos nomes. No latim, as funções sintáticas eram marcadas pela morfologia dos casos, o que significa dizer que a finalização das palavras diria, exatamente, a função sintática em que aquela palavra estaria exercendo em determinada sentença. Com a simplificação, a reestruturação organizacional se dá não mais pelo processo supracitado, mas sim pela ordem das palavras na oração. Com isso, ocorre a queda de grande parte das declinações, sobrevivendo apenas 2 formas do acusativo: singular e plural.

1.2 O desaparecimento do gênero neutro

Tendo sua ascendência na língua indo-europeu - língua esta que deu origem a um tronco de família linguística, os substantivos do latim eram classificados em masculino, feminino e neutro. Além desse aspecto, os gêneros dos nomes eram determinados a partir de sua função semântica, ou seja, de seu gênero natural; nesse sentido, constituiu-se uma polarização entre os gêneros: de um lado, os animados, os quais dividiam-se em masculino e feminino e, de outro lado, os inanimados, que embarcavam os neutros.

Nesse sentido, essa distinção semântica tornou-se um problema frequente para os estudiosos, já que o latim herdou uma série de palavras do indo-europeu cujo gênero era duvidoso, tais como: *collus, collum* (*pescoço*); *caseus, caseum* (*queijo*). Diante dessa problemática, escritores como Plauto, Lucrécio e Petrônio cometeram equívocos em seus escritos referente ao emprego do neutro, sobressaindo o uso da forma masculina em detrimento do neutro, por exemplo, escrevia *dorsus*, não *dorsum*, *balneus* no lugar de *balneum*.

Outra controvérsia relevante para a queda do gênero neutro diz respeito à segmentação semântica dos gêneros não corresponder às reais noções dispostas. Conforme Coutinho (1970, p. 229-30), deveriam somente seres inanimados pertencer ao gênero neutro, como ocorria no indo-europeu. Entretanto, na língua latina, as coisas também poderiam ser classificadas no gênero masculino e feminino, gerando uma certa transposição no conjunto das palavras latinas quanto ao gênero neutro.

Autores como Marcos Bagno afirmam que a queda do gênero neutro se deu graças a sua semelhança fonética com o gênero masculino, já que algumas palavras em neutro terminavam com o tema “u”, tal como no gênero masculino. Para Bagno, na 1ª declinação do latim estavam todos os nomes terminados em “a” e femininos, não havendo espaço para o neutro; na 2ª declinação estavam os masculinos, cuja terminação era em “o” e neutros terminados em “u”, a 3ª declinação abarcava todos do gênero neutro.

Evanildo Bechara também contribui acerca do desaparecimento do gênero neutro em:

A inconsistência do gênero gramatical fica patente quando se compara a distribuição do gênero em duas ou mais línguas, e até no âmbito de uma mesma língua histórica na sua diversidade temporal, regional, social e estilística. Assim é que, para nós, o sol é masculino e, para os alemães, é feminino *die Sonne*, a lua é feminino, e, para eles, masculino *das Weib*. Sal e leite são masculinos em português e femininos em espanhol: *la sal* e *la leche*. Sangue é masculino em português e francês e feminino em espanhol: *le sang* (fr.) e *la sangre* (esp.). (Bechara, 2009, p. 133)

1.3 O gênero neutro reapareceu?

Apesar do desaparecimento, na passagem do latim para o português, do gênero neutro gramatical, é possível observar a ascensão da temática hodiernamente, não somente na perspectiva linguística, mas também — ou principalmente — em uma perspectiva social. Nessa perspectiva,

O movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e o + simboliza qualquer gênero que não esteja contemplado nessas letras) vem ao longo do tempo numa luta e numa resistência para as conquistas dos direitos sociais — como o casamento entre pessoas do mesmo gênero, como ter o direito ao nome social no documento, como vestir-se de acordo com o gênero que se identifica, como o direito a doar sangue, etc. Muitos desses direitos foram conquistados, pelo menos no Brasil, entretanto, uma parcela desse grupo reivindica a questão da língua/linguagem (doravante *língua[gem]*) para designá-los e, dessa maneira, as discussões vêm sendo bastante polêmicas para a implementação, uma vez que seriam inseridas novas categorias (como pronomes, morfemas) que não fazem parte da língua portuguesa brasileira. (Moura, 2021).

Para contemplar a ideia de abranger todos os indivíduos na linguagem e nos pronomes, levanta-se a proposta de uma nova espécie de gênero neutro: trata-se da tentativa de não utilizar o “a” ou “o” como marcadores de gênero, buscando outros recursos além da desinência para identificar o falante. Entre eles, utiliza-se com frequência o “x”, “@”, “e” e “u”, a fim de universalizar as palavras e passar a não defini-las apenas como “próprias para homens” ou “próprias para mulheres”.

Sob a luz do pensamento de Bakhtin e o seu conceito de *língua*, tendemos a entender que ela é produto de um diálogo contínuo entre os sujeitos sociais e, por isso, pode ser modificada e sofrer alterações a depender do tempo, espaço, idade e outras diversas individualidades dos falantes. Assim, ao pensar que os sujeitos sociais modernos não se sentem pertencentes às questões linguísticas e buscam o reaparecimento de um gênero que abranja questões maiores que os conceitos de *homem x mulher*, é possível considerar que essa modalidade de linguagem seja naturalmente adotada de maneira diacrônica.

Em contrapartida, há uma crítica pautada na acessibilidade da nova modalidade de linguagem, visto que o emprego do “@” e do “x” são apenas possíveis na escrita. Quando se trata da oralização, ainda não foi definido um som ideal de pronúncia para tais terminações, o que, segundo Moura (2018), atravessa outras linguagens e possui construções sintáticas que uma parcela da sociedade não entenderia.

Apesar disso, o emprego do “e” como neutralizador do dicionário do português brasileiro surge de maneira diferente, visto que se adapta às modalidades faladas e escritas, e não altera a ordem canônica das frases. Assim, na esfera social, é possível que haja uma tendência de maior adaptação, visto que não causa divergências na oralidade, ainda que existam questões ainda não definidas, como a situação do possível gênero neutro da 3ª pessoa do pronome pessoal do caso reto, que não poderia carregar a terminação -e, visto que *ele* porque já é conceituado como a 3ª pessoa do singular do pronome pessoal masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do processo de mudança linguística do latim clássico para o latim vulgar e, conseqüentemente, para o português, quando ocorreu uma simplificação morfológica das demais línguas românicas, o gênero neutro foi naturalmente removido em decorrência das alterações naturais sofridas pela língua, a fim de reestruturar a língua a partir da necessidade dos falantes. Em contrapartida a essa simplificação, o contexto social vigente surge com novas perspectivas de linguagens que se adaptem aos indivíduos e, com o crescente

reconhecimento da luta LGBTQIA+, a proposta de gênero neutro é vista não mais como definidores do gênero feminino ou masculino, mas como uma possibilidade de reconhecimento de toda a população dentro de suas próprias línguas.

Dessa forma, aspectos de acessibilidade e de adaptação da língua e dos falantes devem ser considerados para tornar essa (re)abrangência do neutro uma questão formal da gramática. No entanto, na perspectiva histórica do português, é possível constatar muitas variações que evoluíram para mudanças linguísticas e, apesar do estranhamento inicial, tornaram-se definitivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **A verdadeira importância do latim**. In: NOVO MILÊNIO. Disponível em: <<https://novomilenio.inf.br/idioma/19590000.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, J. R. F. **Da sombra às cores**: Análise discursiva do dicionário LGBTs Aurélia. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, T. A Queda do Gênero Neutro do Latim: Questiuínculas sobre a Divergência entre o Gênero Real e o Gênero Gramatical. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/002.pdf>>.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Ayla Cristine de Souza e Silva¹
Ricardo Rios Barreto Filho (Orientador)²

RESUMO: A formação de professores de língua inglesa é influenciada por diversas percepções e crenças que moldam tanto a prática docente quanto as expectativas culturais e linguísticas dos futuros educadores. Para Blommaert (2014), as ideologias linguísticas representam crenças e percepções sobre a linguagem e a comunicação, refletindo ideias de grupos específicos. Este trabalho bibliográfico investiga como essas ideologias, vistas como representações moral e politicamente carregadas sobre a natureza e o uso da linguagem (Woolard, 2020; Irvine & Gal, 2000), impactam a formação de professores de inglês, afetando as práticas pedagógicas e contribuindo para a perpetuação ou o questionamento de normas linguísticas e culturais. A fundamentação teórica inclui a análise de conceitos-chave em estudos de ideologias linguísticas e seu reflexo na prática docente. Nesse contexto, Moita Lopes (2013) enfatiza que as ideologias linguísticas são múltiplas e estão associadas a interesses de grupos específicos, o que evidencia sua natureza política e antropológica. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, a qual permite um levantamento e discussão das obras acadêmicas relevantes para contextualizar e aprofundar a análise. Os resultados preliminares indicam que a formação de professores frequentemente carrega expectativas de adesão à norma-padrão do inglês, desconsiderando a diversidade linguística e cultural presente no contexto globalizado. Isso pode limitar a autonomia dos futuros professores e reforçar preconceitos linguísticos. A análise sugere que incorporar reflexões sobre ideologias linguísticas nos programas de formação pode fomentar uma prática mais inclusiva e crítica. Conclui-se que compreender as ideologias linguísticas e suas implicações é essencial para desenvolver uma formação docente que promova um ensino de línguas mais consciente e alinhado às demandas de uma sociedade multicultural e multilíngue. Esta pesquisa pretende abrir caminhos para discussões mais profundas sobre como preparar professores que reconheçam e valorizem a pluralidade de vozes no ensino da língua inglesa.

Palavras-chave: Ideologias Linguísticas; Formação Docente; Língua Inglesa.

ABSTRACT: The education of English language teachers is influenced by various perceptions and beliefs that shape both teaching practices and the cultural and linguistic expectations of future educators. According to Blommaert (2014), language ideologies represent beliefs and perceptions about language and communication, reflecting the ideas of specific groups. This bibliographic study investigates how these ideologies, seen as morally and politically charged representations of the nature and use of language (Woolard, 2020; Irvine & Gal, 2000), impact English teacher education, affecting pedagogical practices and contributing to either the perpetuation or questioning of linguistic and cultural norms. The theoretical framework includes the analysis of key concepts in language ideology studies and their reflection in teaching practice. In this context, Moita Lopes (2013) emphasises that

¹ Estudante do Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE. Email: ayla.cristine@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE. E-mail: ricardo.rios@ufpe.br

language ideologies are multiple and associated with the interests of specific groups, highlighting their political and anthropological nature. The methodology adopted is bibliographic research, which enables a review and discussion of relevant academic works to contextualise and deepen the analysis. Preliminary findings indicate that teacher education often carries expectations of adherence to Standard English norms, disregarding the linguistic and cultural diversity present in a globalised context. This can limit future teachers' autonomy and reinforce linguistic prejudices. The analysis suggests that incorporating reflections on language ideologies in teacher education programs can foster a more inclusive and critical practice. It is concluded that understanding language ideologies and their implications is essential for developing teacher education that promotes more conscious language teaching aligned with the demands of a multicultural and multilingual society. This research aims to pave the way for deeper discussions on how to prepare teachers to recognise and value the plurality of voices in English language teaching.

Keywords: Language Ideologies; Teacher Education; English Language.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de língua inglesa é influenciada por uma série de crenças e percepções sobre a linguagem, que impactam diretamente a prática docente e a construção de expectativas culturais e linguísticas no ensino de inglês. Segundo Blommaert (2006), as ideologias linguísticas correspondem a representações socialmente construídas sobre a linguagem e sua relação com a sociedade, frequentemente reproduzindo relações de poder.

Sob a perspectiva da etnografia e da sociolinguística, a antropologia linguística passou a compreender a linguagem não como somente um sistema estrutural abstrato, mas como práticas comunicativas concretas e situadas, que moldam e são moldadas pelos contextos sociais em que ocorrem. Essa abordagem, por volta do final do século XX, mostrou-se especialmente frutífera em relação à interação entre agência humana e estruturas institucionais na formação de resultados sociais e trajetórias de vida (Woolard, 2020, p. 1).

Nesse contexto, Irvine (1989) argumenta que a linguagem, além de ser um meio de comunicação, está inserida em estruturas sociais e reflete hierarquias e distinções simbólicas. Signorini (2008) destaca, por sua vez, que suposições sobre a linguagem se tornam premissas para julgamentos sociais, influenciando a formação de professores e a adoção de determinadas abordagens pedagógicas.

As ideologias linguísticas transcendem a esfera da linguagem, estabelecendo vínculos profundos com fenômenos sociais como identidades étnicas, de gênero, raciais e nacionais, além de valores que orientam a maneira como as línguas são vistas e utilizadas em diferentes contextos sociais. Essas ideologias influenciam diretamente a formação de normas de ensino e o estabelecimento de padrões de proficiência linguística e vão além de simples construções mentais ou declarações verbais; elas também se manifestam em práticas corporais, atitudes internalizadas e fenômenos materiais, como imagens e representações visuais (Woolard,

Diante disso, o presente trabalho segue uma abordagem bibliográfica, baseada na revisão e na análise de estudos na área de ideologias linguísticas e ensino de línguas, para entender como certas ideologias são refletidas nas práticas pedagógicas, moldando as percepções dos professores em formação sobre o ensino e a aquisição da língua inglesa, a fim de propor reflexões sobre a importância de incluir discussões sobre o tema em programas de formação docente, com vistas a promover uma abordagem mais inclusiva e crítica no ensino de inglês.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE INGLÊS

A educação em língua inglesa, historicamente, tem privilegiado variantes específicas do inglês, frequentemente associadas a países como Estados Unidos e Reino Unido, em detrimento de uma visão mais plural e comunicativa da língua. Essa abordagem pode resultar na reprodução de uma visão limitada da diversidade linguística, reforçando a crença na superioridade do falante nativo de tais países e gerando insegurança entre professores em formação. Bagno (1999) destaca que o preconceito linguístico, que inclui a estigmatização de falantes com sotaques diferentes do padrão, reflete um processo de exclusão social e cultural. Esse processo também perpetua dicotomias como "certo vs. errado" no uso da língua, desconsiderando o papel da variação linguística e dos contextos comunicativos diversos.

A idealização do falante nativo de determinados países como modelo de competência linguística ignora a pluralidade linguística e a variação existente na língua inglesa. Essa perspectiva cria um padrão restrito de competência, que não reconhece outras formas de falantes ou práticas comunicativas (Moita Lopes, 2013). A concepção de que o falante nativo é a autoridade por excelência na língua reforça um poder simbólico, criando uma hierarquia entre os falantes nativos e os não nativos, que é problemática, já que “Os falantes nativos (NSs) geralmente estão longe de ser usuários perfeitos ou sem erros de sua L1 (principalmente a versão padrão, que frequentemente é a variedade alvo em um curso de língua dentro da educação formal)” (Christiansen, 2022, p. 4, tradução minha).

Blommaert (2014) acrescenta que as ideologias linguísticas hegemônicas frequentemente desconsideram as múltiplas formas de uso da língua e a diversidade das culturas que ela carrega. A imposição de um único padrão linguístico, associado a uma determinada cultura, reflete um processo de hierarquização de diferentes modos de falar e viver, reforçando a desigualdade e a exclusão.

Outro ponto relevante é a falta de discussão sobre o uso do inglês em contextos globais e locais nos programas de formação docente. Essa ausência pode contribuir para a

perpetuação da ideia de que apenas o inglês padrão é legítimo, limitando as possibilidades de inclusão e reconhecimento de outras variedades linguísticas na sala de aula.

Para compreender como essas ideologias linguísticas são construídas e sustentadas, Irvine e Gal (2000) identificam três processos semióticos centrais: iconização, recursividade fractal e apagamento. O processo de iconização envolve a transformação de elementos linguísticos em representações que parecem refletir as características essenciais de um grupo social. Por exemplo, uma característica fonética ou gramatical pode ser interpretada como um reflexo direto da identidade ou essência de uma comunidade. Essa relação, no entanto, não é natural, mas historicamente construída e ideologicamente sustentada. A iconização atribui um valor causal e necessário a conexões que, na realidade, são contingentes ou convencionais, criando a impressão de que essas associações são inerentes (Irvine; Gal, 2000, p. 37).

Por sua vez, a recursividade fractal projeta oposições identificadas em um nível de relação (como diferenças dentro de um grupo) para outros níveis (como diferenças entre grupos). Esse processo cria categorias que refletem ou amplificam dicotomias já existentes, construindo subcategorias ou categorias superiores que reforçam contrastes (Irvine; Gal, 2000, p. 38). Em contextos sociolinguísticos, essa recursividade pode resultar na reprodução de oposições, mesmo em casos em que as diferenças linguísticas poderiam ser interpretadas de maneira mais flexível ou inclusiva.

Por fim, o apagamento refere-se à maneira como as ideologias simplificam o campo sociolinguístico, tornando invisíveis certas pessoas, práticas ou fenômenos que não se encaixam na estrutura ideológica predominante (Irvine; Gal, 2000, p. 38). Elementos linguísticos que desafiam ou complicam uma narrativa hegemônica são ignorados, transformados ou reinterpretados para se ajustarem a um esquema ideológico pré-estabelecido. Esse processo, embora nem sempre resulte na eliminação literal de elementos, pode marginalizar ou deslegitimar práticas linguísticas que não se conformam à visão dominante.

Esses mecanismos atuam na construção de representações ideológicas que reforçam ideias preconcebidas sobre diferenças linguísticas e ajudam a consolidar a ideia de que apenas o inglês padrão, associado ao falante nativo, é válido, reforçando desigualdades e estigmas que afetam tanto aprendizes quanto professores.

A valorização da pluralidade linguística e cultural surge como alternativa a essa hegemonia, reconhecendo que a língua é, antes de tudo, um instrumento de comunicação acessível a todos, independentemente de sotaque ou variante. Sobre isso, Cavalli (2009) afirma que é preciso

[...] tornar-se consciente e aceitar paradoxos que são mais aparentes do que

reais e que demonstram que, longe de serem exceções, a pluralidade e a diversidade linguística fazem parte da realidade cotidiana e da experiência diária de todos e que, de forma bastante simples, podem ser encontradas em qualquer esquina. (Cavalli *et al.*, 2009, p. 4)

No contexto educacional, essa valorização pode ser traduzida na promoção de uma educação linguística mais crítica, que desafie as normas estabelecidas e reconheça o direito de todos os aprendizes de se expressar de maneira autêntica e culturalmente situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crenças e percepções sobre a língua inglesa influenciam não apenas as práticas pedagógicas, mas também as expectativas sociais e culturais relacionadas ao ensino de inglês. A pesquisa aponta que a formação de professores frequentemente enfatiza padrões linguísticos normativos, negligenciando a diversidade linguística e cultural do inglês em contextos globais.

Incorporar reflexões sobre ideologias linguísticas nos programas de formação docente pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sensível e inclusiva, promovendo um ensino de inglês alinhado às demandas de uma sociedade multicultural e multilíngue. Compreender as ideologias subjacentes às práticas pedagógicas é essencial para preparar professores que reconheçam e valorizem a pluralidade de vozes no ensino da língua inglesa.

Como resultado, o presente trabalho reforça a importância de uma abordagem pedagógica que integre práticas inclusivas, desconstrua padrões opressores e promova a valorização da diversidade linguística, em consonância com o que destacam Woolard e Schieffelin (1994, p. 72):

“o tópico da ideologia da linguagem é uma ponte muito necessária entre a teoria linguística e a social, porque relaciona a microcultura da ação comunicativa às considerações político-econômicas de poder e desigualdade social, enfrentando restrições macrosociais no comportamento linguístico.” (Woolard; Schieffelin, 1994, p. 72)

Essa perspectiva não apenas beneficia aprendizes e professores, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos. A relevância dessas reflexões é evidente, mas o tema não se esgota aqui. Este trabalho teve como objetivo levantar questões com o intuito de estimular a

inclusão das discussões sobre ideologias linguísticas em programas de formação de professores, cursos de Letras e outros contextos educacionais. Pesquisas futuras podem ampliar e aprofundar essas discussões, investigando como essas abordagens são implementadas em diferentes cenários e seus impactos a longo prazo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Trad. de Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs.). **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67–77.
- BLOMMAERT, J. Language ideology. In: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 510–522. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/03029-7>>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- CAVALLI, M. *et al.* **Plurilingual and intercultural education as project**. Strasbourg: Council of Europe, 2009.
- CHRISTIANSEN, T. W. The native speaker teacher: theoretical considerations and practical implications. **Language Learning in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 495–512, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2055>>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- IRVINE, J. T. When talk isn't cheap: language and political economy. **American Ethnologist**, v. 16, n. 2, p. 248–267, 1989. Disponível em: <<https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35–84.
- MOITA LOPES, L. P. Ideology in research methodology. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Nova York: Wiley Blackwell, 2013. p. 1–6.
- SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: Unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 117–148.
- WOOLARD, K. A. Language ideology. In: **The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology**. Wiley, 11 ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>>. Acesso em 27 dez. 2024.
- WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, 1994, p. 55–82. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2156006>>. Acesso em 27 dez. 2024.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REFLEXÃO E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariana Schulz¹
Rosiane Xypas² (Orientadora)

RESUMO: Compreendendo o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um processo que transcende a instrução de estruturas formais, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre o papel da interculturalidade como um viés crítico de ensino que busca promover respeito, igualdade e justiça social. O objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica no ensino de inglês como língua franca (ILF). A fundamentação teórica baseia-se no conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2005; 2012), nos estudos sobre ILF (Jenkins, 2006; Siqueira, 2008) e nas macroestratégias do pós-método (Kumaravadivelu, 2001; 2012). A metodologia consistiu em um estudo de caso qualitativo, desenvolvido em três etapas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) aplicação de uma oficina e coleta de dados; e (3) análise dos dados. A oficina, intitulada “Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional”, foi realizada em seis encontros remotos de duas horas com estudantes de Letras Inglês da UFPE e UFCG. A coleta de dados incluiu um questionário online inicial, o diário de pesquisa e uma entrevista semiestruturada em grupo ao final. Também foram analisadas as unidades didáticas produzidas pelos participantes, evidenciando como os conceitos trabalhados influenciaram suas práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que as discussões e produções realizadas fomentaram reflexões sobre interculturalidade, ressaltando a importância do exercício contínuo de autoanálise docente e da abertura para aprender com divergências culturais. Concluímos que o ensino de ILF tem o potencial de aproximar culturas de forma horizontal, criando espaços de escuta que promovam a valorização de identidades e o questionamento de lógicas coloniais no ensino de línguas. Do mesmo modo, a construção da interculturalidade exige um esforço contínuo que transcenda a sala de aula, demandando ações mais amplas e colaborativas entre professores.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Formação de professores; Ensino de inglês; Inglês como língua franca.

Abstract: Understanding foreign language teaching and learning as a process that goes beyond the instruction of formal structures, this research proposes a reflection on the role of interculturality as a critical teaching approach that seeks to promote respect, equality and social justice. The aim of this study is to contribute to the development of critical intercultural education in the teaching of English as a Lingua Franca (ELF). The theoretical framework relies on the concept of critical interculturality (Walsh, 2005; 2012), the studies on ELF (Jenkins, 2006; Siqueira, 2008) and the macro-strategies of the post-method

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora substituta do Departamento de Letras (UFPE). E-mail: mariana.schulz@ufpe.br

² Professora Associada de Letras-Francês e atua como permanente no PPGL em Teorias Linguísticas da UFPE. E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br

(Kumaravadivelu, 2001; 2012). The methodology consisted of a qualitative case study, developed in three stages: (1) bibliographical research; (2) running a workshop and collecting data; and (3) analyzing the data. The workshop, titled “Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional” (Workshop on Intercultural and Critical Practices in the Teaching of English as an International Language), was held in six two-hour remote meetings with English Language students from UFPE and UFCG. Data collection featured an initial online survey, a research diary and a semi-structured group interview at the end. The teaching units produced by the participants were also analyzed, highlighting how the concepts addressed influenced their teaching practices. The results indicated that the discussions and activities carried out fostered reflections on interculturality, underlining the importance of a continuous process of self-examination on the part of teachers and openness to learning from cultural differences. In conclusion, ELF teaching has the potential to bridge cultures horizontally, creating opportunities for appreciation of identities and the questioning of colonial mindsets in language teaching. Likewise, the development of interculturality requires a continuous effort that transcends the classroom, demanding broader and more collaborative actions among teachers.

Keywords: Critical interculturality; Initial teacher education; English teaching; English as a lingua franca.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve início com uma inquietação presente já nos primeiros passos de minha trajetória profissional, como professora de língua inglesa: a distância entre o modelo tradicional de ensino de inglês e a realidade onde ele ocorre. Essa percepção se dava em sala de aula, no contato com os materiais didáticos, com as experiências e relatos dos alunos, e em minha própria experiência como aprendiz de língua inglesa. Desse incômodo resultou o desejo de construir uma prática docente mais consciente e situada na realidade social que a circunda, que abraçasse os aspectos culturais em que estamos imersos e lançasse um olhar sensível para questões identitárias e sociopolíticas — tanto as do nosso contexto particular, quanto as dos países que são atravessados pela circulação global da língua inglesa (em seu caráter de língua franca), e as dos países que têm o inglês como língua materna.

Nessa tradição de ensino que se reproduz ao longo dos anos, a relação entre povos e culturas distintas muitas vezes acaba sendo hierarquizada. Dito isso, cabe pensar o papel do(a) professor(a) como mediador de conflitos, visando a promoção do respeito à diversidade. Assim, a busca pelo conceito da interculturalidade se deu no intuito de compreender de que forma o trabalho com a interculturalidade em sala de aula poderia contribuir para minha prática e na de outros professores de língua inglesa.

Dessa maneira, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: “Como tomar o espaço simbólico da sala de aula para construir relações horizontais de troca a partir do ensino de língua inglesa, rompendo com a hierarquização de culturas e povos e promovendo relações

interculturais pautadas pelo respeito ao outro e valorização da diversidade?”. Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa foi contribuir com o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica no ensino de inglês como língua franca.

1. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 32), o estudo de caso consiste em “[...] uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real [...]”. A escolha por essa metodologia justifica-se pela busca em compreender as experiências e percepções de professores de inglês em formação durante a participação em uma oficina de práticas interculturais e críticas. A pesquisa foi estruturada em três etapas principais:

1. **Preparação:** fase inicial dedicada à pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo e embasar a construção da oficina;
2. **Prática:** etapa em que foi realizada a oficina intitulada "Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional" — ministrada em seis encontros remotos de duas horas cada. Durante a oficina, utilizamos três instrumentos para coleta dos dados: (1) o questionário aberto online; (2) o diário de pesquisa; e (3) a entrevista semiestruturada. Além disso, as unidades didáticas produzidas pelos participantes também compuseram a análise.
3. **Análise qualitativa:** Nessa etapa, os dados coletados foram analisados de forma indutiva, buscando identificar padrões e temas relevantes, bem como emergir os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

A oficina contou com a participação de dois professores de inglês em formação³: Júlia, 30 anos, estudante do sétimo semestre do curso de Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com cinco anos de experiência docente; e Matheus, 22 anos, estudante do sexto semestre do mesmo curso na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em sua primeira experiência docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

³ Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios para garantir a confidencialidade, em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa.

2.1 Interculturalidade

Em sua etimologia, *intercultural* é aquilo que diz respeito a algo que se situa *entre culturas*. A linguista Catherine Walsh (2012) propõe uma categorização das diferentes concepções de interculturalidade em três tipos: interculturalidade relacional, funcional e crítica. A primeira, situada no âmbito interpessoal, destaca a relação entre diferentes culturas, fazendo comparações e enriquecendo a visão sobre a própria cultura ao longo desse percurso (Chlopek, 2008). Por um lado, essa abordagem concentra-se na dimensão individual das relações interculturais; por outro lado, ela desconsidera as assimetrias sociais, culturais, econômicas, políticas e epistêmicas (Walsh, 2012).

A interculturalidade funcional, por sua vez, busca promover o diálogo, a convivência e a *tolerância*; visando à integração das diferenças sociais à estrutura social dominante (Walsh, 2012). Fleuri (2014) observa que a interculturalidade funcional é chamada dessa forma por ser *funcional ao sistema dominante*, uma vez que tenciona a assimilação de grupos marginalizados à cultura hegemônica, reduzindo conflitos existentes e desestimulando mudanças estruturais.

Por fim, a interculturalidade crítica é “[...] concebida como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade” (Walsh, 2012, p. 62), que diz respeito a relações/negociações complexas e trocas culturais, e tem como foco estabelecer uma interação entre indivíduos, saberes e práticas de diferentes culturas. De acordo com Walsh (2005), essa interação “reconhece e [...] parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o outro possa ser considerado como sujeito com identidade, diferença e agência da capacidade de atuar.” (p. 6, tradução nossa).

Portanto, a interculturalidade crítica não se restringe a comparações nem mesmo a boas intenções ou à tolerância ao outro – é um espaço de encontro, mas também de conflitos, embates e resistência. A interculturalidade não é algo que está pronto de antemão, precisa ser construída na prática, dentro e fora da sala de aula; é sobretudo uma postura que se traduz em ação, uma forma de agir no mundo.

2.2 Cenário do ensino de inglês como língua franca

O ensino de inglês no Brasil, historicamente marcado por um modelo eurocêntrico, importa concepções culturais e materiais didáticos de contextos estrangeiros, ignorando a

realidade sociocultural brasileira (Siqueira, 2012). Essa tradição põe como objetivo a assimilação de modos de dizer e significar distantes do universo dos aprendizes. Assim, podemos nos questionar até que ponto o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve levar à sobreposição da cultura estrangeira em detrimento da própria, para alcançar a competência linguístico-cultural em inglês.

Nesse cenário, o Inglês como Língua Franca (ILF) surge como uma alternativa, reconhecendo o papel da língua inglesa como mediadora da comunicação internacional (Seidlhofer, 2005; Jenkins, 2009). O ensino de ILF propõe a descentralização do foco linguístico-cultural nos países do círculo central (Kachru, 1985), valorizando a diversidade e promovendo o reconhecimento da pluralidade linguística, favorecendo o desenvolvimento da consciência intercultural, a autonomia do aprendiz e a utilização de materiais didáticos contextualizados. A transição para o ILF no ensino de inglês no Brasil representa, portanto, um movimento em busca de superar o eurocentrismo e adotar uma abordagem mais inclusiva e crítica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos encontros, uma das discussões constantes foi sobre como o ensino de línguas pode atuar como um espaço de resistência e crítica, ampliando a percepção dos sujeitos sobre as dinâmicas discursivas que moldam suas compreensões de mundo. A oficina proporcionou um ambiente para essa desconstrução, incentivando uma postura de abertura ao aprendizado tanto do que se alinha às próprias crenças quanto do que diverge, promovendo um ensino mais crítico e reflexivo.

Da mesma forma, uma educação linguística crítica permite questionar discursos naturalizados, contribuindo para a desconstrução da noção de neutralidade produzida pela hegemonia. Assim, ela configura-se como uma possibilidade de expansão de horizontes culturais, a partir do contato com diferentes cosmovisões e saberes. Embora as discussões promovidas e a produção de unidades didáticas tenham gerado reflexões significativas, destaca-se a imprescindibilidade do exercício contínuo de autoanálise da prática docente. A formação de professores não pode ser entendida como um processo estanque, mas sim como um percurso dinâmico que demanda intervenções ao longo do tempo.

Por fim, a aprendizagem do inglês como língua franca implica um processo de desestabilização e reformulação de identidades, incorporando novas formas de atribuição de sentido. Contudo, a forma como essa língua é ensinada e utilizada determina se ela será um instrumento de reprodução de discursos dominantes ou um meio de questionamento e

ressignificação cultural — ou seja, ela pode tanto reforçar quanto desconstruir estereótipos, dependendo da abordagem adotada. Essa dualidade exige uma prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de promover a consciência intercultural e a superação de preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões produzidas evidenciam o potencial do ensino de inglês como língua franca (ILF) para promover uma aproximação de diferentes culturas e cosmovisões em caráter de horizontalidade. Em vez de "dar voz" a outras culturas, a perspectiva intercultural crítica privilegia a criação de espaços de escuta. Assim, a tomada de consciência e a valorização da própria cultura e identidade emergem como elementos cruciais nesse processo, permitindo o desvelamento de conflitos, hierarquias e relações de poder que permeiam a comunicação.

A pesquisa também ressalta a importância do questionamento das lógicas coloniais que moldam nossas práticas de ensino e compreensão da língua inglesa. No entanto, desconstruir essas lógicas também implica incentivar a autonomia docente e garantir condições de trabalho adequadas para que os professores possam investir em formação continuada e implementar práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

A interculturalidade, nesse contexto, não se restringe a um conceito teórico, mas se materializa em um esforço contínuo e prático, que ultrapassa os limites da sala de aula. Para aproximar cada vez mais essa proposta da prática, é essencial desenvolver um trabalho colaborativo e abrangente com os professores, visando a construção de uma educação linguística que promova a justiça social e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

CHLOPEK, Z. The Intercultural Approach to EFL (English as a Foreign Language) Teaching and Learning. **English Teaching Forum**, v. 46, n. 4, p. 10-19, 2008.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos – Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, n. 37, p. 89–106, 2014.

JENKINS, J. **World Englishes**: a resource book for students. 2. ed. Londres: Routledge, 2009.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339–341, out. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/cci064>>.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

INTERJEIÇÕES: CLASSE DE PALAVRA OU FRASES EMOTIVAS? ANÁLISE DA ABORDAGEM DAS INTERJEIÇÕES NAS GRAMÁTICAS

José Mateus Gabriel Rosa¹

RESUMO: Este artigo procura expor, mediante um breve panorama histórico, o desenvolvimento do que é conhecido como classes de palavras, especificamente a classe das interjeições, a qual, apesar do decurso dos séculos, devido ao processo de gramatização uniforme, se tornou objeto de uso da Gramática, cuja competência por parte dos gramáticos possibilitou a ocorrência de apenas uma concepção a respeito de sua organização e sua natureza linguística. Contudo, diferente do que fora traçado pelas prescrições da Gramática tradicional, a linguística moderna engendrou diversas reflexões acerca da língua, abandonando muitas das prescritivas de origem greco-romana. Com isso, buscou-se analisar criticamente o conteúdo das gramáticas de Bechara (1999), Cunha e Cintra (2008), Cegalla (2008) e Castilho (2012), buscando averiguar, desse modo, como o fenômeno interjetivo é abordado a partir da proposta de Neves (2006). A metodologia adotada no presente artigo baseou-se na análise comparativa do texto das gramáticas supracitadas da língua portuguesa a respeito da classe das interjeições. Ao cabo das investigações, concluiu-se que as gramáticas dos autores em questão trazem as mesmas definições postas desde as gramáticas gregas e partindo de critérios morfológicos, sintáticos e semânticos, não se pode considerar as interjeições como uma classe ou sequer uma palavra. Por fim, trazemos uma breve análise da natureza linguística das interjeições de acordo com Marcuschi (2007) e Neves (2018).

Palavras-chave: Interjeição; Gramática tradicional; Linguística.

ABSTRACT: This article aims to present a brief historical overview of the development of what is known as word classes, specifically the class of interjections. Despite the passage of centuries, the process of uniform grammatization has made interjections an object of study within Grammar, whose systematic approach by grammarians has led to a single conception regarding their organization and linguistic nature. However, unlike the prescriptions established by traditional Grammar, modern linguistics has fostered various reflections on language, abandoning many of the Greco-Roman prescriptive norms. In this context, this study critically analyzes the content of the grammars by Bechara (1999), Cunha and Cintra (2008), Cegalla (2008), and Castilho (2012), examining how the interjective phenomenon is approached in light of Neves (2006). The methodology adopted in this article is based on a comparative analysis of the aforementioned Portuguese grammars concerning the class of interjections. The investigation concluded that these grammars maintain the same definitions established since Greek grammatical traditions. Furthermore, based on morphological,

¹ Estudante do 5º período do curso de Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mateus.rosa@ufpe.br

syntactic, and semantic criteria, interjections cannot be considered a word class or even a word. Finally, we provide a brief analysis of the linguistic nature of interjections according to Marcuschi (2007) and Neves (2018).

Keywords: Interjections; Traditional grammar; Linguistics.

INTRODUÇÃO

A gramática tradicional tem suas raízes no paradigma greco-romano, caracterizando-se pela prescrição normativa da língua. Esse modelo, conhecido como paradigma tradicional de gramatização (PTG), a partir de Silva (2015) como também Borges Neto (2023), consolidou-se ao longo dos séculos e resultou na padronização das classes de palavras. No entanto, a linguística moderna, especialmente sob a ótica funcionalista, questiona as classificações gramaticais vigentes neste paradigma. Nesta perspectiva, sugerimos que as interjeições não podem ser consideradas palavras no sentido morfológico tradicional. O estudo, portanto, objetiva analisar criticamente como as gramáticas do português abordam as interjeições.

2. DESENVOLVIMENTO

A categorização das palavras teve início na filosofia grega com Platão e Aristóteles, como a classificação em *ónoma* e *rhéma* (Weedwood, 2002, p. 28-29). Os estoicos refinaram essa classificação, estabelecendo oito partes do discurso, sem incluir as interjeições. No período romano, Donato (século IV) foi o primeiro a incluir a interjeição entre as categorias gramaticais, definindo-a como classe de palavras que expressam emoções, definição posteriormente adotada por Prisciano e mantida ao longo da Idade Média (Dezotti, 2013).

Durante o Renascimento, as gramáticas das “línguas vulgares” foram emergindo, mas ainda baseadas no modelo greco-romano de produção gramatical. Em português, a primeira gramática foi a de Fernão de Oliveira (1536), seguida por outras normativas. Porém, a consolidação das classes de palavras se deu com a publicação da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB) de 1959. A definição das gramáticas tradicionalmente descreve as interjeições como expressões emotivas autônomas e como um tipo específico de palavra com características distintas das outras nove partes do discurso. Contudo, essas expressões não possuem, de fato, características próprias que nos levem a defini-las como uma classe, nem sequer como palavra. A falta de função sintática e de conteúdo semântico são aspectos que invalidam, ou melhor, impossibilitam, a verdade das afirmações tradicionais. Segundo Neves

(2018; 2006) e Marcuschi (2007), as interjeições devem ser vistas como classes de funções discursivas, e não como palavras convencionais. Marcuschi as categoriza como marcadores discursivos. Além disso, uma análise morfológica das interjeições sugere que elas não possuem estrutura interna clara, dificultando sua classificação. Do ponto de vista sintático, elas operam independentemente, não sendo essenciais para a estrutura da sentença. Pragmaticamente, no entanto, são elementos essenciais para a expressão de emoções e atitudes no discurso.

3. ANÁLISE

Analizamos algumas gramáticas do português brasileiro a fim de compreendermos como os instrumentos gramaticais abordam a ‘classe’ das interjeições.

Bechara (1999) define interjeição como expressão de estados emotivos, com autonomia sintática e contorno melódico exclamativo. No entanto, a obra não aprofunda a análise sintática e pragmática dessas expressões, limitando-se a uma categorização normativa. Além disso, o autor divide as interjeições entre simples e locuções interjetivas, sem questionar sua classificação dentro do sistema linguístico.

Cunha e Cintra (2008) definem interjeição como "uma espécie de grito" e, apesar de incluí-las na gramática, observam que elas não pertencem às classes de palavras tradicionais. Os autores reconhecem a ausência de critérios morfológicos claros, mas ainda mantêm a categoria na gramática normativa sem aprofundar sua análise funcionalista.

Cegalla (2008) segue a tradição normativa, listando interjeições e locuções interjetivas sem aprofundar a análise. A gramática apresenta um conjunto de exemplos e regras prescritivas, mas não discute as interjeições sob um viés funcionalista ou discursivo. A abordagem se mantém dentro do paradigma tradicional de gramatização sem questionamentos críticos.

Castilho (2012) exclui as interjeições da classificação das palavras, adotando uma abordagem mais pragmática e discursiva. Ao contrário das demais gramáticas, Castilho considera as interjeições como marcadores discursivos e não como uma classe lexical autônoma. Essa perspectiva está mais alinhada à linguística funcionalista e reflete uma tentativa de atualização da gramática tradicional.

CONCLUSÃO

Concluimos que as gramáticas tradicionais tratam as interjeições de maneira

superficial e repetitiva, sem questionar criticamente sua classificação. Nossa análise evidencia que a abordagem tradicional não consegue explicar adequadamente o fenômeno das interjeições, pois limita-se a categorizá-las de forma normativa, sem explorar sua função pragmática e discursiva, permanecendo ainda dentro do PTG. Apenas a obra de Castilho (2012) se afasta desse modelo, reconhecendo que as interjeições possuem uma natureza distinta dentro do processo comunicativo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BORGES NETO, J. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 8., 2013, Natal. Anais eletrônicos... Natal, RN: ABRALIN, 2013. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEZOTTI, L. C. **A invenção das classes de palavras**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

NEVES, M. H. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

NEVES, M. H. **Como as palavras se organizam em classes**. Portal da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: Acesso em: 27 jul. 2023.

Notas sobre a interjeição. In: MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. cap. 7, p. 133-145.

SILVA, F. V. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

INVASÃO OU REIVINDICAÇÃO?: UM ESTUDO SOBRE A NARRATIVA DA "INVASÃO" INDÍGENA SOB A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Ana Cecilya Porto Vieira¹

Raissa Nascimento dos Santos²

Marco Antonio Lima do Bonfim (Orientador)³

RESUMO: A pesquisa, baseada na Análise Crítica do Discurso, investiga como as nomeações de um mesmo evento podem refletir marcas políticas, sociais e ideológicas por meio de estratégias argumentativas. Para tanto, analisamos uma notícia publicada no jornal Correio do Estado, intitulada “Família que vivia em fazenda invadida por indígenas há 1 ano passa por dificuldades”, que enquadra a ocupação de terras pelos indígenas Guarani-Kaiowá como *invasão*, contrapondo-se ao termo *reivindicação*, retirado de uma entrevista cedida pelos indígenas. Lançando luz sobre a ACD, foi possível destacar as relações de poder envolvidas nas questões de demarcação das terras indígenas e identificar como essa dicotomia (*invasão X reivindicação*) foi retratada pelo jornal. Esta pesquisa qualitativa baseia-se em Van Dijk (2005) e seus estudos sobre discurso e notícia, além de Vieira e Macedo (2018) e Resende e Ramalho (2006) com suas contribuições para a ACD. Para contextualização histórica e social das demarcações de terras indígenas, nos ancoramos em Dambrós (2019), e também em Quijano (2006), que estuda o “movimento indígena” e Gallois (2004) e sua dicotomia *terra X território*. Nossa análise segue três etapas de investigação que passam pela nomeação do evento, do espaço e dos agentes (proprietário e indígenas). Com base nessa abordagem crítica da linguagem, avaliamos as nomeações do *corpus* e concluímos que a influência jornalística atua como um reforço de relações e políticas de poder e dominância (Van Dijk, 2005), o que ressalta a necessidade de uma linguagem mais precisa e respeitosa.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Terras indígenas; Notícias.

RESUMEN: La investigación, basada en el Análisis Crítico del Discurso, investiga cómo los nombramientos de un mismo evento pueden reflejar marcas políticas, sociales e ideológicas a través de estrategias argumentativas. Para ello, analizamos una noticia publicada en el periódico Correio do Estado, que enmarca la ocupación de tierras por los indígenas Guarani-Kaiowá como *invasión*, en contraposición al término *reivindicación*, tomado de una entrevista concedida por los indígenas. Al arrojar luz sobre la ACD, fue posible destacar las relaciones de poder involucradas en las cuestiones de demarcación de las tierras indígenas y identificar cómo esta dicotomía (*invasión X reclamo*) fue retratada por el periódico. Esta investigación cualitativa se basa en Van Dijk (2005) y sus estudios sobre discurso y noticias, además de Vieira y Macedo (2018) y Resende y Ramalho (2006) con sus contribuciones a la ACD. Para la contextualización histórica y social de las demarcaciones de tierras indígenas, nos anclamos en Dambrós (2019), y también en Quijano (2006), que estudia el "movimiento

¹ Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: cecilya.portov@ufpe.br.

² Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: raissa.nsantos@ufpe.br.

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: marco.bonfim@ufpe.br.

indígena" y Gallois (2004) y su dicotomía *tierra X territorio*. Nuestro análisis sigue tres etapas de investigación que pasan por el nombramiento del evento, del espacio y de los agentes. Con base en este enfoque crítico del lenguaje, evaluamos las nominaciones del corpus y concluimos que el tratamiento dado por el periódico refuerza las relaciones y políticas de poder y dominio (Van Dijk, 2005), lo que subraya la necesidad de un lenguaje más preciso y respetuoso.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso; Demarcación de tierras indígenas; Noticias.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho analisa, com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), uma notícia do Correio do Estado (2024) sobre a ocupação de uma fazenda em Rio Brilhante (MS) por indígenas Guarani-Kaiowá. Percebemos que as estratégias argumentativas do texto giram em torno da falta de provas/documentos que garantam a posse indígena da área, transformando-a, assim, discursivamente, em *invasão* – criando uma bipolaridade com o termo *reivindicação*. O proprietário, José Raul das Neves Jr., busca recuperar a terra alegando dificuldades financeiras e de saúde vividas por ele e sua família, enquanto os indígenas vivem no local que consideram um *tekoha*⁴ e lutam por sua ocupação.

Os principais objetivos da pesquisa são explorar, com foco na ACD, como as diferentes nomeações de um evento podem manifestar marcas políticas, sociais e ideológicas, através de estratégias argumentativas encontradas no gênero textual notícia; e reconhecer o impacto dessas narrativas na percepção e no tratamento do povo indígena, com ênfase na polaridade *invasão versus reivindicação*. Buscamos avaliar as formas de nomeação encontradas na notícia através da ACD por ser uma teoria capaz de investigar o discurso em prática, desafiando e legitimando relações de poder (cf. Vieira; Macedo, 2018; Van Dijk, 2005). A importância da análise e crítica desse gênero parte do pressuposto de que, para entendermos uma notícia, precisamos de vivências ou experiências compartilhadas, que Van Dijk (2005) dispõe como a dimensão ideológica desse tipo de discurso, dado que muitas das informações são concebidas pelo leitor de forma implícita.

Por considerar o contexto e os processos de compreensão, a ACD enxerga a notícia não como um gênero disperso no mundo, mas como uma produção carregada de dimensões culturais, políticas e sociais construída por fatos antecedentes (Soares, 2021). Trazendo à nossa realidade, os fatos antecedentes que precedem a matéria analisada são os eventos históricos que começaram com a colonização e a perpetuação de uma frequente invasão às

⁴ Lugar sagrado, estabelecido como “uma unidade política, religiosa e territorial, que deve ser definida em virtude das características efetivas – materiais e imateriais – de acessibilidade ao espaço geográfico por parte dos Guarani” (PIB, 2024).

terras indígenas, mesmo com a criação de políticas públicas para delimitar esses espaços frequentemente explorados ou degradados por interesses econômicos e políticos. Para isso, nos apoiamos em Quijano (2006) e Dambrós (2016) para contextualização de movimentos históricos, geográficos e políticos vividos pelos povos indígenas no Brasil. A desapropriação das terras indígenas na América Latina resultou da apropriação econômica pelo capital norte-americano, com repressão violenta à resistência indígena e, mesmo após a independência, a colonialidade do poder persistiu, refletida em categorias como “indígena”, “aborígene” e “nativo”, que remetem ao passado colonial e só fazem sentido dentro desse contexto (Quijano, 2006). Então, sempre que são entextualizadas, elas reproduzem a memória de domínio.

Atualmente, a colonialidade do poder se manifesta em questões raciais, onde as categorias apresentadas anteriormente são usadas para nomear e dominar grupos, permitindo novas formas de discriminação, principalmente no âmbito aquisitivo, visto que “os grupos com maior poder econômico e que influenciam diretamente o governo tendem a esmagar os grupos sociais economicamente desfavorecidos” (Dambrós, 2019, p.176), criando tensões e impasses nessa coexistência. Com o crescimento dos movimentos indigenistas, na Constituição de 1988 “foi possível incluir o princípio da diversidade cultural, superando a ideia de tutela dos povos indígenas” (Dambrós, 2019, p.177), e, como exemplo disso, no artigo 231 vemos que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Por isso, os estudos indigenistas atuais passaram a abordar questões territoriais, contribuindo para a garantia e recuperação das terras indígenas, que, mesmo após a inclusão de direitos na Constituição e do fortalecimento da luta indígena, sofrem invasões por grupos de extração e/ou atividades econômicas ilegais. Outro período muito importante para a contextualização do trabalho é o ano de 2009 que simboliza a criação do Marco Temporal, uma tese jurídica que garante o direito aos indígenas ocuparem apenas as terras que já ocupavam ou disputavam em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição. Essa tese foi fortemente criticada por suas possíveis consequências e por dificultar a demarcação das terras indígenas, podendo incitar novas disputas para a expulsão de povos indígenas de determinados locais.

2. DESENVOLVIMENTO

Abordando o *corpus*, percebemos como esses conflitos territoriais ocorrem e são reforçados em diferentes discursos, legitimando assimetrias sociais (Vieira; Macedo, 2018) – que, em nosso trabalho, é uma notícia que retrata a situação da Fazenda do Inho, na cidade de Rio Brilhante-MS, que, de acordo com o jornal, foi ocupada por indígenas Guarani-Kaiowá. Nosso interesse parte de como a dicotomia invasão e reivindicação será retratada no jornal e por meio de quais estratégias argumentativas, o que separa nossa análise em três partes: (i) a nomeação que o jornal dá ao evento; (ii) como as três óticas da notícia nomeiam o espaço e; (iii) quais as formas de nomear os agentes do evento (Neves Jr. e os Guarani-Kaiowá). A construção de uma notícia considera a semântica global do texto, que orienta a leitura por meio dos tópicos selecionados (Van Dijk, 2005) e o uso de termos como “invadida” já no título destaca uma perspectiva específica, influenciando a interpretação do leitor. Na matéria analisada, percebe-se, com isso, uma proximidade do jornal com a visão de Neves Jr. apresentada no texto, como vemos abaixo:

- **Jornal** → “Fazenda invadida”, “drama”, “invasão que ele reputa injusta”, “reivindicação guarani-kaiowá”, “ocupação da fazenda”, “esbulho possessório” e “reocupação”;
- **Neves Jr** → “invasão”, “injustiça” e “reivindicação informal”;
- **Guarani-Kaiowá** → “luta por nossos tekoha” e “território [sagrado] que foi roubado”.

Van Dijk (2005) destaca que notícias podem reforçar problemas sociais ao usar estratégias semânticas e lexicais que opõem o “Civilizado” ao “Bárbaro”, associando os últimos à ilegitimidade e ameaça. Isso se reflete nos termos “injustiça” e “reivindicação informal”, que desconsideram a luta histórica dos povos indígenas pela proteção de suas terras e modos de vida. Na segunda parte da análise, nos atentamos a separar o conceito jurídico de Terra Indígena da noção de território, como foi proposto por Gallois (2004, p.39): “a noção de ‘Terra Indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico [...], enquanto a de ‘território’ remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. Pensando nisso, identificamos na notícia as três perspectivas do jornal que são retratadas através das nomeações sobre a área, indicadas abaixo:

- **Jornal** → “terra”, “propriedade”, “250 hectares de terras agricultáveis”, “local sagrado – isto é, um tekoha – para os guarani-kaiowá”, “fazenda que seu avô comprou em 1967” e “a propriedade que seu avô Manoel das Neves comprou quando chegou ao Brasil”;

- **Neves Jr.** → “terra” e “minha fazenda”;
- **Guarani-Kaiowá** → “tekoha” e “território [sagrado]”.

Com base nos dados dispostos, podemos notar a materialidade de uma luta discursiva que reflete uma luta política desses dois grupos e, retomando a primeira parte da análise, notamos que os mesmos responsáveis pelo uso da palavra “terra” nomeiam o evento como *invasão* e os que se utilizam de “território” acreditam em uma *reivindicação*. Essa dicotomia é transmitida através de discursos que propõem documentações e provas sobre a necessidade de se passar a terra aos indígenas. Neves Jr. considera a ocupação injusta por não haver estudos antropológicos ou laudos que comprovem o caráter sagrado da propriedade. Isso reflete a relação entre escrita e poder nas sociedades colonizadas, pois, como aponta Orlandi (2002), a ideologia europeia naturalizou a escrita, apagando a tradição oral de outras culturas. Esse silenciamento reforça a homogeneidade imposta pelo eurocentrismo, desconsiderando a importância da oralidade na cultura brasileira. Para os Guarani, o conceito de território indígena envolve não só a posse da terra, mas aspectos ambientais, ecológicos e culturais essenciais para a qualidade de vida, tornando-se, assim, um *tekoha* (Gallois, 2004) e muitas comunidades não suportam mais a espera pela demarcação enquanto vivem em condições precárias, como vimos na notícia. Agora, partindo para a última parte da análise, registramos as nominalizações realizadas pelo jornal sobre os participantes do evento, dialogando com as ideias já expostas:

- **Neves Jr.** → “engenheiro agrônomo”, “integrante da terceira geração” e “foi presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) de Rio Brilhante”;
- **Guarani-Kaiowá** → “invasores” e “ocupantes da área”.

Nota-se que o jornal constrói uma imagem positiva de Neves Jr. ao destacar sua ancestralidade, formação e atuação política, influenciando a percepção do leitor – visto que o destaque de certos discursos influencia a leitura dos consumidores (Van Dijk, 2005). Já ao retratar os indígenas como “invasores”, a matéria reforça um discurso colonialista de que existe um “dono” da terra, ao mesmo tempo em que ignora os direitos históricos e constitucionais desses povos. Termos como *invasores* sugerem uma apropriação ilegítima, tornando-os obstáculos ao desenvolvimento [econômico] da área, desconsiderando a Constituição e o reconhecimento dos indígenas como primeiros senhores da terra. A perpetuação dessa narrativa provoca uma visão distorcida dessa luta e justifica a exploração dos territórios indígenas e a violência contra essas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa visão crítica da linguagem, a análise das nomeações no *corpus* evidencia como o discurso reforça relações de poder e dominação (Van Dijk, 2005). A construção da narrativa jornalística influencia crenças e possui efeitos para convencer o “outro”, pois “aqueles que têm maior controle sobre mais – e mais influente – discurso (e mais características do discurso) são por definição também mais poderosos” (Van Dijk, 2005, p. 24). De modo conciso, reconhecemos que o discurso utilizado pelo jornal para retratar o conflito da demarcação ignora os direitos históricos e constitucionais, além da importância desses territórios para a biodiversidade e a identidade cultural indígena. Assim, é essencial adotar uma linguagem mais precisa e respeitosa, promovendo uma narrativa inclusiva que reconheça e apoie as reivindicações indígenas por justiça e dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DAMBRÓS, C. Contexto histórico e institucional na demarcação de terras indígenas no Brasil. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 174-189, 2019. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6371>>. Acesso em: 06 mar. 2024.

DEMARCAÇÕES. **Povos Indígenas do Brasil**, 2024.

GALLOIS, D. T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?. In: RICARDO, F. (org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

MIRANDA, E. **Família que vivia em fazenda invadida por indígenas há 1 ano passa por dificuldades**. Correio do Estado, Rio Brilhante, 04 mar. 2024. Disponível em: <<https://correiodoestado.com.br/cidades/familia-que-vivia-em-fazenda-invadida-por-indigena-s-ha-1-ano-passa-por/427227/>>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. In: ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-32.

QUIJANO, A. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. **Argumentos**, Cidade do México, n. 50, v. 19, p. 51-77, 2006.

SOARES, É. A. Gênero notícia: análise de discurso alheio e a representação na ACD. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 13, p. 182-191, 17 ago. 2021.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso**. Porto: Campo das letras, 2005.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 49-77.

NARRATIVAS BILÍNGUES: ENRIQUECENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL COM NARRATIVAS CULTURAIS

Bruna R. Pereira Paiva¹
Eva Carolina da Cunha (Orientadora)²

RESUMO: Este projeto acadêmico, fundamentado nos estudos de Hinkel (2001), Larsen-Freeman (2011), Brown (2007) e Berkowitz (2011), investiga o uso da contação de histórias (storytelling) como uma ferramenta pedagógica eficaz no ensino do inglês como segunda língua na educação infantil. Além disso, explora o papel das narrativas bilíngues no desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais (Littlewood, 1984). Dessa forma, por meio de uma análise comparativa entre a fundamentação teórica do projeto e uma contação de histórias realizadas no contexto do Programa de Estímulo à Cultura (PEC) 2024, por meio das Bolsas de Incentivo à Criação cultural (BICC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o estudo buscou demonstrar a efetividade dessa abordagem, reforçando a importância da contextualização do ensino lúdico do inglês para o público infantil.

Palavras-chave: Contação de histórias; Ferramenta pedagógica; Ensino do inglês.

ABSTRACT: This academic project, based on studies done by Hinkel (2001), Larsen-Freeman (2011), Brown (2007), and Berkowitz (2011), examines the use of storytelling as an efficient pedagogical tool in the teaching of English as a second language (ESL) in early childhood education. Furthermore, it also explores the role of bilingual narratives in the development of linguistic and sociocultural competencies (Littlewood, 1984). In this sense, through a comparative analysis between the theoretical scope and a storytelling practice that occurred within the context of the Estímulo à Cultura Program (PEC) 2024, Through the sponsorship of Cultural Creations (BICC) at the Federal University of Pernambuco (UFPE), the study intended to show the efficiency of this approach, reinforcing the importance of a ludic and contextualized teaching of English for children.

Keywords: Storytelling; Pedagogical tools; English teaching.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias bilíngues, ou storytelling, tem ganhado destaque como uma prática inovadora no campo do ensino de línguas, especialmente no contexto da educação infantil. Neste projeto, essa abordagem de ensino do inglês, que quebra com os padrões tradicionais de ensino de idiomas e promove um espaço de maior participação das crianças, é ainda ressignificada através do uso de narrativas autênticas de teor cultural. Enfatizando o dito por Hinkel (2011) de que o ensino de idiomas não está desatrelado da cultura da língua almejada e que deve ocorrer por meio de espaços de ensino que fomentem o aprendizado de

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Inglês, UFPE. E-mail: bruna.ppaiva@ufpe.br

² Professora do Departamento de Letras Inglês. E-mail: eva.cunha@ufpe.br

forma contextualizada e crítica, independente da faixa etária dos estudantes. Dessa forma, o projeto, inserido no campo de ensino de idiomas, visa validar a prática pedagógica como ferramenta eficaz de ensino do inglês no ensino infantil. Fazendo-se necessário em frente à necessidade da criação de espaços de ensino significativos que fomentem o ensino-aprendizado infantil do inglês de forma contextualizada, reflexiva e lúdica.

A metodologia adotada foi uma abordagem empírico-qualitativa, baseada na observação direta das experiências práticas e coleta de dados, através da análise comparativa entre o escopo teórico e a prática pedagógica bilíngue realizada. Para isso, foram revisitados autores como Hinkel (2001), Larsen-Freeman (2011), (Littlewood, 1984), Brown (2007) e Berkowitz (2011) e analisadas gravações e registros da contação de histórias, além do planejamento de aula realizado previamente à prática. Tudo isso com o intuito de traçar comparações e paralelos entre teoria e prática.

A partir disso, a pesquisa buscou destacar elementos cruciais para a aprendizagem, como o comportamento das crianças, seu nível de envolvimento com a narrativa e sua interação com o conteúdo em inglês. Além disso, o estudo examinou os recursos lúdicos e interativos empregados durante a dinâmica, como dramatizações, uso de música e estímulos sensoriais, que contribuíram para manter a atenção dos alunos e tornar o aprendizado mais atrativo.

Por conseguinte, observou-se a importância da contextualização e da interação cultural no ensino de idiomas (Hinkel, 2001; Larsen-Freeman, 2011) e como a ludicidade e a prática da contação de histórias atuam como ferramenta de construção e socialização infantil (Brown (2007); Berkowitz, 2011). Na tentativa de validar a contação de histórias bilíngue como ferramenta pedagógica de ensino do inglês. Além de identificar como as narrativas bilíngues impactam o aprendizado da língua e o desenvolvimento das competências socioculturais dos participantes.

1. DESENVOLVIMENTO

De acordo com Brown (2007), grande parte do ‘mito’ sobre a rápida aprendizagem infantil no contexto do ensino de idiomas está, na verdade, ligada aos diferentes processos de aprendizagem, que variam conforme as faixas etárias. Fatores importantes a serem considerados ao ensinar crianças incluem o desenvolvimento intelectual ainda em formação, com algumas etapas linguísticas em construção, o tempo de atenção reduzido, uma maior necessidade de estímulos sensoriais e, especialmente, o uso de textos autênticos, destacando a

sensibilidade infantil a textos “programados”.

Nesse contexto, a prática da contação de histórias, ou storytelling, tem se destacado como uma abordagem pedagógica inovadora no ensino do inglês na educação infantil. Diferente da simples leitura de um livro, a contação de histórias não segue necessariamente a narrativa de forma literal, frequentemente incorporando elementos como acompanhamento musical, dramatizações e interação direta com o público. Segundo Berkowitz (2011), a contação de histórias não só permite o uso da imaginação, como amplia o reconhecimento de normas sociais, desenvolve uma comunicação efetiva e cria um senso de comunidade nas crianças.

Dessa forma, o presente projeto, ao analisar a contação de histórias bilíngues, destacou três aspectos principais observados durante a prática: o engajamento e comportamento infantil, o aprendizado do inglês e o desenvolvimento de competências socioculturais. Esses elementos foram avaliados com o objetivo de estabelecer a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica eficaz no ensino de línguas.

1.1 Engajamento e comportamento infantil

Berkowitz (2011) destaca que o contato visual, a interação, as variações na entonação da voz e o uso de diferentes ritmos, bem como dramatizações, são importantes numa contação de histórias. Tais aspectos puderam ser melhor observados no decorrer da prática em si, através do uso abundante de dramatizações, como expressões faciais, entonação de voz e gesticulação. Além do próprio local escolhido, o setor infantil da biblioteca do CE, já trazia consigo um estímulo visual de cores e personagens famosos da literatura infantil. Tudo isso, ainda, soma-se ao uso de recursos lúdicos, como cenário, bonecos dos personagens e uma “TV mágica”, estrutura que passa a história durante a contação de histórias.

Ademais, também deve-se destacar o papel fundamental realizado pelo apoio musical durante o engajamento. Tanto nas musicalizações realizadas no decorrer da história, como num aquecimento pré-contação, diversas músicas foram tocadas – e cantadas – com o auxílio de um ukulele. O que deu origem a um momento de descontração e análise de expectativas.

quanto à atividade que viria a ser realizada. No qual as crianças não só participavam ativamente ao cantar músicas na língua inglesa – geralmente incentivadas através de brincadeiras e repetições –, como propiciava um momento de integração entre os participantes.

Para além disso, as crianças também foram estimuladas a deduzir o enredo dos

personagens a partir da capa do livro ou de recursos visuais, ou então a interagir a partir de perguntas como “o que vocês acham que o *bunny* irá fazer agora?”, ou “Porque será que a *girl* bonita é assim tão *black*”. Essas etapas mostraram-se fundamentais para estimular a imaginação infantil, já que Berkowitz (2011) ressalta que, ao fazer predições ou interpretar variações de tom durante a narrativa, as crianças não só desenvolvem habilidades de leitura, mas também aprimoram sua capacidade de interação social.

1.2 Aprendizado do inglês

A partir do ponto anterior, foi-se possível observar o segundo aspecto destacado: o ensino-aprendizado do inglês. De acordo com Brown (2007), no que se refere ao ensino-aprendizado infantil, apesar de alguns conceitos gramaticais poderem ser abordados em sala através do uso de estruturas padronizadas e exemplos dados por parte do professor, devemos evitar explicações abstratas. Isso porque o desenvolvimento cerebral infantil não está completamente desenvolvido, especialmente até os 11 anos (Piaget, 1972 *apud* Brown, 2007), fazendo com que o entendimento de certos conceitos, ou padrões da língua, sejam observados através do uso da repetição, por vezes num aprendizado inconsciente (Littlewood, 1984). Tendo isso em vista, o grupo foi exposto a um vocabulário e estruturas linguísticas limitadas e específicas – competência linguística (Littlewood, 1984), centrado nas figuras e os eventos principais da história, como a menina ("girl"), o coelho ("bunny") e diversas expressões, como “*Oh, no! o bunny ficou so full.*” – numa mescla dos idiomas.

Vale salientar, que ao longo da narrativa, as estruturas linguísticas apresentadas foram gradualmente introduzidas e, a principal delas (*Little girl, little girl, tell me your secret...*) – “refrão” do livro – acompanhada pelo apoio musical. Dessa mesma forma, durante os momentos interativos, o foco não estava apenas em obter uma resposta em inglês, ainda mais tendo em mente que as crianças tinham pouco ou quase nenhum contato com o novo idioma e estavam tendo um contato pontual com ele, mas também em garantir o entendimento e incentivar a habilidade de leitura expressiva – principalmente durante atividades que fazem uso de TPR (Total Physical Response - Resposta Física Total) (Brown, 2007).

Sendo assim, essa abordagem se mostrou especialmente relevante, principalmente se retomarmos o fato de que o grupo estava dando os seus primeiros passos na língua inglesa e estava participando de um encontro pontual, sem uma rotina regular de exposição ao idioma.

Portanto, o foco estava no aprendizado de palavras, através de repetições e reprodução de expressões, em conjunto com o favorecimento de uma compreensão mais profunda e

significativa do conteúdo. A interação constante com a história, aliada ao uso de recursos lúdicos e à introdução gradual de novos elementos linguísticos, permitiu que as crianças assimilassem o vocabulário de forma mais natural, mesmo em um contexto limitado.

1.3 Desenvolvimento de competências socioculturais

Outro aspecto é que o ensino e a aprendizagem de idiomas são profundamente influenciados pela cultura, pois é através dela que expressamos e interpretamos ações e expressões em um contexto compartilhado (Larsen-Freeman, 2011; Hinkel, 2001). Nesse sentido, a contação bilíngue se mostrou uma oportunidade singular para abordar temas como a diversidade de tons de pele, ancestralidade e hereditariedade, integrando o aprendizado linguístico ao desenvolvimento de competências socioculturais (Littlewood, 1984).

Por exemplo, durante a análise da capa dos livros – versão nacional e estadunidense – as crianças puderam traçar comparações, mesmo que indiretas, a distinções entre as duas culturas. Como aborda Hinkel (2001), a importância dos alunos do inglês como segunda língua (ESL) desenvolverem habilidades críticas para interpretar elementos culturais não explícitos, como as capas de livros ou interações cotidianas, contribui para uma compreensão mais rica e contextualizada do idioma.

Por fim, é evidente que o aprendizado sociocultural está intimamente ligado à prática da contação de histórias. De acordo com Hinkel (2001), a influência da cultura é intrínseca à língua e está, também, relacionada ao aprendizado de um segundo idioma. Por isso, atividades que tragam a influência da cultura na língua tendem a ser efetivas no aprendizado de um segundo idioma. Assim, a prática permitiu que as crianças refletissem sobre a beleza da diversidade e reconhecessem o valor de suas próprias histórias e identidades, enriquecendo o processo de aquisição da língua e consolidando a contação de história como ferramenta pedagógica eficaz do ensino de inglês no ensino infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o estudo traz a contação de história como ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de inglês como segundo idioma. Principalmente através dos resultados positivos observados, como o aumento da participação e interesse dos alunos, o aprendizado de padrões e nuances linguísticas da língua inglesa e a criação de um contexto de trocas culturais e fomentação do pensamento crítico.

Entretanto, deve ser ressaltado que tal resultado deve ser compreendido dentro do contexto no qual foi inserido, e da noção de que muitas práticas, apesar de soarem promissoras, não podem ser aplicadas universalmente. Como argumenta Larsen-freeman (2011), as práticas de ensino devem ser adaptadas às diversas realidades das salas de aula, considerando as particularidades de cada grupo de alunos. Portanto, a contação de histórias, apesar de proporcionar uma experiência imersiva e significativa, tem seus resultados associados à sua contextualização.

Destaca-se, assim, a necessidade de estudos que tratem da prática como ferramenta de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua no ensino infantil em diferentes contextos, visando a obtenção de dados diversificados acerca das contações de histórias. Esse aprofundamento em diferentes contextos educacionais poderá contribuir para uma compreensão mais ampla das potencialidades desta ferramenta, aprimorando sua aplicação e promovendo o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o ensino do inglês nas fases iniciais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERKOWITZ, Doriet. Oral storytelling: building community through dialogue, engagement, and problem solving. **Young Children**, 2011, v. 66, n. 2, p. 36. ISSN 1538-6619.

BROWN, H. Douglas. Teaching across age levels. In: BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007. p. 101-105.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Key concepts in language learning and language education. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. 1. ed. [S. l.]: [s.n.], 2011. p. 155–170.

LITTLEWOOD, William. **Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HINKEL, Eli. Building awareness and practical skills to facilitate crosscultural communication. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 443-458.

OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º VEM TRAZENDO MUDANÇAS EM RELAÇÃO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AO DECORRER DOS ANOS?

Anabele Campos Lima¹
Grazielly Felix de Barros²

Lays Santana Ferreira³
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Orientadora)⁴

RESUMO: O trabalho busca analisar a abordagem da variação linguística em livros didáticos do 6º ano que fazem parte integrante da coleção Projeto Teláris: Português, dando enfoque à evolução ao longo dos anos, observando de que forma o tratamento da temática pode refletir no aprendizado do discente. A pesquisa, que se embasa em autores como Bagno, Marcuschi, dentre outros, tem como objetivo revelar falhas significativas na abordagem da variação linguística, que muitas vezes acaba por reforçar estereótipos e preconceitos sociolinguísticos no campo da educação. Foram utilizados para a pesquisa a metodologia de análise e comparação através da seleção de dois livros, da coleção já mencionada anteriormente, para constituir o *corpus* deste trabalho: o de 2014 e o de 2022. A análise, por fim, mostra que, embora o livro mais recente apresenta algumas melhorias, contudo, ainda peca pela superficialidade e falta de exemplos concretos, sendo muito limitadas as formas de como a variação é trabalhada em ambos os livros, o que limita o desenvolvimento da ensino-aprendizagem dos alunos em relação às diversas formas de uso da língua, ressaltando a urgência de uma abordagem mais inclusiva e crítica nos livros didáticos, a fim de promover uma compreensão mais ampla e justa da variação linguística.

Palavras-chave: Livros didáticos; Variação linguística; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The study aims to analyze the approach to linguistic variation in 6th-grade textbooks that are part of the *Projeto Teláris: Português* collection, with a focus on how this approach has evolved over the years, observing how the treatment of this theme can impact student learning. The research, grounded in authors such as Bagno, Marcuschi, among others, seeks to reveal significant shortcomings in the way linguistic variation is addressed, which often ends up reinforcing sociolinguistic stereotypes and prejudices in the field of education. The methodology used includes analysis and comparison through the selection of two textbooks from the aforementioned collection: one from 2014 and another from 2022, forming the corpus of this study. The analysis ultimately shows that, although the more recent textbook presents some improvements, it still falls short due to its superficiality and lack of concrete examples. The ways in which variation is addressed in both books are very limited, which hinders students' teaching-learning development regarding the diverse forms of

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: anabele.campos@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: grazielly.barros@ufpe.br

³ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: lays.sferreira@ufpe.br

⁴ Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: siane.gois@ufpe.br

language use. This highlights the urgent need for a more inclusive and critical approach in textbooks in order to promote a broader and fairer understanding of linguistic variation.

Keywords: Textbooks; Linguistic variation; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos (LDs) são ferramentas fundamentais no ensino básico, tanto para professores quanto para alunos. Eles auxiliam no planejamento das aulas, organização dos conteúdos e também servem de apoio ao estudo diário dos estudantes.

Desde o início do século XXI, conforme Dionísio e Bezerra (2001), discute-se sobre a composição dos LDs, os temas que devem abordar e, especialmente, como tratar conteúdos relevantes para o ensino da língua portuguesa. Um desses temas é a variação linguística.

Apesar de sua importância, a variação linguística ainda é abordada de forma limitada e, muitas vezes, preconceituosa nos LDs. Essa falha compromete a formação dos alunos e reforça estigmas sobre diferentes formas de falar.

É essencial que os LDs sirvam como base para uma abordagem crítica e reflexiva sobre a variação linguística, rompendo com a ideia de certo ou errado na linguagem. Sousa (2018) aponta que o tema é vasto, mas pouco explorado nas práticas de sala de aula.

Este estudo, baseado em pesquisa qualitativa e documental, analisa dois LDs de uma mesma coleção, publicados em décadas diferentes. O objetivo é investigar possíveis mudanças na abordagem da variação linguística ao longo do tempo e refletir sobre sua presença no ensino da língua portuguesa.

1. UM TRATAMENTO LINGUÍSTICO ATENCIOSO

A base teórica deste estudo apoia-se, principalmente, nas obras de Marcos Bagno e Luiz Antônio Marcuschi, que propõem uma visão crítica da língua e denunciam o preconceito linguístico enraizado nas práticas escolares. Em *Nada na língua é por acaso* (2002), Bagno apresenta os fatores extralinguísticos — como região, escolaridade, classe social e idade — que influenciam a linguagem, reforçando que a língua é uma prática social, dinâmica e coletiva. Já em *Preconceito linguístico* (2007), o autor desmistifica oito mitos sobre a língua, ainda recorrentes nos livros didáticos e na prática docente, revelando um ciclo vicioso entre ensino tradicional, gramática normativa e materiais escolares. Em *Sete erros aos quatro ventos* (2013), Bagno aponta falhas frequentes nos LDs quanto ao tratamento da variação linguística, críticas que ainda se mostram atuais.

Marcuschi (2007), por sua vez, destaca que compreender a língua é ir além da gramática normativa. Para ele, a língua deve ser vista como fenômeno comunicativo, social e variável. O autor defende que a gramática tem seu valor, mas não deve ser o centro exclusivo

do ensino de língua portuguesa, pois não contempla a pluralidade real dos falantes. Assim, sua perspectiva orienta a análise dos LDs no sentido de identificar se há espaço para uma visão mais inclusiva e crítica da variação linguística.

Além desses autores, o estudo também se apoia nas monografias de Laís Santos Honório (2020) e Emily Ellen Lima de Sousa (2018). Honório analisa como os LDs aprovados pelo PNLD abordam a variação linguística, destacando a importância da aplicação de exercícios contextualizados e reflexivos. Sousa, por sua vez, afirma que o ensino da variação linguística deve ser contínuo, transversal e comprometido eticamente com a diversidade linguística do país. Ambas as pesquisas contribuem para atualizar e fortalecer os argumentos desta análise.

Dessa forma, os autores utilizados nesta fundamentação apontam para a necessidade urgente de que os LDs deixem de tratar a variação como erro ou desvio, e passem a valorizá-la como expressão legítima dos diversos contextos sociolinguísticos brasileiros. Essa mudança exige uma abordagem crítica e engajada no ensino da língua portuguesa.

1.1 Análise dos dados

O primeiro livro didático analisado apresenta uma abordagem limitada e problemática sobre variação linguística. O tema aparece em poucas subseções e está fortemente associado à ideia de linguagem formal como norma oficial, o que contribui para a manutenção de estigmas linguísticos. Embora mencione diferentes tipos de variações (regional, etária e situacional), não aprofunda os fatores extralinguísticos essenciais apontados por Bagno (2002), como classe social e escolarização.

Além disso, a definição de linguagem formal reforça o prestígio social de determinadas variantes, enquanto desvaloriza outras formas legítimas de expressão. As atividades propostas são descontextualizadas e pouco eficazes na promoção de reflexões críticas. Conforme aponta Honório (2020), esse tipo de abordagem pode reforçar visões normativas e limitar a compreensão dos alunos sobre a diversidade linguística. O uso da norma-padrão como referência absoluta reforça a desigualdade linguística e não considera a variação como algo natural e necessário.

O segundo livro demonstra avanços em relação ao anterior. Logo no início da abordagem, reconhece que as variedades linguísticas estão presentes tanto na fala quanto na escrita, o que contribui para romper com a ideia de que a norma escrita é a única forma "correta". O LD 2 também apresenta fatores como situação comunicativa, grupo social, idade e região, incluindo propostas de atividades relacionadas a esses contextos.

Apesar disso, ainda persiste certa vinculação entre linguagem formal e prestígio social,

e há pouca explicitação sobre a legitimidade das outras variantes. O conteúdo poderia aprofundar mais a ideia de que não existe um modo “errado” de falar, como defendem Marcuschi e Sousa. As atividades propostas indicam preocupação em valorizar a diversidade, mas nem sempre são exploradas de maneira crítica ou contextualizada.

Ao final, o LD 2 traz uma afirmação positiva e necessária: “É importante respeitar a forma de falar de cada um, pois todas são válidas e importantes”. Essa mensagem, embora simples, marca uma diferença significativa em relação ao LD 1. No entanto, o potencial reflexivo ainda não é plenamente explorado, o que revela que, mesmo com avanços, ainda há um caminho a percorrer para um tratamento realmente inclusivo da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma série de análises comparativas e embasamento teórico apresentados ao decorrer do artigo, pode-se concluir que o estudo presente se torna uma extensão para a discussão da variação linguística nos LD's do 6º de LP. Acrescentando, desse modo, para o campo da pesquisa e da educação a importância de uma análise crítica, não apenas sobre os LD's de uma década atrás, mas principalmente sobre os livros que estão sendo apresentados atualmente para os discentes.

Por fim, chega-se à conclusão que é factível responder à pergunta inicial do estudo. Decorreu quase uma década desde o lançamento do LD 1, e sucederam mudanças entre os dois objetos de estudo que fazem parte da coleção de livros do *Português: Teláris*. Progressos positivos são apresentados no LD 2, todavia são pequenos devido à presença de questões descontextualizadas e superficiais. Ademais, o presente estudo mostra que, apesar de ser uma pauta apresentada e debatida há décadas, o processo é lento e o resultado, em sala de aula, quase ineficaz. Dessa forma, destaca-se a necessidade do levantamento da produção de estudos referente à temática, averiguando outras edições e coleções de LD's, para buscar compreender se ainda ocorrerão, no decurso dos anos, os mesmos preconceitos e estereotipação dentro dos livros.

Compreendendo essa pesquisa, com a certeza de que a problemática apresentada e desenvolvida continua e continuará ocorrendo, uma vez que ela se mostra necessária para a construção de futuros LD's e para a desmistificação de estigmas sobre a língua. Finalizamos, assim, que o discurso permanecerá, apesar do ponto final de qualquer texto escrito, à vista que a língua se torna responsável de ir além.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia de variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Maria; DIONISIO, Angela. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

HONÓRIO, L. S. **Fonética, fonologia e variação linguística**: uma análise de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2017. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras - Português) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise do gênero e compreensão. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUSA, Emilly. **Variação linguística nos LD de português**: um conteúdo de Língua Portuguesa ou um fenômeno linguístico e transversal?. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras - Português) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49281/1/TCC%20Maria%20Luzia%20Barros%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA VOZ DE FIGURAS PÚBLICAS: ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DE DISCURSOS CAPACITISTAS, SUAS FILIAÇÕES IDEOLÓGICAS E CONTRADIÇÕES

Claudia Simone de Amorim Carvalho¹
Evandra Grigoletto (Orientadora)²

RESUMO: A inquietação para analisar os discursos capacitistas surge do crescente número de declarações de figuras públicas, sobretudo de políticos que defendem pautas da extrema direita, sobre pessoas com deficiência. Sob um discurso aparentemente inclusivo, temos nos deparado com falas preconceituosas, que reduzem a capacidade desses sujeitos à sua condição física e/ou intelectual. Partindo desse contexto, recortamos para análise a fala de uma vereadora do município de Arco Verde (PE), Zirleide Monteiro (PTB), que, em sessão plenária da Câmara de Vereadores, em 30 de outubro de 2023, declarou: “[...] o castigo de Deus ele tá aqui em vida, quando ela veio com um filho deficiente é porque ela tinha alguma conta a pagar lá com aquele lá de cima, ela já veio pra sofrer.” Segundo a vereadora, ela estava respondendo a um meme que viralizou na internet, com um vídeo que mostrava uma queda da vereadora, e cuja responsabilidade teria sido de um(a) servidor(a) da Câmara. Inscrevendo-nos, teoricamente, na Análise do Discurso pecheutiana, as análises preliminares nos apontam um discurso capacitista, que produz como efeito de sentido que a deficiência é um castigo de Deus, um fardo que as mães de pessoas com deficiência devem carregar. Trata-se de um discurso que silencia a pessoa com deficiência, diminuindo-a a um castigo de Deus. Ou seja, além de ser uma pessoa sem capacidade, a pessoa com deficiência, na voz dessa figura pública, é alguém que veio para fazer o outro sofrer. Assim, ao apropriar-se do discurso religioso, dando a Deus o poder de decidir sobre o futuro das pessoas com deficiência e daquelas que com elas convivem, a vereadora filia-se, ideologicamente, a sentidos da extrema direita, para os quais o preconceituoso e a exclusão são tratados com naturalidade, “sob as bênçãos de Deus.”

Palavras-chave: Discursos capacitistas; Discurso religioso; Figuras públicas; Ideologia.

Abstract: The concern with analyzing ableist discourses arises from the increasing number of public statements—especially by politicians aligned with far-right ideologies—about people with disabilities. Beneath an apparently inclusive discourse, we have encountered prejudiced remarks that reduce the abilities of these individuals to their physical and/or intellectual conditions. Within this context, we selected for analysis a statement by councilwoman Zirleide Monteiro (PTB), from the municipality of Arco Verde (PE), who, during a city council plenary session on October 30, 2023, declared: “[...] God’s punishment is here in life; when she came with a disabled child, it was because she had a debt to pay with the one above—she came to suffer.” According to the councilwoman, she was responding to a meme that had gone viral online, showing a video of her falling—an incident for which she blamed a

¹ Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: claudia.amorimcarvalho@ufpe.br

² Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: evandra.grigoletto@ufpe.br

staff member of the Chamber. Grounded in Pecheutian Discourse Analysis, our preliminary analyses reveal an ableist discourse that produces the meaning effect that disability is a divine punishment—a burden that mothers of disabled individuals must carry. It is a discourse that silences the person with a disability, reducing them to God's punishment. In other words, beyond being seen as incapable, the person with a disability, in the voice of this public figure, is someone who exists to make others suffer. By appropriating religious discourse and attributing to God the power to determine the fate of people with disabilities and those around them, the councilwoman ideologically aligns herself with far-right narratives, where prejudice and exclusion are treated as natural—“under God's blessing.”

Keywords: Ableist discourses; Religious discourse; Public figures; Ideology.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente plano de trabalho se vincula a um projeto de pesquisa maior, desenvolvido pela orientadora deste PIBIC, intitulado *Entre o controle tecnológico e os deslizamentos de sentido: o discurso de movimentos conservadores*, e que conta com financiamento de bolsa PQ do CNPq. Considerando o objetivo geral do referido projeto, que é analisar o funcionamento discursivo de movimentos conservadores que circulam nas mídias sociais digitais, elegemos como recorte os discursos capacitistas, produzidos por figuras públicas, sobretudo por políticos que se identificam com pautas da extrema direita, os quais se filiam a movimentos conservadores.

A inquietação para analisar esses discursos surge do crescente número de declarações de figuras públicas, sobretudo de políticos que defendem pautas da extrema direita, sobre pessoas com deficiência. Sob um discurso aparentemente inclusivo, temos nos deparado com falas preconceituosas, que reduzem a capacidade desses sujeitos à sua condição física e/ou intelectual.

A problemática em torno desses discursos vem se construindo, historicamente, ao longo dos séculos. De forma bastante resumida, faremos uma retrospectiva histórica para demonstrar como esses sujeitos sempre foram tratados pela sociedade de modo subalterno. O histórico das pessoas com deficiência, na sociedade, revela uma trajetória marcada por discriminação e exclusão, que remonta à antiguidade.

Nas civilizações antigas, entre 700 a.C. a 500 a. C., como as de Esparta e Atenas, era uma prática frequente eliminar crianças que apresentavam alguma deficiência física ao nascer, muitas vezes com a autorização oficial do Estado. Há evidências desde a pré-história de que as sociedades convivem com a deficiência. Ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência foram retratadas em diversas narrativas de abandono e rejeição. Inicialmente, isso ocorreu devido à sua falta de adaptação ao ritmo de vida nômade das comunidades pré-históricas

(Pereira; Saraiva, 2017). Posteriormente, a rejeição foi influenciada pela idealização grega do corpo perfeito, belo e forte.

Para os gregos, o corpo belo e forte era prova de saúde e força, requisitos necessários para o combate e a luta, para a conquista de novas terras, sendo que aqueles que não correspondessem a esse ideal, como as crianças e os doentes, eram marginalizados e até mesmo eliminados ou abandonados à própria sorte para morrer. (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p. 25, *apud* Pereira, Saraiva, 2017).

Durante a idade antiga, a medicina e a jurisprudência negligenciavam os deficientes, relegando-os à morte ou à segregação. As práticas de infanticídio eram comuns, especialmente para crianças com deficiência física. A sociedade buscava homogeneidade, eliminando aqueles que não se encaixavam nos padrões estabelecidos. Em decorrência disso, por um certo tempo, as pessoas com deficiência também foram vistas como aberrações, um castigo de Deus (Saglia *et al.*, 2021). Já, na era cristã, houve uma mudança na percepção, considerando as pessoas com deficiência como filhos de Deus, porém sem garantia de igualdade moral e civil, o que continuou resultando na marginalização contínua desses sujeitos.

Na corte medieval, as pessoas com deficiência eram associadas a propriedades, exploradas para diversão ou trabalho. Os anões, em particular, eram utilizados como entretenimento e cuidadores de crianças. A exploração das capacidades de trabalho de pessoas com limitação era comum, destacando a falta de respeito pela dignidade humana.

O uso da medicina para estudar e tratar deficiências refletia uma abordagem desumana, envolvendo procedimentos invasivos em pessoas vivas. A marginalização persistia, evidenciando a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência como objetos de estudo ou entretenimento. Com o surgimento das guerras, houve um aumento significativo no número de pessoas com deficiência devido à violência. Além disso, a revolução industrial, na segunda metade do século 18, valorizava a produtividade em detrimento do tempo, criando uma competição desigual e resultando em uma percepção de invalidez e exclusão para as pessoas com deficiência.

Como observamos, ao longo do tempo, e da história, narrativas convencionais frequentemente determinaram o destino das pessoas com deficiência, ou seja, as pessoas sem deficiência sempre decidiram sobre a vida das pessoas com deficiência. Durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1939 a 1945, por exemplo, Hitler implementou um programa de eutanásia que visava eliminar pessoas com deficiência, argumentando que suas vidas eram indignas de serem vividas. Cerca de 300 mil indivíduos, entre adultos e crianças, foram

vítimas dessa política genocida; no entanto, é surpreendente como esse aspecto histórico é frequentemente negligenciado e pouco discutido. Esse período sombrio evidenciou uma profunda rejeição e abandono das pessoas com deficiência. Outro exemplo dessa rejeição é que, até quase o final do século XX, nos Estados Unidos, uma pessoa com deficiência não poderia estar no mesmo lugar que as pessoas consideradas “normais”, pois se alguém se incomodasse com a presença da pessoa com deficiência, poderia mandar retirá-la do local.

Ainda que com muitas lacunas, considerando essa breve retomada histórica, destacamos o fato de que, salvo raras exceções, as pessoas com deficiências sempre foram tratadas como doentes, como pessoas inválidas, incapazes, como não pertencentes à sociedade de maneira plena. Estamos diante, portanto, de discursos que sempre buscaram uma homogeneização, apagando as diferenças e singularidades das pessoas com deficiência.

Hoje, embora tenhamos avanços legais e sociais, ainda persistem muitos desafios na inclusão plena das pessoas com deficiência. Apesar de editais com ações afirmativas, e de leis que garantem o acesso de crianças com deficiência às escolas regulares, tivemos um grande retrocesso no governo Bolsonaro, no período de 2019 a 2022, que assinou o decreto 10.502/2020, instituindo a política nacional de educação especial. Política essa, no entanto, que, ao contrário de promover a inclusão, instituiu a segregação educacional contra as pessoas com deficiência. Tal decreto foi revogado, na íntegra, pelo Presidente Lula, em seu primeiro dia do terceiro mandato, pelo Decreto nº 11.370, de 1º de Janeiro de 2023.

Apesar da revogação do referido decreto e do esforço de ampliação que se tem feito nas diferentes instâncias da sociedade para a inclusão plena das pessoas com deficiência, ainda persistem discursos capacitistas, vindos sobretudo de sujeitos que se identificam, ideologicamente, com movimentos conservadores e pautas da extrema direita. O capacitismo consiste, assim, nessas falas distorcidas de que as pessoas com limitações precisam ser corrigidas. Há várias faces que impõem à pessoa com deficiência atitudes e discursos capacitistas, como tratá-la como “coitadinha”, rotulá-la como doente, buscar uma cura, ou colocá-la como heroína. Segundo Mello (2016, p. 3274 - apud Lage; Alves Lunardelli; Tissa Kawakami, 2023), “o capacitismo pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas é justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social.”

A inquietação decorrente dos discursos capacitistas é uma questão de considerável importância no contexto contemporâneo. Este fenômeno, caracterizado pela perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência, tem raízes profundas na história da nossa sociedade, como acabamos de mostrar, e pode se manifestar de diversas

formas, desde atitudes sutis até discursos explícitos e discriminatórios.

E é justamente esses discursos que nos propomos a estudar neste PIBIC, não necessariamente os que são explicitamente discriminatórios, mas também aqueles que, sob

o rótulo da inclusão, contraditoriamente, produzem efeitos excludentes. O capacitismo é um sistema de opressão que marginaliza e desvaloriza as pessoas com deficiência, reproduzindo discursos de que elas são inferiores ou menos capazes do que as pessoas sem deficiência. E tais discursos produzem efeitos ainda mais perversos no social, quando vêm de pessoas públicas, como é o caso do nosso recorte aqui, que são representantes do povo, eleitos legitimamente, e deveriam lutar por igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente de raça, credo, cor, condição física e/ou psíquica. Mas a ideologia que determina os discursos da extrema direita identifica-se com noções arraigadas de normalidade e produtividade, que excluem aqueles que não se encaixam nesses “padrões”.

Mas quem decide o que será “curado” e o que será celebrado em nossa sociedade? Quem decide o que é “perfeito” e o que é “normal”? Quem decide o que é errado e o que é anormal e o que não será aceito diante de nossa sociedade? Essas são algumas questões mais amplas que estão no nosso horizonte quando pensamos em discursos capacitistas. Mas, para além delas, direcionando para o *corpus* que pretendemos analisar, questionamo-nos: Qual o funcionamento dos discursos capacitistas? Quais os efeitos que eles produzem, sobretudo quando vêm de figuras públicas? Como se dá o atravessamento do religioso nesses discursos? Qual a posição-sujeito ocupada por aqueles que o produzem? Há contradições nesses discursos? Como elas funcionam?

2 OBJETIVOS

Partindo da contextualização e das questões de pesquisa apresentadas na introdução, o objetivo geral deste plano de trabalho é compreender o funcionamento de discursos capacitistas, produzidos por figuras públicas, sobretudo por políticos que se identificam com pautas da extrema direita, em pronunciamentos também públicos. Desse objetivo geral desdobram-se os específicos, que são:

- Mapear discursos de políticos que se identificam com pautas da extrema direita sobre pessoas com deficiência;
- Analisar o funcionamento desses discursos, de modo a identificar a presença de discursos capacitistas;
- Observar se e como funciona, nas falas desses políticos, o atravessamento da religião;
- Identificar a posição-sujeito ocupada por essas figuras públicas nesses discursos, com especial atenção às relações de contradição.

3 METODOLOGIA

Para mapear e analisar o funcionamento, neste plano de trabalho, de discursos capacitistas, produzidos por figuras públicas, elegemos como lócus para coleta do *corpus* a internet, com foco nas redes sociais digitais, utilizando para a busca as seguintes palavras-chave: discursos capacitistas + figuras públicas + políticos. Uma busca inicial já feita nos trouxe como resultados vários vídeos de falas de políticos, inclusive do Presidente Lula, e outras figuras públicas, como é o caso da Michele Bolsonaro. A partir dessas buscas, vamos construir, primeiramente, um arquivo empírico com os resultados. Mas, já num primeiro gesto de leitura, decidimos recortar, para este projeto, falas de políticos e/ou de figuras públicas que se identificam com discursos conservadores e que se inscrevem, ideologicamente, no campo da extrema direita, embora seus partidos não pertençam, necessariamente, a esse campo político. Eis alguns exemplos de discursos que pretendemos analisar na pesquisa:

Fala de uma vereadora do município de Arco Verde (PE): [...] o castigo de Deus ele tá aqui em vida, quando ela veio com um filho deficiente é porque ela tinha alguma conta a pagar lá com aquele lá de cima, ela já veio pra sofrer (Zirleide Monteiro - PTB);

Fala do Presidente da câmara de Jucás (CE): Pela declaração que os autista, os autor, sei lá tá rodando, sei lá, eu acho que eu era autista, porque meu pai tirava autista na peia, no meu tempo tirava autista era na chibata, porque eu era um menino meio traquino (Éude Lucas — presidente da câmara — PDT)

Partindo desses exemplos, e tomando como critérios de seleção do *corpus* o que descrevemos acima, elencados os seguintes passos a serem desenvolvidos no decorrer da pesquisa:

- I. Leitura de bibliografia relacionada às noções fundamentais para a presente pesquisa: discurso, sujeito, ideologia, contradição, posição-sujeito, etc.
- II. Construção de um *corpus* empírico, ampliando a busca feita inicialmente;
- III. A partir desse *corpus* empírico, seleção das Sequências Discursivas (SDs) mais relevantes para construção do *corpus* discursivo da pesquisa, o que já configura um primeiro gesto de interpretação. Essa seleção estará baseada no dispositivo teórico-metodológico da AD, a partir das questões de pesquisa aqui levantadas;
- IV. Análise discursiva das SDs selecionadas, tendo respaldo nos conhecimentos teóricos advindos da Análise de Discurso pecheutiana, e nas regularidades linguístico-discursivas e imagéticas apresentadas no *corpus*;
- V. Escrita dos relatórios parciais e finais da presente pesquisa;

4 HABILIDADES ADQUIRIDAS

Espera-se que o/a aluno/a pesquisador, desenvolva, ao longo da execução do projeto, habilidades nos seguintes eixos: *i)* da pesquisa, no sentido de aprender o que é ser pesquisador na área de linguagem; *ii)* do ensino, no sentido de se apropriar de um referencial teórico específico e mobilizá-lo em um *corpus*;

No que se refere ao primeiro eixo, espera-se que o/a discente selecionado/a, adquira habilidades de: *i)* leitura, fichamento e resenha de textos teóricos; *ii)* desenvoltura para trabalhar com os procedimentos teórico-metodológicos de uma pesquisa acadêmica, o que envolve coleta, seleção, recorte e análise do *corpus* previsto, fazendo dialogar teoria e análises; *iii)* escrita de diferentes gêneros acadêmicos, sobretudo de relatórios e artigos.

No que se refere ao eixo do ensino, espera-se que o/a discente selecionado/a, adquira habilidades de compreensão de um referencial teórico, comparando-o a outros, conseguindo estabelecer limites, relações, comparações. Além disso, espera-se que o discente pesquisador possa transpor, didaticamente, o que está desenvolvendo no projeto de iniciação científica para situações de ensino, bem como de divulgação científica para um público mais amplo, não especialista.

REFERÊNCIAS

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. Por Deus, pela (minha) família, pela moralidade: efeitos da individualização do Aparelho Religioso no discurso político. In: VINHAS, L. I.; CAMPOS, L. J. de; LARA, R. M. (orgs.). **Trajetos equívocos**: discurso, deslimite e resistência: uma homenagem à Maria Cristina Leandro Ferreira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. n.p.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. n.p.

LAGE, S. R. M.; ALVARES LUNARDELLI, R. S.; TISSA KAWAKAMI, T. **O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia**. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [S. l.], v. 28, p. 1–20, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. **Capacitismo**: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 56–66, 2021. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Argumentação e análise de discurso**: conceito e análises. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PÊCHEUX, M. [1969] *Análise Automática do Discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. [1983] **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975] A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, [s. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SAGLIA, I. R. *et al.* Deficiência: visão diacrônica das terminologias e conceitos. In: **Anais do VII Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e VI Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares - CLAEHM**. Dezembro de 2021, Online. Disponível em: <<https://tupa.claec.org/index.php/ehm/7ehm/paper/viewFile/2837/1461>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SISTEMAS DE CASO DAS LÍNGUAS YAATHÊ E KISÊDJE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA

Pedro Gabriel da Silva Farias¹
Maria Luisa de Andrade Freitas (Orientadora)²

RESUMO: Os estudos voltados às línguas ameaçadas têm ganhado notoriedade nos últimos anos tanto pelos ganhos políticos das populações nativas quanto pela busca pelo entendimento de suas estruturas gramaticais, bem como esforços crescentes pela preservação dessas línguas. Este trabalho tem origem nas discussões feitas no Ciclo de Estudos Viva Voz (CEVIVO), da UFPE, que tem por objetivo uma análise da diversidade linguística em terras brasileiras, a partir de uma perspectiva tipológica. Nesse sentido, o presente estudo propõe uma análise comparativa dos sistemas de caso das línguas indígenas Yaathê e Kisêdje, ambas do tronco Macro-Jê, a partir de pressupostos da Tipologia Linguística (Dixon, 1979; Comrie, 1989). As duas línguas exibem aspectos de ergatividade cindida (*Split Ergativity*), isto é, há uma alternância entre os padrões ergativo e acusativo, a depender de determinados condicionantes gramaticais, como a semântica do verbo intransitivo, em Yaathê, e o estatuto das orações, se independentes ou encaixadas, em Kisêdje. Dessa forma, este trabalho tem por intuito entender como o sistema de caso está gramaticalmente configurado, descrevendo suas consequências morfossintáticas em ambas as línguas. Os dados utilizados neste trabalho tomam como assento os estudos produzidos por Costa (1999); Silva (2016); Fernandes (2019) voltados ao Yaathê, Nonato (2013) voltados para o Kisêdje.

Palavras-chave: Yaathê; Kisêdje; Sistema de Caso; Tipologia Linguística.

Abstract: Studies focused on endangered languages have gained notoriety in recent years both due to the political gains of native populations and the search for understanding their grammatical structures, as well as increasing efforts to preserve these languages. This work originates from discussions held in the Viva Voz Study Cycle (CEVIVO), at UFPE, which aims to analyze linguistic diversity in Brazilian lands, from a typological perspective. In this sense, the present study proposes a comparative analysis of the case systems of the indigenous languages Yaathê and Kisêdje, both from the Macro-Jê trunk, based on assumptions of Linguistic Typology (Dixon, 1979; Comrie, 1989). Both languages exhibit aspects of split ergativity (*Split Ergativity*), that is, there is an alternation between ergative and accusative patterns, depending on certain grammatical constraints, such as the semantics of the intransitive verb, in Yaathê, and the status of the sentences, whether independent or embedded, in Kisêdje. Therefore, this work aims to understand how the case system is grammatically configured, describing its morphosyntactic consequences in both languages. The data used in this work are based on studies produced by Costa (1999); Silva (2016); Fernandes (2019) focused on Yaathê, Nonato (2013) focused on Kisêdje.

Keywords: Yaathê; Kisêdje; Case; Linguistics Typology.

¹ Graduando em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, 5º período, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: luisa.freitas@ufpe.br

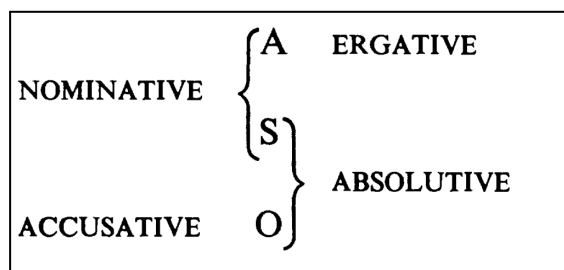
INTRODUÇÃO

A Tipologia Linguística é uma área e também um método de estudo que tem por finalidade descrever e agrupar as línguas de acordo com os seus aspectos gramaticais: fonológicos, morfológicos e sintáticos. O sistema de caso é um tipo sintático que permite entender como se dá o alinhamento dos argumentos nucleares da oração (sujeito e objeto) e as suas manifestações morfossintáticas nas gramáticas das línguas do mundo. Este trabalho tem por intuito estabelecer uma análise comparativa das línguas Yaathê e Kisêdje, ambas pertencentes ao tronco Macro-Jê, e que carregam semelhanças entre si, como aspectos de ergatividade cindida (*Split Ergativity*), evidenciando os condicionantes da cisão, como o sistema pronominal e de concordância em Yaathê e a estrutura oracional em Kisêdje. Este estudo baseia-se nos trabalhos de Costa (1999); Silva (2016); Fernandes (2019) e Nonato (2013) e considera a perspectiva proposta pela Tipologia Linguística (Dixon, 1979; Comrie, 1989).

1. O ESTUDO DE CASO PELA TIPOLOGIA LINGUÍSTICA

A perspectiva do Caso na Tipologia está imbuída de noções semânticas, pragmáticas e sintáticas, demarcando um papel de um determinado sintagma nominal (Comrie, 1989). Dentro dessa visão, tem-se como primitivos três argumentos verbais: A (sujeito transitivo), S (sujeito intransitivo) e O (objeto):

Figura 1 - Exemplo



Fonte: Dixon (1979, p. 61)

O primeiro alinhamento, à esquerda, dá-se como nominativo-acusativo, o segundo, à direita, como ergativo-absolutivo. Esses dois tipos são bem comuns entre as línguas do mundo: 27,37% e 16,84%, respectivamente (Fernandes, 2019). O que difere entre ambos os

casos é o tratamento dado aos argumentos primitivos. As línguas de alinhamento nominativo-acusativo tratam o sujeito transitivo e intransitivo da mesma maneira, diferenciando-os do tratamento dado ao objeto, seja morfológicamente ou sintaticamente, como o português. Para as línguas de alinhamento ergativo-absolutivo, o comportamento do sujeito intransitivo e do objeto é diferenciado do sujeito transitivo, sendo essa configuração também morfológica e sintática.

Contudo, muitas línguas exibem uma mistura entre os sistemas supracitados. Nessas situações, alguns condicionantes gramaticais, como a semântica, o modo e o aspecto verbal, podem desencadear cisões na codificação dos argumentos nucleares. Essas línguas apresentam, então, sistemas de ergatividade cindida, também conhecidos como *Split-S Systems* (Dixon, 1979). Essa parece ser a situação das línguas em foco neste trabalho, como discutiremos a seguir.

2. YAATHÊ

2.1 O Caso nas instâncias pronominais

O sistema pronominal em Yaathê é bastante sincrético, mas há uma diferenciação interessante na terceira pessoa do singular. São encontrados em Yaathê os seguintes pronomes e clíticos:

Tabela 01 - Exemplo 2

Número	Pessoa	Pronome Pessoal		Clítico	
		Masculino	Feminino	Sujeito (I)	Objeto (II)
Singular	1	owe	o:so	i	i
	2	awa	a:sas	a	a
	3	sa	sasa	ta	e
Plural	1	joo		ja	ja
	2	woo		wa	wa
	3	t ^h oo		t ^h a	t ^h a

Fonte: Costa (1999)

Como podemos observar na tabela 1 e nos dados a seguir, a terceira pessoa é a única que apresenta formas distintas para diferenciar sujeito e objeto:

- 1) ta feetone-ka owe ke
3SG.I trabalhar-IND. 1SG.PRON. LOC.
'ele trabalha aqui.' (Costa, 1999, p. 194)
- 2) i nema e khete-ka-se
1SG.I então 3SG.II achar-IND.-PASS.
'eu então o encontrei.' (Costa, 1999, p. 194)

Fernandes (2019) analisa que uma determinada marcação morfológica induz a presença do clítico “*ta*” na construção sintática, sendo essa marcação o morfema /ne/, um sufixo adjungido em verbos de atividade, permitindo que o predador perca a sua característica nominal, como no caso do verbo supracitado [feetone]. A formação de (1) possui o clítico ligado a um verbo intransitivo-ativo, mas também pode ser encontrado em sentenças transitivas:

- 3) ta klekejni:so futfi-ka-se
3SG.I onça pegar-IND.-PASS.
'ele pegou a onça.' (Costa, 1999, p. 195)

Em suma, o clítico emerge tanto em sentenças intransitivas-ativas quanto em sentenças transitivas. Além do mais, o clítico *e* está presente tanto como objeto, sua forma original, como em sentenças intransitivas-ativas:

- 4) otska klekejni:so e= we -ka-se
homem onça 3SGO matar -IND-PAS
'O homem matou a onça.' (Silva, 2016, p. 37)
- 5) e= kfafa -ka-se
3SGS dormir -IND-PAS
'Ele dormiu.' (Silva, 2016, p. 38)

Este tipo de comportamento indica uma certa ergatividade da língua, visto que essa conduta explicita que tanto o sujeito intransitivo (S) quanto o objeto (O) possuem um apontamento feito pelo clítico /e/, que marca um tratamento equivalente para ambos. Entretanto, o clítico /ta/ comporta-se da mesma forma tanto para sujeito intransitivo quanto transitivo, marcando uma cisão intransitiva na terceira pessoa do singular, ou seja, é suposto que o sistema da língua Yaathê se caracteriza como ergativo com cisão intransitiva ou ergativo-ativo (Fernandes, 2019).

2. KISÊDJE

2.1 O Caso nas instâncias sintáticas

No caso do Kisêdje, a cisão de caso vai ocorrer dentro das estruturas sintáticas por meio das relações entre oração principal e subordinada, ou seja, as orações principais terão como atribuição o sistema nominativo-acusativo, enquanto as subordinadas atribuirão o alinhamento ergativo-absolutivo:

- 1) \emptyset {*Wa/*Ire*} *thê*.
FUT{1nom/*1erg} vou
'Eu vou.' (Nonato, 2013, p. 15, tradução minha)
- 2) \emptyset *Ka* [{*ire/*wa*} { \emptyset /**khu*}-*khuru*] *um*
FUT 2nom [{1erg/1nom} {3abs/3acc}-*comeremb*] ver
'Você vai me ver comê-lo.' (Nonato, 2013, p. 15, tradução minha)

A ergatividade e tal cisão ocorre porque tanto sentenças transitivas, como a representada acima, quanto sentenças intransitivas se tornam idiossincráticas ao funcionarem como estruturas subordinativas. A priori, dentro do padrão ergativo, esse aspecto se torna incomum, visto que tanto o argumento externo transitivo quanto o intransitivo possuem a mesma característica. A sentença abaixo apresenta uma outra peculiaridade, a marcação ergativa ocorre em qualquer sujeito que seja seu representante pleonástico, caracterizando a ergatividade, segundo Nonato (2013), como uma “terceira coisa”:

- 3) [(*Ire*) *hwararo* *i-tê* *khâm* *i-thêm*] *khêrê*.
[1erg ontem 1abs-rede LOC 1abs-caíadjung] não.ser
'Eu não caí da rede ontem.' (Nonato, 2013, p. 19, tradução minha)

Há um padrão de comportamento em um determinado tipo de formação sintática, a subordinativa, isso independe da transitividade verbal, como no primeiro exemplo, o que configura o Kisêdje, neste fenômeno, como uma língua sintaticamente ergativa. Ademais, a presença de uma idiossincrasia em determinados tipos de sentenças intransitivas-inativas no que tange a um pleonismo do sujeito da sentença como ergativo. Ambas as situações demonstram uma cisão (*Split-S*) no sistema de caso da língua.

4. CONCLUSÃO

Evidenciamos, neste trabalho, que em ambas as línguas analisadas há um padrão de ergatividade cindida: em Yaathê, averiguamos a distribuição do clítico de terceira pessoa condicionada pela semântica do verbo; em Kisêdje, verificamos a presença do alinhamento ergativo em sentenças subordinativas, bem como no pronome ergativo na função de sujeito de representação pleonástica. Em adição, fica claro que línguas que estão em um mesmo tronco linguístico não precisam necessariamente estar conectadas no que diz respeito aos seus comportamentos e aspectos gramaticais, como também indicam que os esforços de tipologia são de relevante importância na catalogação e descrição de dados que buscam compreender a diversidade linguística do mundo.

REFERÊNCIAS

BOSSAGLIA, G. A Tipologia Linguística. In: BOSSAGLIA, Giulia. **Linguística comparada e Tipologia**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 97-131.

COMRIE, B. **Language universals and linguistic typology**: Syntax and morphology. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

COSTA, J. F. da. **Ya:thê, a última língua nativa no nordeste do Brasil**: aspectos morfo-fonológicos e morfo-sintáticos. 1999. 388 f. Tese de Doutorado (Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

DIXON, R. **Ergativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

DUARTE, F. B. O que difere uma língua ergativa de uma língua nominativa?. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 269-308, 2012.

FERNANDES, I. N. **O sistema de caso do yaathê**: uma proposta de análise formal. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NONATO, R. **Clause chaining, switch reference and coordination**. 2013.152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2013.

SILVA, F. P. da. **A organização prosódica do yaathe, a língua do povo fulni-ô**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2016.

TEXTOS E SUAS PISTAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A EXPRESSÃO COESIVA DOS PONTOS DE VISTA EM GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Ana Beatriz Araújo Gomes¹
Jussara Angelo do Nascimento²
Maria Luiza Cavalcanti Dalla Nora³
Prof^a. Siane Gois⁴ e Prof^a. Andrea Moraes⁵ (Orientadoras)

RESUMO: Neste artigo, apresentamos breve discussão acerca da coesão referencial e suas contribuições para a expressão do ponto de vista do autor no texto, além da emersão deste autor como sujeito explicitado na superfície textual. Assim, objetiva-se analisar como são expressos os pontos de vista em diferentes gêneros do eixo jornalístico, tratando de uma mesma temática, por meio de pistas coesivo-referenciais tanto linguísticas quanto imagéticas, ou verbo-visuais. Para isso, embasamo-nos em Beaugrande e Dressler (1983), Koch (1989), Bakhtin (1997), Marcuschi (2003), Marcuschi (2008), Uber (2008), Ramos (2009), Rodrigues (2010), Cortez (2011), Brait (2013), Fiorin (2016), Santaella e Noth (2017) e Cortez e Silva (2020). Adotamos como metodologia a análise comparativa entre os gêneros tirinha e artigo de opinião, efetivada por meio da identificação de semelhanças e diferenças no que tange à utilização dos recursos coesivos, que contribuem para a expressão de posicionamento do autor. Concluímos, a partir da análise realizada, que a aparição dos pontos de vista e a emersão do sujeito-autor nos textos observados ocorrem conforme as especificidades estruturais do domínio jornalístico e de cada gênero (bem como de acordo com as opções estilísticas de cada autor) mas manifesta-se, em ambos os casos, por meio de artifícios da coesão e da referenciação.

Palavras-chave: Coesão referencial; Ponto de vista; Referenciação; Verbo-visualidade; Emersão do autor.

ABSTRACT: Through this body of work, we present a brief discussion regarding referential cohesion and how it contributes to the expression of the author's point of view, as well as the emergence that causes the author to surface and become explicit on the text. Our objective is to analyze how these points of view are expressed across different journalistic genres, both addressing a common issue, by using cohesive-referential clues – whether they are linguistic or semiotic or both (verbal-visual). To do so, the article is anchored by the following theoretical studies: Beaugrande e Dressler (1983), Koch (1989), Bakhtin (1997), Marcuschi (2003), Marcuschi (2008), Uber (2008), Ramos (2009), Rodrigues (2010), Cortez (2011), Brait (2013), Fiorin (2016), Santaella e Noth (2017) e Cortez e Silva (2020). The methodology is conducted via comparative analysis between a comic strip and an opinion

¹ Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: anabeatrizaraujogomes@gmail.com

² Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: jussara.nascimento@ufpe.br

³ Estudante de Bacharelado em Letras/Português, UFPE. E-mail: maria.lnora@ufpe.br

⁴ Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: siane.gois@ufpe.br

⁵ Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: andrea.smoraes@ufpe.br

article, which consists in identifying similarities and contrasts concerning the use of cohesive structures that support the author as they emerge. Based on analysis, we conclude that the expression of point of view, alongside the author's emergence as a leading subject, do happen accordingly with the journalistic field and the specific structures of both genres (in addition to the author's individual style choices). However, in all cases it manifests itself through cohesive and referential resources.

Key words: Referential cohesion; Point of view; Referencing; Verbal-visibility; Author's emergence

1. INTRODUÇÃO

A Linguística de Texto (*doravante* LT) é uma subdivisão dos estudos da linguagem que vem, há cerca de sessenta anos, preocupando-se com o estudo sintático e semântico dos fenômenos linguísticos. Porém, é somente na década de 1980 que a LT se aproxima analiticamente da unidade textual e, então, ramifica-se em vertentes teóricas como a de Beaugrande e Dressler (1983), que conceituam sete “critérios de textualidade” essenciais para a construção de sentido do texto – entre esses, a coesão, cujas qualidades são aprofundadas pela pesquisa de Ingedore Koch, ainda na mesma década (1989). Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a discussão acerca da aparição do sujeito na superfície textual e tem como objetivo analisar de que maneira pontos de vista sobre um mesmo tema são expressos através de evidências coesivo-referenciais, além de verbais e visuais, no domínio jornalístico.

A metodologia consta na análise comparativa entre gêneros do meio jornalístico. Assim, a pesquisa identifica contrastes entre a *tirinha* e o *artigo de opinião* no que tange à expressão do ponto de vista através de referências linguísticas e semióticas. Todavia, acentua-se que este estudo analisa apenas os recursos coesivos dotados *ponto de vista*, acarretando na desconsideração de determinados itens (como substituições pronominais, elipses e quaisquer outros que não manifestem opinativas) para maior coerência na análise.

Justificamos, por fim, a opção pelos gêneros textuais adotados: o primeiro apoia-se na multimodalidade artístico-humorística para a manifestação do ponto de vista, enquanto o segundo o faz por meio da prosa formal e denotativa, ainda que não assujeitada. Assim, selecionamos o artigo “Mobilidade Social: um retrato das últimas décadas”, publicado pela Revista Veja, em função do diálogo temático que trava com a tirinha analisada, retirada do “Manual do Minotauro” – coletânea de obras da cartunista Laerte Coutinho.

2. DESENVOLVIMENTO

Adotamos, neste trabalho, a concepção de língua como interação, sedimentada na obra *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*, na qual Marcuschi a define como sistema de atividades cognitivas e sociointerativas situadas que, além de sensível à realidade em que se insere, posiciona os interlocutores em função ativa no ato comunicativo (2008, p. 61). Por sua vez, a noção de texto, pelo autor, consiste num fenômeno tido como tecido estruturado e artefato sociohistórico (Marcuschi, 2008, p. 71-72) — logo, consideramos como unidade textual aquilo que está além do nível da frase e inserido em dado contexto extralinguístico. Então, acrescentamos os estudos de Koch em *A coesão textual*, quando conceitua coesão referencial como “componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (1989, p. 31). Ainda, entendemos que “a referenciação é uma ação interativa [...] que fornece *pistas* de acesso para elaboração de sentidos”, retirada da obra de Marcuschi (2003, p. 260).

Trazemos como subsídio os estudos de Cortez (2011) no que se refere à expressão do ponto de vista (*doravante* pdv) por meio de recursos coesivo-referenciais no texto, quando disserta que “o modo de apresentação dos objetos de discurso é um componente fundamental na construção textual-discursiva do pdv [...]” (p. 109). Cortez procura conectar a representação do pdv e a referenciação aos objetos adicionando a noção de *valor posto pelo autor* que não fora, por exemplo, abrangida no estudo de Koch (1989).

Ainda sobre *A coesão textual*, a autora diferencia as definições de referência textual-endófora, marcada na superfície textual, e situacional-exófora, retomando um objeto que existe fora do texto – presente *contextualmente*, e não *cotextualmente* (Koch, 1989, p. 19-20). Logo, a endófora consiste em anáforas, catáforas e outros que referenciam elementos presentes no corpo do texto – por isso, ao debruçarmo-nos sobre Cortez (2011) torna-se evidente a aparição do pdv através desses recursos. Então, trazemos Cortez e Silva (2020) no que tange à análise referencial dos *memes verbo-visuais* ao defenderem que certos referentes “solicita[m] do interlocutor a retomada de alguns conhecimentos e inferências para que seja[m] efetivamente construído[s].” (p. 394). Além disso, desenvolvem deliberadamente acerca da referenciação anafórica e a introdução de referentes:

Mas não só da introdução referencial se faz a referenciação. [...] Essas retomadas anafóricas são importantes para a manutenção da referência (progressão referencial) e da progressão tópica do texto, tornando-se, assim, um processo que implica diretamente a construção da textualidade (Cortez e Silva, 2020, p. 395).

Coadunando-se ao conceito de *referência situacional* postulado por Koch, os autores denominam “pista linguística” aquilo que é referenciado, mas não foi introduzido de maneira explícita no texto e exige a articulação de conhecimentos prévios por parte do leitor (p. 394).

Apesar de disporem-se numa linha tênue, parece-nos primordial separar a abordagem da relação referência-pdv e da emersão do autor. Vale notar, todavia, que os temas se entrelaçam: a coesão referencial revela o pdv, que anuncia o autor no texto, ao passo que a emersão do autor se dá por meio da expressão do pdv, que se faz pela referenciação. Para isso, baseamo-nos em Rodrigues (2010), que estuda a emersão do sujeito-autor em textos acadêmicos, defendendo que todo ato discursivo possui destinatário e mensagem (p. 9).

Analisando as versões inicial e final de uma dissertação de mestrado, Rodrigues percebe o *apagamento* do autor no texto, em função da presença imanente do destinatário, quando este altera a conjugação verbal da primeira para a terceira pessoa. Contudo, a emersão do sujeito-autor ocorre de diferentes maneiras, desenvolvendo-se segundo aquilo que é esperado de um gênero em seu domínio. Rodrigues defende que, no meio científico, formas linguísticas são usadas de modo a identificar o autor no texto, visto que este deve argumentar a relevância do estudo. No entanto, constata que o autor analisado não concretiza a emersão, mas utiliza dos recursos coesivos para apagar-se permanentemente do próprio texto (p. 12).

Tomamos como conceito de semiótica o proposto por Santaella e Noth (2017), tendo que o modo como se apreendem os signos depende não somente do sentido presente ou inferível, mas das condições do ato comunicativo bem como das compreensões distintas efetivadas pelos interactantes (p. 9). Agregamos Brait (2013) para o conceito de *verbo-visualidade* através da análise de textos “nos quais a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, funciona [...] como projeto de construção de sentidos” (p. 43). A autora defende que os planos linguístico e imagético não devem ser apartados, sob risco de deformar o efeito semântico do texto (p. 44) “de maneira que as fronteiras entre o verbal - a escrita, e o desenho ficam diluídas, provocando efeitos conjuntos” (p. 52).

Consideramos como definição do gênero “tirinha” a de Ramos (2009), entendido como “um texto curto [...] construído em um ou mais quadrinhos, [...] que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (p. 24). Para o gênero “artigo de opinião”, consideramos Uber (2008) quando defende que o autor “apresenta seu ponto de vista expondo idéias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores” (p. 4).

3. ANÁLISE E RESULTADOS

Analisamos, em primeiro momento, a tirinha (texto 1) de Laerte Coutinho retirada do livro “Manual do Minotauro” (2021). Laerte utiliza elementos *verbo-visuais* para a expressão do seu pdv sobre a temática “mobilidade social”. Observamos o texto:

Figura 1 - Exemplo



Fonte: Portal de notícias do Grupo Globo⁶

De início, reconhecemos a estrutura definida por Ramos (2009) e percebemos os seguintes aspectos⁷: sintagmas verbais fazem uso da 1ª pessoa do singular ao longo dos quadrinhos colocando o narrador, tanto quanto a autora, à mostra como sujeito-autor (Rodrigues, 2010). Além disso, por meio do pronome oblíquo em “Quando **o** conheci, estava em condições lamentáveis”, ao lado da ilustração, constata-se que a personagem que fala não é a que está ilustrada. No imagético, observamos: a sequência evidencia uma personagem que se modifica gradualmente, antes como morador de rua (inferível a partir do sintagma “dei emprego e *moradia*”) até apresentar-se de paletó e gravata acorrentado ao que indica uma casa para animais domésticos.

Realizando a semiose do verbal e visual, como indica Brait (2013), apreende-se os seguintes: 1) A tirinha trata da *mobilidade social* e suas implicações; 2) A escolha pelo léxico “lamentável” como adjetivo no primeiro quadrinho, onde dispõe-se o suposto morador de rua, referencia o pdv do eu-lírico⁸; 3) A reiteração do verbo *dar* denuncia tanto o juízo de valor do narrador, que realiza ato de “caridade”, quanto o da autora, ao ironizar a fala. Por fim, no último quadrinho, ao término da fala e das modificações sofridas pela personagem, esta aparece acorrentada ao que representa a casa para domésticos. Além de trazer o clímax da tirinha, o quadro é o pico da expressão do pdv de Laerte, dado que sugere a domesticação de um ser humano que recebeu ferramentas para ascender mas não sabe usá-las e, acorrentado, deve algo a quem as doou. Assim, o texto exige do leitor conhecimentos prévios e críticos acerca da temática para que a introdução dos objetos produza sentidos (Cortez e Silva, 2020).

Avançamos para o artigo de opinião “Mobilidade Social: um retrato das últimas décadas” (texto 2), redigido por Lúcio Rennó e publicado pela revista *Veja* em 2021. Seguimos baseando-nos em Cortez (2011), Cortez e Silva (2020), Rodrigues (2010), Koch

⁶Disponível em:

<<https://g1.globo.com/sp/sa-paulo/o-que-fazer-em-sao-paulo/post/2021/06/10/laerte-coutinho-completa-70-anos-nesta-quinta-e-lanca-site-que-reune-obras-da-carreira.ghtml>>. Acesso em: 03 out. 2024.

⁷ Apesar do gênero *tirinha* ser vinculado ao meio jornalístico, este também pertence ao domínio artístico, tendo liberdade para o uso de extrapolações, metáforas, ironias, dentre outros que compõem a produção de sentidos – e, como tais, devem ser considerados em análise.

⁸ Indicamos que o pdv expresso pertence ao eu-lírico/narrador. Logo, mesmo que a expressão do pdv da autora esteja presente, esta não ocorre por meio discurso direto das personagens no caso observado.

(1989) e Uber (2008). Dado que esta etapa realiza-se em excertos, apresentamos trecho retirado do primeiro parágrafo do artigo, para a observação da imersão do autor por meio das conjugações verbais: (1) “*Sentimos* a crise econômica em nossas vidas diárias [...] Contudo, não *temos* dados que materializem a gravidade da situação na perspectiva do cidadão e cidadã brasileira” (grifo nosso). Mesmo situado no início, introduz uma constante no texto: a conjugação na 1ª pessoa do plural – estratégia presente em cada parágrafo do artigo, com exceção de um. Ao desviar da estrutura do gênero (cuja, segundo Uber, manteria o discurso na terceira pessoa e denunciaria o autor por meio de *tempos*, não conjugações) o autor põe-se explicitamente no texto, incluindo-se nas opiniões narradas, crítico às normas do gênero.

Ainda sobre o trecho (1), observamos outros dois aspectos: primeiro, a opção pelo pronome possessivo “nossas”, enfatizado ao final do texto em (2) “como a população vivenciou nossas sucessivas crises”, por meio do qual o autor se insere no objeto *população* – que é a quem o autor se dirige; segundo, a *palavra enfatizadora* (Uber, 2008) “cidadã” em (1), uma vez que a adição justaposta do substantivo feminino tem revelado interpolação com discursos igualitários da relação gênero-raça-classe, o que evidencia o pdv. Tal constatação não só constitui *referenciação exófora* (Koch 1989) como reitera Cortez e Silva (2020) tendo que o texto solicita do interlocutor a retomada de conceitos externos por meio de inferências.

Abordando a temática, o autor se vale da referenciação para a introdução dos objetos (dados coletados sob diferentes mandatos no país). Apresenta os resultados ascendentes de 2010, sob presidência do PT, atribuindo os números a (3) “[...] uma fase de *excepcionais* resultados econômicos no país e *altíssima* popularidade de Lula” (grifo nosso) – apesar dos dados positivos, a escolha pelos marcados acentua o posicionamento do autor. Ao exibir pesquisas do mandato seguinte, nota-se um recurso que une as informações e revela seu pdv: após (3), tem-se (4) “O Brasil decolava”; todavia, no que expõe dados descendentes de 2018, o autor faz referência a (4) por meio de (5) “O Brasil afundava”, mantendo forte tessitura coesiva e expressando o pdv através da coesão. Considerando as análises, percebemos que, para Laerte, foi possível apoiar-se em referenciações verbo-visuais, criação de personagens alegóricos e figuras de linguagem. Isso se diferencia para Rennó, uma vez que o artigo de opinião, ainda que um gênero opinativo, não permite extrapolações artístico-humorísticas, mas possibilita o uso estratégico de recursos coesivos para a emersão do autor no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, reitera-se que o objetivo fora analisar a expressão de pdv sobre a mesma temática e, conseqüentemente, a emersão do autor no texto, por meio de evidências de coesão

referencial verbais e visuais, em gêneros jornalísticos. Para tal, nos baseamos nas concepções de língua e texto de Marcuschi (2008), nos estudos coesivos de Koch (1989), da expressão do pdv por Cortez (2011) e da emersão do sujeito-autor por Rodrigues (2010). para fundamentar as análises individualmente e em contraste. Assim, concluímos sobre os textos analisados o seguinte: embora haja diferenças estruturais, que se manifestam na expressão do pdv em cada gênero, entendemos que a expressão se concretiza através de *pistas* que explicitam o sujeito-autor no texto. Logo, a coesão referencial contribui para a produção de sentidos que mantêm o autor, e seu pdv, expressos na superfície textual do domínio textual jornalístico.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. 2. ed. [S. l.]: [s.n.], 1983.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 29 out. 2024.

CORTEZ, S. L. **A construção textual-discursiva do ponto de vista**: vozes, referenciação e formas nominais. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. p. 109–117.

CORTEZ, S. L.; SILVA, J. P. M. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 393–395, 2020.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, p. 19-32, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, H. P. de M. (org.). **Produção de sentido**: estudos transdisciplinares. São Paulo; Porto Alegre; Caxias do Sul: Annablume; Nova Prova; Educs, 2003. p. 260.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 59-62, 71-72.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 24.

RODRIGUES, S. G. C. **A produção discursiva nas ciências exatas e a constituição do autor-pesquisador**. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. O. (org.). Ensino de línguas: concepções e práticas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 6–12.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Paulus, 2017. p. 9.

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião**: Estudos sobre um gênero discursivo. Universidade Estadual de Maringá: 2008.

VERBOS INERENTEMENTE RECÍPROCOS EM LÍNGUA DE SINAIS EMERGENTE

Júlia Dias da Silva¹

Matheus Patrício Santos do Nascimento²

Anderson Almeida Silva (Orientador)³

RESUMO: Verbos inerentemente recíprocos são defendidos por Figueiredo (2024) como verbos que já apresentem especificação lexical para eventos recíprocos, sem que nenhuma marcação gramatical adicional seja necessária. Este trabalho é fruto de uma pesquisa PIBIC em desenvolvimento na qual investigamos os verbos inerentemente recíprocos no sistema linguístico criado por uma família surda de Buriti dos Lopes (PI), família essa que se comunica com sua própria língua de sinais emergente, língua essa que se desenvolve pela falta de contato com uma língua de sinais institucionalizada, levando a família a desenvolver outra forma de comunicação, como apontam De Vos e Pfau (2015). Sem um input linguístico prévio, o sistema se torna relevante para análises fonológicas, morfológicas e sintáticas, pois trata-se de uma língua em desenvolvimento. Os verbos recíprocos têm sua origem de análise nas línguas orais (Langendoen, 1978; Lichtenberk, 1985) e mais recentemente começaram a ser descritos em línguas de sinais institucionalizadas, como a exemplo da Libras (Figueiredo, 2024) e também em línguas de sinais emergentes (Gleitman *et al.*, 2019; Ergin *et al.*, 2020), apontando um padrão nos traços morfofonológicos presente nos verbos inerentemente recíprocos em todas as línguas de sinais analisadas, como por exemplo, a bimanualidade (uso das duas mãos para articular um sinal). O objetivo geral da pesquisa é identificar construções recíprocas no sistema linguístico da família de Buriti dos Lopes, analisando um corpus gravado de uma hora. Resultados preliminares identificam a presença de oito verbos inerentemente recíprocos no sistema linguístico utilizado pela família, em que todos são realizados por movimento simples, mas nem todos são bimanuais, como propõe Figueiredo (2024) para a Libras. Portanto, podemos concluir que sinais recíprocos não são necessariamente bimanuais desde a sua origem, podendo vir a ser com o tempo, avanço e refinamento do sistema linguístico. Algo que ainda precisa ser debatido com mais vagar.

Palavras-chave: Verbos Recíprocos; Língua de sinais emergente; Sintaxe

Abstract: Inherently reciprocal verbs are defended by Figueiredo (2024) as verbs that already have lexical specification for reciprocal events, without the need for any additional grammatical marking. This work is the result of an ongoing PIBIC research project in which we investigate the inherently reciprocal verbs in the linguistic system created by a deaf family from Buriti dos Lopes (PI), a family that communicates with their own emerging sign language, a language that develops due to the lack of contact with an institutionalized sign language, leading the family to develop an alternative form of communication, as pointed out by De Vos and Pfau (2015). Without prior linguistic input, the system becomes relevant for phonological, morphological, and syntactic analyses, as it is a language in development.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Libras, UFPE. E-mail: julia.diass@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Libras, UFPE. E-mail: matheus.patricio@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: anderson.aas@ufpe.br

Reciprocal verbs have their origin in analyses of spoken languages (Langendoen, 1978; Lichtenberk, 1985) and, more recently, have started to be described in institutionalized sign languages, such as Brazilian Sign Language (Libras) (Figueiredo, 2024), as well as in emerging sign languages (Gleitman *et al.*, 2019; Ergin *et al.*, 2020), pointing to a pattern in the morphophonological features present in inherently reciprocal verbs in all the analyzed sign languages, such as bimanuality (the use of both hands to articulate a sign). The general aim of the research is to identify reciprocal constructions in the linguistic system of the Buriti dos Lopes family by analyzing a one hour recorded corpus. Preliminary results identify the presence of eight inherently reciprocal verbs in the linguistic system used by the family, all of which are performed with a simple movement, though not all are bimanual, as Figueiredo (2024) proposes for Libras. Therefore, we can conclude that reciprocal signs are not necessarily bimanual from their origin, but may become so over time, as the system develops and refines. This is something that still needs to be debated in more detail.

Keywords: Reciprocal verbs; Emerging Sign Languages; Syntax

INTRODUÇÃO

As línguas de sinais emergentes surgem em comunidades linguísticas compostas por usuários surdos, com o intuito de estabelecer comunicação. Todas essas comunidades, sejam elas rurais ou familiares, apresentam em comum o fato de não terem contato com uma língua de sinais institucionalizada. Ao observar uma língua de sinais emergente, temos contato com um sistema linguístico que está em desenvolvimento, uma oportunidade para elucidar questões voltadas ao surgimento das línguas e o desenvolvimento das suas estruturas.

Essa pesquisa busca, a partir dos conceitos linguísticos, identificar verbos inerentemente recíprocos na língua de sinais emergente de uma família surda de Buriti dos Lopes - PI. Estudos sobre verbos inerentemente recíprocos em línguas de sinais apontam para um padrão relacionado ao número de mãos utilizadas na execução do verbo, sendo todos eles bimanuais. A partir do *corpus* analisado, identificamos que na língua de sinais emergente analisada o padrão bimanualidade é rompido, pois identificamos verbos inerentemente recíprocos unimanuais. Com esse resultado, podemos concluir que os verbos inerentemente recíprocos não surgem bimanuais, mas podem vir a se tornar.

1. LÍNGUAS DE SINAIS

Através de pesquisas linguísticas, as línguas de sinais foram reconhecidas como sistemas completos, organizados na modalidade viso-espacial e dotadas de gramática própria. No Brasil, a Libras foi reconhecida legalmente como língua da comunidade surda brasileira em 2002, mas, antes mesmo disso, já era estudada sob uma perspectiva linguística por diversos autores, entre os quais se destaca Quadros (1999). Essas pesquisas comprovam a complexidade da Libras como uma língua viso-espacial, seus aspectos e similaridades com outras línguas de sinais já estudadas.

Pesquisas mostram que as línguas de sinais, institucionalizadas ou não, abrangem todos os níveis de análise linguística, pesquisas essas comprovam a ocorrência de fenômenos linguísticos semelhantes aos encontrados em línguas orais, reforçando o status das línguas de sinais como línguas naturais.

1.1 Línguas de sinais emergentes

As línguas de sinais emergentes, também chamadas de *homesigns*, são definidas como um código linguístico criado por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, para estabelecer comunicação (De Vos e Pfau, 2015). Esses códigos são utilizados por famílias ou comunidades que possuem em seu convívio pessoas surdas. Através de pesquisas direcionadas a esses códigos linguísticos é possível observar e afirmar que mesmo não sendo utilizados por uma grande quantidade de indivíduos, possuem estrutura similar às línguas de sinais institucionalizadas, a exemplo da CENA (Almeida-Silva e Nevins, 2020), língua de sinais emergente da comunidade surda de Várzea Queimada - PI, e apresentam os mesmos fenômenos encontrados em outras línguas de sinais.

A língua de sinais emergente que é objeto de estudo e análise dessa pesquisa é proveniente de uma família composta por 3 irmãos surdos (1 irmã surda, 1 irmão surdo e 1 irmã surdocega que perdeu a visão por volta dos 50 anos de idade) situados em Buriti dos Lopes - Piauí. Os mesmos nunca tiveram contato com a Libras e criaram seu próprio sistema de comunicação emergente.

2. VERBOS INERENTEMENTE RECÍPROCOS NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Os verbos inerentemente recíprocos estão presentes nas línguas naturais e são descritos como verbos que trazem em sua semântica a reciprocidade entre dois ou mais participantes presentes na mesma construção sem que nenhuma marcação gramatical adicional seja utilizada (Figueiredo, 2024). Para definir um verbo como sendo inerentemente recíproco, pesquisas linguísticas assumem os critérios propostos por Rákosi (2008). Os verbos inerentemente recíprocos também são encontrados em línguas de sinais, como no caso da Libras (Figueiredo, 2024). As fontes analisadas indicam um padrão morfofonológico presente nos verbos inerentemente recíprocos que se refere ao número de mãos, sendo todos bimanuais (utilizam as duas mãos para serem sinalizados) e também quanto ao movimento que pode ser pontual ou repetido, que se opõe ao movimento alternado.

3. METODOLOGIA

Analisamos, através do *software* ELAN, comumente utilizado em pesquisas

linguísticas que envolvem as línguas de sinais, um corpus com duração média de 1 hora. O corpus é um registro da sinalização natural da família surda, introduzida na seção 1.1., sinalização essa que foi coletada através de entrevistas sociolinguísticas com diálogos e perguntas que envolvem o cotidiano dos irmãos surdos. Iniciamos as análises dos vídeos a fim de encontrar, dentro de construções sintáticas, os verbos e logo em seguida, aplicamos os critérios de Rákosi (2008). Depois de encontrados e definidos, verificamos se o padrão morfofonológico bimanualidade, conceituado na seção 2.1., aplica-se também aos verbos inerentemente recíprocos presentes na língua analisada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conseguimos identificar, até o momento, a presença de 8 verbos inerentemente recíprocos na língua analisada, sendo eles PARECER, DIVORCIAR, BEIJAR, CONVERSAR, CASAR, NAMORAR, ABRAÇAR e BRIGAR. No vídeo disponível através do QR code abaixo é possível ter acesso a 1 dos 8 verbos inerentemente recíprocos contextualizados, sendo ele ABRAÇAR.

Figura 1 - Verbo inerentemente recíproco ABRAÇAR



Fonte: Elaborado pelos autores.

Interessante pontuar que diferente das línguas de sinais descritas anteriormente, nem todos os verbos inerentemente recíprocos encontrados na língua analisada são bimanuais. Encontramos a presença de verbos inerentemente recíprocos unimanuais, como a exemplo do verbo NAMORAR, disponível através do QR code abaixo:

Figura 2 - Verbo inerentemente recíproco unimanual NAMORAR.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como percebemos, as línguas de sinais emergentes se comportam da mesma maneira que as línguas de sinais já institucionalizadas, e por isso é de extrema importância o estudo de uma língua em desenvolvimento e a análise de como os fenômenos linguísticos, presente nessa e em outras línguas naturais, se comportam para lançarmos luz sobre o passado linguístico das línguas naturais, visto que não temos registros tão antigos de como as línguas surgiram e se desenvolveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos, podemos, inicialmente, visto que a pesquisa ainda está em andamento, afirmar que os verbos inerentemente recíprocos não nascem necessariamente bimanuais, podendo vir a se tornar. Temos como uma das possíveis hipóteses dessa pesquisa, a iconicidade presente de forma mais forte nos sinais bimanuais, sendo necessário pesquisar com mais vagar para conclusão final e possivelmente verificar se o mapeamento icônico presente nos verbos inerentemente recíprocos das línguas de sinais se dá com a complexidade da língua ou por outros fatores que podem vir a ser descobertos com o prosseguimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-SILVA, Anderson; NEVINS, Andrew Ira. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Revista Linguagem e Ensino da UFPel**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18533>>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- VOS, Connie de; PFAU, Roland. Sign language typology: the contribution of rural sign languages. **Annu. Rev. Linguist.**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 265-288, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1146/annurevlinguist-030514-124958>>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- ERGIN, Rabia *et al.* Structural Cues for Symmetry , Asymmetry and Non- symmetry in Central Taurus Sign Language. **Sign Language & Linguistics**, [S. l.], v. 23, n. 1/2, p. 171–207, 2020.
- FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges de. **Construções Recíprocas em Língua Brasileira de Sinais**. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.
- FISCHER, Susan; GOUGH, Bonnie. **Verbs in American Sign Language**. Sign Language Studies, v. 1018, n. 1, 1978.
- GLEITMAN, Lila *et al.* The emergence of the formal category “symmetry” in a new sign

language. **PNAS**, [S. l.], v. 116, n. 24, p. 11705–11711, 2019.

LANGENDOEN, D. Terence. **The Logic of Reciprocity**. *Linguistic Inquiry*, v. 9, n. 2, 1978.

LICHTENBERK, Frantisek. **Multiple uses of reciprocal constructions**. *Australian Journal of Linguistics*, v. 5, 1985.

QUADROS, Ronice Müller de. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 1999.

RAKÓSI, György. The inherently reflexive and the inherently reciprocal predicate in Hungarian: Each to their own argument structure. *In*: KÖNIG, Ekkehard; GAST, Volker (org.). **Reciprocals and Reflexives**: Theoretical and Typological Explorations. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. p. 411-450.



ESTUDOS LITERÁRIOS

A ARTE DA ESCRIVIVÊNCIA NO ENSINO DA LITERATURA: O IMPACTO DA ESCRITA ASSOCIADA À REALIDADE DE VIDAS PRETAS

Bruna Freire de Azevedo¹
Monique Vitória Santos Rodrigues²
Andréa Silva Moraes (Orientadora)³

RESUMO: O presente trabalho, resultante da disciplina Português V - Letramento, baseia-se na importância das práticas educacionais que visam a leitura e o letramento literário no ensino básico, objetivando assim um estudo acerca do (s) letramento (s) e a idealização de um projeto de letramento no eixo das práticas de leitura. Tal projeto, construído à luz do Currículo de Pernambuco, tem o intuito de ser aplicado em uma turma que tenha características semelhantes às do grupo-classe do filme *Escritores da Liberdade*, isto é, majoritariamente periférico e diversificado étnico e socioculturalmente — moradores de comunidades periféricas e, em sua maioria, pretos e pardos. A escolha se justifica não só pela necessidade de escolha e diagnose de uma turma antes da produção de um projeto de letramento - para que esse seja condizente com as necessidades dos estudantes -, mas também por ser um grupo-classe comum à realidade brasileira. Os pressupostos do letramento foram fundamentados à luz das pesquisas empreendidas por Kleiman (2014), Soares (2004) e Marcuschi (2010). Ainda, para além do repertório mencionado, o projeto é elucidado por meio do embasamento teórico de Cosson (2009), no que tange ao letramento literário, como também pelo conceito de escrevivência proposto por Conceição Evaristo, a fim de utilizar esse estilo/escolha literária como manifestação artística e elemento pedagógico para as salas de aula durante as práticas de leitura. A sequência de aulas pretende a compreensão da escrita aliada às vivências individuais e coletivas, bem como o desenvolvimento do letramento literário e crítico com enfoque no aprendizado da escrita. Nessa perspectiva, constatamos que com a possível aplicação do projeto, os alunos, instrumentalizados pelas discussões e práticas de letramento que estiveram inseridos, seriam capazes de desenvolver a habilidade da leitura e escrita em seu cotidiano, assim inscrevendo-se na sociedade.

Palavras-chave: Letramento literário; Escrevivência; Projeto.

ABSTRACT: This paper, resulting from the Portuguese V - Literacy course, focuses on the significance of educational practices aimed at reading and literary literacy in basic education. It seeks to examine the concept of literacy and the design of a literacy project centered on reading practices. The project, developed in alignment with the Pernambuco Curriculum, is intended to be applied to a class with characteristics similar to those of the group portrayed in the film *Freedom Writers*—predominantly from peripheral communities and ethnically and socio-culturally diverse, with most students being Black and Brown. The selection of this group is justified not only by the need to assess and diagnose a class before designing a

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: bruna.freire@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: monique.vitoria@ufpe.br

³ Professor(a) do Departamento de Letras. E-mail: andrea.smoraes@ufpe.br

literacy project—ensuring it aligns with the students' needs—but also because it reflects a reality common to Brazilian society. The literacy framework is grounded in the works of Kleiman (2014), Soares (2004), and Marcuschi (2010). Moreover, the project is supported by Cosson's (2009) theoretical perspectives on literary literacy, alongside the concept of *escrevivência* proposed by Conceição Evaristo. This concept serves as both an artistic expression and a pedagogical tool for reading practices in the classroom. The lesson plan aims to foster an understanding of writing, drawing on individual and collective experiences, while promoting the development of literary and critical literacy, with a focus on writing skills. From this perspective, it is anticipated that, upon implementing the project, students will be empowered through literacy discussions and practices, enabling them to apply their reading and writing skills in everyday life and thus engage more effectively with society.

Keywords: Literary literacy; Escrevivência; Project.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo antes de adquirir e decodificar a língua no seu sistema de escrita e leitura, o ser social irá operar com a linguagem para se comunicar, visto que todo e qualquer indivíduo que viva em sociedade está inserido em práticas de interação com os outros indivíduos e com o meio que o cerca, buscando sempre maneiras de inserir-se nas práticas de interações sociais. São as infinitas práticas de letramento das quais o ser humano participa que lhe possibilitam a interpretação do mundo e o entendimento e transmissão de mensagens. De acordo com Soares (2004), o letramento engloba a capacidade do indivíduo de interpretar e produzir textos nos mais variados gêneros e formas e está relacionado à inserção do sujeito no meio social, o qual é letrado. A partir das experiências, como participantes ativos em diferentes situações sociocomunicativas, o sujeito torna-se apto a compreender as funções da escrita na sociedade e a dominar habilidades de compreensão. Vale pontuar que essas práticas letradas são sempre situadas, isto é, são influenciadas por fatores sociais, ideológicos, culturais e econômicos, não podendo assim ser estudadas desconsiderando o seu contexto (Marcuschi, 2010).

Foi a partir dessa diferenciação que surgiu o termo letramento. Notou-se a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais complexas do que a mera decodificação do sistema de escrita da língua portuguesa, e isso levou à criação do termo (Soares, 2004). Com isso, as escolas passaram - ou tentaram, pelo menos - a trabalhar diferentes perspectivas de ensino para que os estudantes não fossem apenas alfabetizados, mas também letrados em diversos âmbitos. Uma das principais modificações tem sido a maior preocupação com a abordagem de gêneros textuais dos mais variados tipos, já que, segundo Kleiman (2014), ao explorar gêneros textuais presentes em diversos contextos da sociedade, os estudantes têm

seus repertórios linguísticos e socioculturais ampliados e desenvolvem habilidades de análise, interpretação e produção textual. Assim tornam-se cidadãos críticos e socialmente situados, capazes de conviver em sociedade e participar de situações reais de comunicação, podendo compreender e produzir textos em suas inúmeras formas (Kleiman, 2014). Entretanto, apesar de teoricamente ser isso o que se espera de uma instituição educacional e de professores, sabemos que constantemente a realidade pode fugir dessa concepção de ensino. Não são poucas as escolas e os educadores que ainda insistem em utilizar em aula apenas os métodos pedagógicos mais tradicionais, os quais são insuficientes para atender as necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais complexa e subordinada à linguagem. A cada dia, fica mais nítida a importância de repensar as práticas de ensino, os conceitos “clássicos” sobre o currículo educacional que é adotado em sala de aula e a metodologia dos professores.

2. JUSTIFICATIVA

Para produzir tal projeto de letramento, pensamos numa turma fictícia para utilizar como parâmetro. A turma observada no filme *Escritores da liberdade* é formada por alunos do ensino médio moradores de um bairro periférico, marcado por diversidade racial e cultural, fato que, no contexto social do filme, causa constantes intrigas e segregações na escola. Dentre estudantes asiáticos, latinos e negros, todos eles, exceto o único aluno branco, participam de gangues ou são diretamente afetados pela existência e presença delas na comunidade. Tendo em vista a violência escancarada que presenciam diariamente, o caráter da turma é de completa desconfiança com a professora e desinteresse pela escola, pois estão acostumados a nunca enxergar, na sala de aula, nada que lhes sensibilize ou seja relevante para as situações que enfrentam em casa e nas ruas.

Levando esses fatores em consideração, o projeto parte da premissa presente no Currículo do Estado de Pernambuco para o Ensino Médio (2021), de que a função da escola é buscar constante adaptação aos novos valores culturais que a sociedade experimenta, “bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade” (p. 21). Para alcançar isso, são necessárias mudanças das práticas pedagógicas para aquelas pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades para enfrentar desafios (Currículo do Estado de Pernambuco para o Ensino Médio, 2021). Para mais, Kleiman (2014) reforça a importância do engajamento pedagógico do professor, que deve concentrar seu olhar às histórias individuais dos estudantes e às práticas de letramento que esses já estiveram

inseridos, pois essas devem ser ponto de partida para o trabalho com a turma.

Diante do exposto, pensando nas histórias individuais dos alunos como vivências que não se encerram em si, mas que abraçam e abrangem uma comunidade coletiva (Evaristo, 2020, p. 35), é necessária a correlação entre escrevivência e práticas de leitura. Ainda, a partir do entendimento do potencial poder transformador da educação — mediante a interação professor-aluno —, da compreensão da realidade dos alunos e da necessidade deles de se *auto inscreverem* no mundo, é válido pensar possibilidades de trabalhar o ensino de literatura para o grupo-classe vigente no filme *Escritores da Liberdade*, visto que a literatura, conforme Cosson (2009, p. 47) “é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica [...]”.

3. SÚMULA DO PROJETO

O projeto tem como principal objetivo apresentar a literatura como “porta” para se entender como cidadão possuinte de conhecimento e senso crítico e compreender o mundo. Dessa forma, o projeto visa trabalhar a literatura associada a um caráter político e social, resgatando e valorizando as vivências de pessoas pretas, para que assim os alunos estejam cada vez mais inseridos e familiarizados com a leitura e discussão de obras literárias e, conseqüentemente, se formem enquanto sujeitos letrados crítica, racial e literariamente. Dito isso, as aulas de língua portuguesa serão destinadas à leitura e interpretação de gêneros textuais que destaquem as vivências de pessoas afro-brasileiras e afrodescendentes. Para tais fins, temos como objetivos específicos: *i)* Abordar a temática da escrevivência e sua importância para a representatividade de pessoas pretas; *ii)* Dialogar esses aspectos a partir da leitura e interpretação de textos; *iii)* Compreender a escrita aliada às vivências individuais e coletivas; *iv)* Despertar a criatividade dos alunos a partir de uso das intertextualidades; *v)* Desenvolver o letramento literário e crítico com enfoque no aprendizado da escrita. O desenvolvimento do projeto ocorreu durante sete encontros, cada um com duas aulas de cem minutos, totalizando uma carga horária de aproximadamente doze horas.

4. A ARTE DA ESCRIVIVÊNCIA NO ENSINO DA LITERATURA: O IMPACTO DA ESCRITA ASSOCIADA À REALIDADE DE VIDAS PRETAS

O presente projeto de letramento parte, inicialmente, de uma necessidade do

grupo-classe de aproximar-se de práticas pedagógicas escolares e, principalmente, da inevitabilidade de uma interação entre os subgrupos existentes na turma, devido à segregação racial observada no grupo classe. Mediante isso, vemos a importância de uma aula destinada à *escrevivência* como forma de descrever vivências coletivas, ao passo que o aluno aprende a escrever e se inscrever no mundo. A princípio, será apresentado um rap voltado para vivências pessoais e nostálgicas da infância, as quais estão relacionadas com práticas de violência racial que o rapper enxerga em seu dia a dia. Após isso, serão lidos trechos do livro/diário de Carolina de Jesus, “Quarto de Despejo”, e depois apresentadas explicações sobre o ato de *escrever*, fundamentado por Conceição Evaristo. Todos esses formatos de textos serão apresentados a fim de contextualizar inicialmente as temáticas raciais.

Já no segundo momento será mantida a dinâmica de leitura coletiva de conto e poesia, que dialoguem sobre discriminação e segregação racial, a partir de um círculo de leitura e de debates sobre o tema. Dessa maneira, pretendemos trabalhar a concepção do ensino de literatura como possível fonte que corrobora para a formação de um sujeito leitor livre, crítico e responsável socialmente. Além disso, no terceiro momento, como atividade multissemiótica, exibiremos a obra cinematográfica “Histórias Cruzadas”, do diretor Tate Taylor, no intuito de ratificar o debate-temático a partir da problematização de alguns aspectos reproduzidos no filme. No quarto encontro será proposta uma atividade de escrita para os estudantes, que produzirão artigos de opinião acerca do tema “A persistência do racismo na contemporaneidade e os efeitos na literatura negra”; textos de apoio guiarão.

Após produzirem os artigos em sala de aula e em casa, no quinto encontro os textos serão trazidos para a aula e brevemente corrigidos pelos professores. Essa correção, entretanto, não irá se ater aos aspectos mais específicos do gênero, como sua estrutura e característica próprias, visto que esse não é o foco do projeto de letramento; na verdade, o que será observado nesse momento são as questões que tangem à escrita de textos num geral, como: *i)* linguagem utilizada: observar se os textos estão com linguagem conveniente para serem “publicados” na coletânea; *ii)* adequação à norma culta da língua; *iii)* Coerência/coesão com a temática proposta. Novamente, ratificamos que a correção não teria como intuito a reescrita completa dos textos para moldá-los ao gênero, mas apenas ajustes pontuais da construção das produções. Por fim, os artigos seriam digitalizados no computador na sala de informática pelos próprios alunos.

No penúltimo encontro, com a impressão de todos os textos, será iniciada a confecção da coletânea de textos em formato de livro físico. Tal produção da antologia será coletiva, com o auxílio dos professores. Vale ressaltar, ainda, que todas as partes da confecção do livro

serão produzidas manualmente pelos alunos, como a capa e ilustrações. Para o dia do lançamento, 5 estudantes serão selecionados para apresentar o livro para os visitantes, a fim de instigar a curiosidade sobre o livro. O restante da turma ficaria com a função de organizar a sala de aula com decorações, estruturar as filas, receber os visitantes, entre outras necessidades que surgissem para a divulgação de um livro. No último encontro, ocorrerá o evento de lançamento do livro, no qual os alunos terão a oportunidade de expor e socializar suas produções para toda a comunidade escolar (professores, turmas, coordenação, funcionários e pais) e, assim, compartilhar suas opiniões e experiências para além dos limites da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo sobre as práticas de letramento e a sala de aula, percebemos que são as vivências e interações em sociedade que constroem um indivíduo letrado, o que prova que ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado. A partir desses pressupostos, as dinâmicas aqui propostas têm como objetivo a autodescoberta do aluno como um sujeito: *i)* Detentor de senso crítico e opinião; *ii)* Cidadão atuante na sociedade; *iii)* Situado socioculturalmente. Nessa perspectiva, por meio dessa(s) prática(s) social(s) de letramento, após o constante contato com a literatura e com temáticas que dialoguem com suas realidades e vivências — uma vez que o grupo-classe em questão é, em sua maioria, de grupos étnico-raciais marginalizados —, os alunos além de desenvolverem a habilidade da leitura e escrita em seu cotidiano, irão *se inscrever* na sociedade.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. [S. l.]: Contexto, 2009.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação e Esportes; UNIÃO DOS DIRIGENTES

MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Currículo de Pernambuco**: Ensino médio. Recife: [s.n.], 2021.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. [número], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2024.

A BIBLIOTECA ALÉM DE UM ESPAÇO DE LEITURA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DA BIBLIOTECA NO DESENVOLVIMENTO JUVENIL

Rafael Henrique Souza¹
Clécio dos Santos Bunzen (Orientador)²

RESUMO: O estudo realizado durante as disciplinas "Estágio Curricular em Português 1 e 2" investigou a relação entre estudantes e as bibliotecas escolares em colégios públicos da rede estadual de Pernambuco, com foco na região metropolitana do Recife. Foram observadas turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, além de conduzidas entrevistas com alunos, professores de língua portuguesa e bibliotecários de três escolas. As entrevistas, com duração média de 30 minutos, abordaram temas como hábitos de leitura, uso das bibliotecas e o papel dos profissionais responsáveis. A pesquisa destaca a importância da biblioteca como espaço de formação crítica, cultural e socioemocional. A biblioteca não apenas promove a leitura e a escrita, mas também ensina práticas coletivas e habilidades como solidariedade e cooperação, alinhando-se ao projeto pedagógico escolar. Além disso, ela serve como um espaço de acolhimento e proteção, oferecendo refúgio a alunos que enfrentam dificuldades sociais ou emocionais. Segundo a teoria de Wallon, a afetividade é um aspecto fundamental no desenvolvimento do indivíduo, influenciando sua relação com o conhecimento e o ambiente. Assim, a biblioteca se torna um lugar de fortalecimento emocional, onde a leitura atua como um agente de conexão e transformação. Para Piaget (1949), a aprendizagem depende de componentes cognitivos e afetivos, sendo o vínculo emocional essencial para o sucesso escolar. Em contextos marcados pela violência e outras vulnerabilidades, a biblioteca desempenha um papel crucial como espaço de interação e reconhecimento da singularidade de cada aluno. Ao integrar afetividade e aprendizagem, ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo um ambiente acolhedor que vai além da mera formação de leitores.

Palavras-chave: Biblioteca; Escola; Jovem.

RESUMEN: El estudio realizado durante las disciplinas "Prácticas Curriculares en Portugués 1 y 2" investigó la relación entre los estudiantes y las bibliotecas escolares en colegios públicos de la red estatal de Pernambuco, enfocándose en la región metropolitana de Recife. Se observaron grupos de 6º y 7º grados de la educación básica y 1º año de la educación media, además de entrevistas realizadas con estudiantes, profesores de lengua portuguesa y bibliotecarios de tres escuelas. Las entrevistas, con una duración promedio de 30 minutos, abordaron temas como hábitos de lectura, uso de las bibliotecas y el papel de los profesionales responsables. La investigación resalta la importancia de la biblioteca como un espacio de formación crítica, cultural y socioemocional. La biblioteca no solo fomenta la lectura y la escritura, sino que también enseña prácticas colectivas y habilidades como la solidaridad y la cooperación, alineándose con el proyecto pedagógico escolar. Además, funciona como un espacio de acogida y protección, ofreciendo refugio a los estudiantes que

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: rafael.henriquepontes@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras e Estágio. E-mail: clecio.bunzen@ufpe.br

enfrentan dificultades sociales o emocionales. Según la teoría de Wallon, la afectividad es un aspecto fundamental en el desarrollo del individuo, influyendo en su relación con el conocimiento y el entorno. Así, la biblioteca se convierte en un lugar de fortalecimiento emocional, donde la lectura actúa como un agente de conexión y transformación. Para Piaget (1949), el aprendizaje depende de componentes cognitivos y afectivos, siendo el vínculo emocional esencial para el éxito escolar. En contextos marcados por la violencia y otras vulnerabilidades, la biblioteca desempeña un papel crucial como espacio de interacción y reconocimiento de la singularidad de cada estudiante. Al integrar afectividad y aprendizaje, contribuye al desarrollo integral de los alumnos, promoviendo un ambiente acogedor que va más allá de la mera formación de lectores.

Palabras clave: Biblioteca; Escuela; Joven.

INTRODUÇÃO

Ao decorrer das disciplinas da disciplina Estágio Curricular em Português, um estudo acerca da relação entre o estudante e a biblioteca da sua escola surge a partir de alguns comportamentos observados ao longo da atividade prática nas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco, especificamente da região metropolitana do Recife. A partir disso, um estudo acerca da importância da biblioteca no contexto escolar surge como forma de avaliar o seu papel no desenvolvimento do jovem, não apenas literário, mas também pessoal. Foram observadas turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio e suas relações com as bibliotecas dos seus colégios, além de entrevistas feitas com os jovens, os professores de língua portuguesa e, por fim, os responsáveis pelas bibliotecas, os bibliotecários. Dessa forma, uma análise crítica sobre a presença das bibliotecas nas instituições e seus efeitos positivos no educando.

1. O PROCESSO

A pesquisa foi realizada durante a disciplina “Estágio Curricular em Português 1 e 2”, respectivamente. Durante a prática, entrevistas foram efetuadas para os alunos e para as responsáveis pelas bibliotecas de três colégios públicos do Recife, o primeiro de ensino fundamental 2 localizado no bairro do Pina, enquanto os outros dois ficam localizados no bairro de Casa Amarela, sendo um do médio e outro fundamental também. As entrevistas duraram em torno de 30min. Para os alunos, perguntas como “Por quê você frequenta a biblioteca?” “O que você costuma ler?” “Qual é a sua relação com a bibliotecária?” foram feitas, enquanto para as bibliotecárias foram feitas perguntas muito mais diretas como “Qual a sua formação?” “Qual é a sua relação com a biblioteca e porquê decidiu atuar nela?” entre

outras. A duração da pesquisa, no total, durou um ano.

2. A BIBLIOTECA ALÉM DA LEITURA

A biblioteca atua especificamente na formação crítica do indivíduo, fazendo-o refletir e questionar sobre temas da sociedade. O uso adequado da biblioteca na escola, que presume a oferta de diferentes práticas leitoras, além de fortalecer a cultura de leitura e escrita, ensina o uso coletivo de bens públicos, no caso os livros, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a solidariedade e a cooperação. Ademais, o principal objetivo da biblioteca é apoiar, incrementar e fortalecer o projeto pedagógico das escolas, além de valorizar a leitura literária em seu cotidiano e proporcionar condições para que o educador faça uso coletivo do texto escrito. Dessa forma, é possível desenvolver e promover o acesso ao conhecimento disponível nos livros e o domínio crítico da linguagem entre seus alunos.

Contudo, apesar de ser importante formar leitores, será que a função da biblioteca não está mais além disso? Todos nós formamos laços afetivos ao decorrer de nossas vidas. Ao falarmos de um local afetivo é preciso que se tenha em mente que não basta estar sorridente no horário de entrada dos alunos, abraçá-los e recebê-los com carinho (ainda que isso seja desejável). Mas é um direito de todos que os espaços fomentem e mantenham acesas as chamas da afetividade, do acolhimento e das sensações. As bibliotecárias contaram como muitos alunos do colégio se refugiam entre os livros para respirar, para fugir dos problemas. A biblioteca, sendo assim, fornece proteção e acolhimento. Para Wallon (2011), a afetividade é um termo que inclui os sentimentos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções, pois o seu sentido é abrangente, incorporando as conquistas realizadas no plano da inteligência. A emoção, o sentimento e a paixão são, de acordo com Wallon, a evolução da afetividade, em que a emoção é a expressão corporal motora da afetividade, tornando-se o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social. Portanto, “a emoção estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico”.

O educador que perceber o seu aluno como um ser intelectual e afetivo, reconhecendo a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, naturalmente terá um olhar ampliado sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo de ensino e aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. Podemos dizer que a biblioteca, em contextos sociais marcados pela violência e outros problemas sociais, como no caso de muitos alunos, torna-se um espaço de encontro muito importante para as crianças com a leitura, permitindo o

reconhecimento de sua própria singularidade e a dos outros. O outro aspecto da leitura é que ela não é concebida como uma prática isolada e solitária, mas sim, como uma prática vinculativa e fortalecedora de afeto. A leitura, como um motivador da linguagem, possibilita que as pessoas possam ser melhores uns com os outros. Afetividade e aprendizagem devem andar juntas. Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. A afetividade é fundamental, não há aprendizagem e amadurecimento sem vínculo afetivo entre professor e aluno. Considerando que o processo de aprendizagem acontece a partir das interações entre professor e aluno, este poderá ser fadado ao sucesso ou ao fracasso escolar.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a disciplina “estágio supervisionado em língua portuguesa” proporciona uma melhor compreensão do ambiente escolar. Podemos compreender como o colégio abriga vários alunos de diversas origens e experiências, além disso, nota-se como diversos espaços da escola, como a biblioteca, promovem diversos sentimentos de carinho, afeto e acolhimento diante dos alunos que possuem vivências tão complicadas. A afetividade é fundamental, não há aprendizagem e amadurecimento sem vínculo afetivo entre professor e aluno. A biblioteca fornece proteção e acolhimento, além de ser um espaço de encontro muito importante para as crianças que com a leitura permite o reconhecimento de sua própria singularidade e a dos outros. Dessa maneira, é evidente que é dever da escola, mediante o governo e a comunidade, propor melhores maneiras para proteger e amparar os jovens por meio de projetos voltados para a inclusão do público estudantil nas bibliotecas e incentivar leituras e trocas de contato entre uns e outros .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONCEIÇÃO, Maria da; CALDEIRA, Paulo; FURST, Vera. **A biblioteca escolar: Temas para uma prática pedagógica**. [S. l.]: UFMG; Autêntica, p. 4-5, 2017.

EUGÊNIA, Maria. A biblioteca faz diferença. *In*: SANTOS, Bernadete; MILTON, Márcia; FÁTIMA, Maristela. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. São Leopoldo, RS: [s.n.], 2010.

A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS

Antonio Francisco de Andrade Neto¹
Maria José de Matos Luna (Orientadora)²

RESUMO: Tomando parte na discussão que há no campo da educação em direitos humanos sobre os povos indígenas, e falando do papel da educação literária na sociedade, neste estudo, propõe-se que a literatura e o letramento literário são instrumentos essenciais para a educação em direitos humanos dos povos indígenas, uma vez que é necessário reconstruir as reflexões acerca da diversidade cultural e identitária do Brasil no ensino formal, as quais, de modo geral, invisibilizam as vozes e as histórias dos povos originários. Nesse sentido, discute-se sobre a temática indígena e, especificamente, a literatura indígena na escola e, em seguida, sobre a construção do letramento literário na sala de aula. Para tanto, parte-se do estudo das formações discursivas da Declaração Universal dos Direitos Humanos – à luz de Orlandi (2007), além da análise cultural proposta por Munduruku (2022), respectivamente, e ancora-se no arcabouço teórico de Santos (1999), Cosson (2012), Souza (2015), Andrade (2019), Flores, Gomes e Casagrande (2022), Carvalho e Santos (2023) e Castro e Alves (2024). As reflexões feitas mostraram que a leitura crítica de obras literárias dos (e sobre os) povos indígenas contribui para o desenvolvimento de uma comunidade escolar que combate estereótipos, promove um ensino-aprendizagem mais significativo da diversidade cultural que compõe o Brasil e fortalece a luta pelos direitos e pela dignidade dos povos originários.

Palavras-chave: Literatura; Letramento literário; Educação em Direitos Humanos; Povos Indígenas.

ABSTRACT: Participating in the ongoing discussion in the human rights' education field concerning Indigenous people and addressing the role of literary education in society, this study proposes that literature and literary literacy can be essential tools for human rights education regarding Indigenous people. This is particularly crucial given the need to reconstruct the reflections on Brazil's cultural and identity diversity within formal education, which, in general, tends to invisibilize the voices and histories of Indigenous people. In this context, the paper discusses Indigenous themes, especially Indigenous literature in schools, followed by the development of literary literacy in the classroom. To this end, the study drawn on the discursive formations of the Universal Declaration of Human Rights – guided by Orlandi (2007) – along with cultural analysis proposed by Munduruku (2022). It is further anchored in the theoretical framework of Santos (1999), Cosson (2012), Souza (2015), Andrade (2019), Flores, Gomes, and Casagrande (2022), Carvalho and Santos (2023), and Castro and Alves (2024). The reflections presented indicate that critical reading of literary works by and about Indigenous people contributes to the development of a school community that challenges stereotypes, promotes a more meaningful teaching-learning process about

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: andrade.neto@ufpe.br.

² Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: maria.luna@ufpe.br.

Brazil's cultural diversity, and strengthens the fight for the rights and dignity of Indigenous people.

Keywords: Literature; Literary Literacy; Human Rights Education; Indigenous People.

INTRODUÇÃO

Ao se tratar dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas, percebemos que a relação entre a literatura e a educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, crítica e reflexiva, visto que, mesmo com a diversidade cultural e identitária do Brasil, o ensino formal falha, de forma frequente, em representar adequadamente as vozes e as histórias dos povos originários. Isso justifica-se pela influência do cânone literário nos currículos escolares, o qual prioriza produções literárias de homens brancos pertencentes às classes média e alta, excluindo vozes marginalizadas. Em outras palavras, o que vemos na escola, em relação aos povos originários, é uma literatura indianista – oriunda do movimento romântico brasileiro para valorizar um “herói” nacional³ – ao invés de uma literatura indígena – que se caracteriza por:

[...] textos escritos, ilustrados e idealizados pelos próprios indígenas, de dentro de suas vivências, sejam elas nos espaços rurais ou urbanos, e sejam individualmente ou de autoria coletiva, em sua maioria estimulados e iniciados como forma de registro das histórias orais dos avós, avôs, anciões e conhecedores da história local (Carvalho; Santos, 2023, p. 6).

Dessa forma, ao considerar os estudos de Orlandi (2007) sobre as formações discursivas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, constatamos que esse documento é posto como um “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” (Orlandi, 2007, p. 304), sendo dado um “papel de realce” à educação e ao ensino para que atinja-se esse suposto ideal. E nos questionamos: se a educação não aborda a cultura dos povos indígenas, como esse ideal comum será atingido por eles? Quando nos referimos à cultura, corroboramos com a importância do letramento literário para garantir discussões críticas, afinal, é preciso desenraizar a romantização do indígena do imaginário brasileiro. Nesse sentido, Munduruku discute:

Qual é o índio que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. *Não olhamos para*

³ Segundo Castro e Alves (2024, p. 33), “é válido ressaltar que a literatura indianista, embora tenha nascido em um projeto literário que buscava a valorização da cultura brasileira, apresenta uma visão estereotipada, bem como idealizada, dos povos indígenas, o que corrobora para a perpetuação de estigmas e preconceitos”.

o indígena como um ser humano. Olhamos a partir desse olhar romantizado ou – e essa é a segunda postura – olhamos pelos olhos da ideologia que mora dentro da gente, quer queiramos ou não (Munduruku, 2022, grifos nossos).

Partindo dessas discussões, compreendemos – à luz dos estudos de Cosson (2012) e Souza (2015) – que o letramento literário, o qual envolve a leitura crítica e a interpretação de textos, surge como uma ferramenta metodológica para a promoção da consciência e do respeito aos direitos desses grupos, considerando também que a literatura indígena desempenha um papel crucial ao oferecer perspectivas identitárias e historicamente relevantes sobre as realidades vividas pelos povos indígenas. Assim, este estudo tem como objetivo discutir a literatura e o letramento literário como instrumentos essenciais para a educação em direitos humanos dos povos indígenas.

O trabalho organiza-se por três seções principais: *o direito de estar*, que apresenta uma discussão voltada para o (não) lugar dos povos indígenas na escola; *o direito de conhecer e ser conhecido*, a qual reflete sobre a (des)valorização da literatura indígena no âmbito escolar; e *o direito de desenvolver*, que destaca a importância do letramento literário – isto é, evidenciamos como a educação literária pode ser um meio eficaz de promover a dignidade e os direitos dos povos indígenas.

1. O DIREITO DE ESTAR: A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

Inicialmente, é preciso entender o cenário dos direitos dos povos indígenas para discutirmos, de fato, o lugar da temática indígena na escola. Conforme Santos (1999), que faz um panorama histórico a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reflete sobre como esses direitos foram adaptados ao contexto indígena brasileiro, “[...] o país Brasil está longe de se identificar como pluriétnico e multissocietário, e de garantir os direitos dos povos indígenas, como desejamos” (Santos, 1999, p. 8).

Isso se deve ao fato de que, mesmo com as conquistas garantidas com a Constituição de 1988, ainda há espaços em que o indígena está em silêncio e é invisível/inexistente, um deles seria a sala de aula, uma vez que – embora as diretrizes da Lei 11.645/2008 proponha, para a sociedade brasileira, “a oportunidade de ouvir e ver os povos indígenas falarem sobre si, sobre o que pensam dos brasileiros, o que querem, o que fazem [...]” (Andrade, 2019, p. 324) – a escola segue achando que abordar a temática indígena limita-se às marcas da colonização e ao indianismo, visto que:

muitas práticas pedagógicas e materiais didáticos, que circulam nas escolas, que as tornam reprodutoras de ideias sobre as sociedades indígenas fundadas

no pensamento moderno, impregnadas de perspectivas excludentes e racistas, contribuindo para reforçar os estereótipos, profanar o sagrado e produzir invisibilidades (Flores; Gomes; Casagrande, 2022, p. 2).

A partir disso, podemos observar como a história oficial brasileira oculta as violências que os povos indígenas brasileiros vêm sofrendo desde o período colonial e que perduram até os dias atuais. Seguindo este pensamento, é notório que, ao tematizar as culturas indígenas, a escola comete erros que comprometem a construção de um ensino efetivamente intercultural. Parte desses conhecimentos equivocados a respeito dos povos indígenas, difundidos no ambiente escolar, são reflexos do senso comum, que ignora a variedade cultural das comunidades nativas, suas particularidades e identidades, fundamentando-se em visões estereotipadas e/ou romantizadas, “tais como o índio preguiçoso, atrasado e selvagem [...] o indígena como um ser puro, inocente e relegado ao passado” (Flores; Gomes; Casagrande, 2022, p. 12). No entanto, é fundamental enfatizar que tais concepções podem ser desmistificadas a partir de práticas de letramento⁴.

2. O DIREITO DE CONHECER E SER CONHECIDO: A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Há, de fato, uma grande dificuldade de incluir, na sala de aula, a literatura indígena, porém vale evidenciar que este tipo de produção literária forma os próprios indígenas e toda a sociedade em relação aos povos originários, além de desconstruir velhos mitos acerca da existência desses povos, visto que a produção epistêmica indígena brasileira evidencia uma “contradição de um pensamento eurocêntrico-universalista que nega outros saberes por determinar que estes não possuem elementos racionais para a construção dos saberes legitimados pela própria razão ocidental” (Valim; Danner, 2023, p. 4). Além disso, de acordo com Carvalho e Santos (2023), o aumento significativo na produção literária e cultural indígena abre novas possibilidades de realidade sócio-histórica, tanto para os próprios povos indígenas quanto para os não indígenas. Assim, é preciso refletir sobre como essa literatura está inserida na escola, já que:

A literatura nativa indígena pretende despertar no leitor interessado mais uma visão sobre seu país e também registrar suas memórias orais, suas

⁴ “Nesse sentido, o letramento deve ser pensado em contextos sociais mais amplos, como o trabalho, a escola, a família etc. *Tais contextos, intrinsecamente ligados culturalmente, podem ter práticas de letramento com valores e ideologias também diferentes.* Daí, surgem as abordagens mais recentes do letramento ligadas à *heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita [...]*” (Quinelato; Souza; Cestari; Magalhães, 2014, p. 33, grifos dos autores).

experiências de vida para as próximas gerações. São escritas de um passado quase apagado da história, capaz de demonstrar comportamentos sociais, culturais, filosóficos, políticos, educacionais e ambientais que ultrapassam o presente, o futuro [...] (Carvalho; Santos, 2023, p. 10).

Desse modo, entendemos tal literatura como uma ferramenta para compreender aspectos culturais e históricos do Brasil, pois através dela podemos conhecer mais sobre a língua, os costumes e a organização dos povos originários, além de funcionar como um espaço emancipatório dos discursos estigmatizantes eurocêntricos. Todavia, apesar do potencial da literatura indígena para a formação cultural-identitária e para a garantia dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas, tais conhecimentos chegam às escolas como “fruto de uma visão eurocêntrica que, desde a primeira geração romântica brasileira, representa os indígenas de forma estereotipada e idealizada” (Castro; Alves, 2024, p. 50). Sendo assim, embora a Legislação Brasileira incentive o ensino da literatura indígena como forma de promover a igualdade racial no país, as instituições de ensino, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, ainda não a incorporaram de forma regular em seus currículos educacionais (Castro; Alves, 2024).

3. O DIREITO DE DESENVOLVER: A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Ao considerar que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2012, p. 47) e que “a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico”(Cosson, 2012, p. 47), faz-se necessário (re)pensar a sub-representação histórica dos povos indígenas no ambiente escolar, percebendo o potencial da literatura como ferramenta de conscientização e transformação identitária, através da leitura crítica de obras indígenas. Diante disso, com base no aporte teórico-metodológico de Souza (2015), as histórias dos povos indígenas trabalhadas em ações de letramento literário contribuem significativamente para a desconstrução de estereótipos enraizados na sociedade e entre os alunos, isto é, ao inserir a literatura indígena no cotidiano escolar, promove-se a valorização das identidades indígenas e se ressignifica o imaginário dos estudantes. Afinal, o letramento literário:

[...] diz respeito a práticas sociais de leitura em que o texto está aberto a plurissignificações, sendo que tais práticas promovem uma nova compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, num movimento de apropriação da literatura e de construção literária de sentidos (Souza, 2025, p. 133).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, evidenciamos a importância da literatura e do letramento literário como ferramentas indispensáveis para a promoção dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas. Isso porque, a partir de práticas pedagógicas que incluam, de forma efetiva, a literatura indígena, pode-se garantir que as vozes indígenas sejam ouvidas e que os alunos, tanto indígenas quanto não indígenas, tenham a oportunidade de refletir sobre sua própria identidade e sobre os direitos desses povos. Assim, a escola torna-se, de fato, um espaço de transformação social, de desenvolvimento de leitores críticos, e não de disseminação de discursos hegemônicos de desvalorização e discriminação dos povos indígenas – afinal, é preciso entendê-los como sujeitos atuantes do próprio direito (Andrade, 2019) – e fortalecer a luta pelos direitos e pela dignidade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. D. O Indígena como usuário da lei: Um estudo etnográfico de como o movimento da Literatura Indígena entende e usa a Lei 11.645/2008. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 201-218, 2019.
- CARVALHO, E. M. D. O. S. S.; SANTOS, R. L. D. O. S. Literatura Indígena: Entre memórias. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.
- CASTRO, A.; ALVES, E. R. F. Literatura indígena na educação básica: reflexões e proposta didática. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES**, Vitória, v. 1, n. 45, p. 29-55, 2024.
- COSSON, R. Estratégias para o ensino de literatura: a sistematização necessária. *In*: COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FLORES, C. G. C.; GOMES, L. B.; CASAGRANDE, C. A. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-19, 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se). *In*: **Bienal-Programa De Encontros Do Masp**, 2016, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post/3364>>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- ORLANDI, E. Educação em direitos humanos: um discurso. *In*: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- QUINELATO, E.; SOUZA, C. J.; CRESTANI, L. M.; MAGALHÃES, M. G. S. Contribuições da teoria literária para o letramento literário na graduação. **Revista Educ.**, v. 17, n. 22, p. 30-37, 2014.

SANTOS, S. C. Direitos Humanos e os Direitos dos Povos Indígenas no Brasil. **ILHA**: Revista de Antropologia, v. 1, n. 1, p. 37-50, 1999.

SOUZA, L. F. **Literaturas Negra e Indígena no Letramento Literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. .

VALIM, R; DANNER, L. F. Literatura indígena brasileira contemporânea como descentramento epistêmico decolonial. *In*: **Congresso Brasileiro De Educação A Distância On-Line**, 3., 2023. Anais [...]. Disponível em: <<https://ime.events/conbraed2023/anais>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

A PRESENÇA DO MODO SENTIMENTALISTA E DO EROTISMO EM “PIEDRO” DE KAROLINE VON GÜNDERRODE

Raquel Almeida Moraes e Silva¹

André de Sena Wanderley (Orientador)²

RESUMO: O presente trabalho busca analisar o poema “Piedro”, de Karoline von Günderrode, presente em um dos poucos volumes de textos que a autora reuniu em vida, intitulado *Poetische Fragmente*, cuja publicação foi realizada sob o pseudônimo de Tian em 1805. Nosso objetivo é compreender como os elementos estruturais e semânticos do poema refletem a série romântica e, em especial, a definição do modo sentimentalista. A escolha do *corpus* justifica-se pela presença marcante de uma angústia existencial — aqui, relacionada diretamente à manifestação do erotismo —, que se diferencia da angústia do ultrarromantismo, além da relação com a morte, temas recorrentes em diferentes fases da obra da autora. Metodologicamente, a pesquisa, de caráter exploratório, examina como o poema se insere na produção da série romântica, destacando um de seus modos, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada dos artifícios textuais utilizados. A análise se apoia nas teorias de Sena (2011) sobre a série romântica, nas reflexões de Ariès (2012) sobre a relação com a morte, em Bataille (2012) para observar as nuances ligadas à manifestação erótica e nos estudos de Ezekiel (2016, 2024) sobre a produção literária de Günderrode. Os resultados evidenciam, portanto, a singularidade da presença da angústia existencial no poema, desdobrando-se em outros aspectos, especialmente em relação à morte e ao amor. Assim sendo, é possível concluir que “Piedro” representa uma contribuição significativa dentro da obra literária de Karoline von Günderrode para a série romântica, ampliando a compreensão da mesma.

Palavras-chave: Romantismo; Modo Sentimentalista; Poesia; Crítica Literária; Karoline von Günderrode.

ABSTRACT: The present study aims to analyze the poem “Piedro” by Karoline von Günderrode, included in one of the few edited volumes of texts the author compiled during her lifetime, entitled *Poetische Fragmente*, published under the pseudonym Tian in 1805. Our objective is to understand how the poem’s structure and semantics reflect the Romantic series, particularly the definition of the sentimental mode. This *corpus* was chosen to highlight the marked presence of existential agony — here closely tied to expressions of eroticism — which differs from Ultra-Romanticism, as well as its relationship with death, recurring themes throughout the author’s work. Methodologically, this exploratory research examines how the poem integrates into the Romantic series, focusing on one of its unique modes, enabling a deeper understanding of the text’s artifice. The analysis is grounded on the theories of Sena (2011) on the romantic series, on the reflections of Ariès (2012) about the relationship with death, on the insights of Bataille (2012) to observe the nuances linked to the erotic manifestation and on the studies of Ezekiel (2016, 2024) on Günderrode’s literary production. The results can reveal the unique presence of existential agony in the poem, unfolding into

¹ Estudante de Bacharelado em Letras, UFPE. E-mail: Raquel.rams@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: Andre.sena@ufpe.br

further dimensions, particularly regarding death and love. It is therefore possible to conclude that “Piedro” represents a significant contribution to the Romantic series within Karoline von Günderrode's literary work to the romantic series, broadening our understanding of it.

Keywords: Romanticism; Sentimental Mode; Poetry; Literary Criticism; Karoline von Günderrode.

INTRODUÇÃO

Karoline von Günderrode, nascida em Karlsruhe no ano de 1780, é considerada hoje, quando se estabelece um contato com a produção alemã — sobretudo de autoria feminina —, um dos nomes mais importantes do primeiro momento do Romantismo na Alemanha após o *Sturm und Drang*, o *Frühromantik*, ou, como também é denominado, o Romantismo de Jena. Acerca das particularidades de sua produção literária, Lemos (2022) aponta que a autora, que ficou mais conhecida apenas após sua morte, em 1806, teve por muito tempo sua imagem majoritariamente ligada a esse acontecimento. A perspectiva biográfica e superficial, portanto, seguiu sustentada pela crítica durante anos e, com isso, “muitas vezes apagou traços significativos de sua escrita” (Lemos, 2022, p. 5). Entretanto, a escolha pela morte, ao pensarmos no que defende Dagmar von Hoff (2000), pode configurar uma espécie de ato de resistência ao silenciamento imposto pelas normas sociais vigentes em sua época. A ideia do suicídio, enquanto uma espécie de transgressão, pode refletir diretamente no poema debatido no presente estudo.

A respeito da produção literária de Günderrode, von Hoff (2000) ressalta ainda que, ao colocar constantemente em conflito reflexões sobre as noções de feminilidade da época e outras questões sobre gênero, ela se torna uma das autoras mais modernas e fundamentais de seu tempo. Portanto, a importância de sua escrita não se limita à sua presença como autora em um período no qual tão pouco era reservado às mulheres — lugar esse voltado principalmente às produções poéticas e ao lado sentimental das coisas, distanciando-se de quaisquer discussões mais profundas, por exemplo. Com isso, seu valor literário se amplia para além da vontade de ocupar espaços negados à escrita de autoria feminina, e toma espaço ao abordar temas pouco explorados pelos autores mais populares da época.

Durante sua vida, publicou, além de alguns textos dispersos em outras coletâneas, apenas dois volumes: *Gedichte und Phantasien* (1804) e *Poetische Fragmente* (1805), ambos sob o pseudônimo de Tian. Além destes, deixou pronto aquele que seria seu último volume, *Melete*, planejado para ser publicado sob o nome de Ion. No entanto, devido a circunstâncias envolvendo sua relação com Friedrich Creuzer e a necessidade dele de evitar uma exposição

ainda maior, a obra acabou sendo publicada apenas no centenário de sua morte. É justamente em *Poetische Fragmente* (1805) que se encontra “Piedro”, poema analisado neste trabalho e descrito por Ezekiel (2016) como uma balada homoerótica. Nele, como procuramos demonstrar, a angústia existencial se mescla a outros elementos que reforçam essa interpretação, revelando como sua escrita tensiona os limites entre desejo, morte e transgressão.

1 DESENVOLVIMENTO

A partir do panorama tratado na introdução acerca do legado literário de Karoline von Günderrode, e ao entendermos que o momento do Romantismo ao qual pertence se localiza entre o *Sturm und Drang* — semente inicial que desdobraria diretamente no Romantismo — e o *Hochromantik*, ou Romantismo de Heidelberg, cujos maiores representantes são Clemens Brentano, ligado diretamente a Günderrode desde sua juventude, e Joseph von Eichendorff, importante figura no cenário literário alemão, podemos dar início à análise dos elementos presentes no poema.

O *Frühromantik*, ou Romantismo de Jena, ao qual a autora esteve diretamente associada, configura-se como o primeiro desdobramento direto do Pré-Romantismo e representa o momento efetivo de consolidação do Romantismo alemão. Seu principal veículo de divulgação foi a revista *Athenäum*, organizada pelos irmãos Schlegel. Além deles, entre os nomes importantes para o pensamento da época, destaca-se Novalis — lido diretamente por ela —, cuja obra serviu de base para alguns elementos de sua produção. Partindo, então, do momento em que compreendemos algumas características básicas do surgimento do Romantismo e de suas inquietações, passamos a observar o poema com mais clareza. Ao pensar, por exemplo, em uma característica marcante do movimento, associa-se a ele a subjetividade e o sentimentalismo ou — algo claro em “Piedro” — o idealismo, que foi trabalhado por Fichte e que, assim como Novalis, exerceu influência direta em sua produção.

Portanto, ao analisarmos como Piedro, a figura central do poema, constrói sua relação com o mundo e a ótica sob a qual o percebe, baseamo-nos em Sena (2011), que compreende que o modo sentimentalista se configura como uma angústia existencial com uma razão evidente e direta. Pode-se afirmar que esse modo se encontra aqui em evidência tanto na maneira como o sentimento surge quanto na forma como se encerra. Tal apontamento pode ser exemplificado com os seguintes fragmentos do poema:

E ele não quer mais olhar para ela,/ Seu amor é tormento para ele./ Apenas afogado profundamente/ Em contemplação da morte. // E a doce moça em prantos,/ Esconde seu rosto,/ De bom grado morreria de dor,/ Apenas para não deixar o amado.// *Piedro vê isso, um profundo anseio/ O atrai para o descanso do túmulo;/ Ele rasga as faixas da ferida/ E vai silenciosamente até os mortos.*(Günderrode, 2006, p. 105, grifo do autor, tradução nossa).

Pode-se ainda observar a relação direta entre a morte e esse amor, que surge tão claramente entrelaçado no poema — uma morte que não é apenas um fim, mas a alternativa final de encontro com o amado, é a resposta para o sofrimento causado pelo amor do jovem que o atrai. O encontro entre Tânetos e Eros — a atração pela morte e o desejo sexual —, apontado por Ariès (2012), retorna com um denominador comum ao presente estudo: Georges Bataille. Conforme Bataille (*apud* Ariès, 2012) demonstra, a literatura erótica dos séculos XVII e XVIII conecta duas transgressões fundamentais da ordem social: a sexualidade e a morte. Essas duas forças, aparentemente opostas, entrelaçam-se em um movimento de ruptura com a regularidade da vida cotidiana. No poema, a morte adquire dimensão transgressora e simbólica. Sob a ótica de Ariès (2012, p. 157), “a morte não é apenas um tema de reflexão, é uma linguagem, um meio de dizer outra coisa”.

Em “Piedro”, a morte representa a tentativa desesperada de consumir um amor impossível, no qual o protagonista busca, no túmulo, o reencontro com o amado e a consumação desse amor através do autossacrifício. Partilhando dessa visão, Becker-Cantarino (2010) destaca a morte como tema central na obra poética de Günderrode, frequentemente entrelaçada ao amor. Essa relação ressoa em um fragmento de Novalis, retomado por Günderrode:

Uma união que também é selada para a morte é um matrimônio que nos dá uma companheira para a noite. Na morte, o amor é mais doce; para o amante, a morte é uma noite de núpcias, um segredo de doces mistérios (Günderrode, 1990 *apud* Becker-Cantarino, 2010, p. 62, tradução nossa).

De maneira paralela, no fragmento 292 de *Athenäum*, Novalis reforça essa perspectiva ao declarar que “a morte é uma vitória sobre si, que, com toda autossuperação, proporciona uma existência nova, mais leve e fácil” (Schlegel, 1997, p. 90). Para Bataille (2012), essa relação entre vida e morte encontra no sacrifício sua plena expressão. Ainda, retomando as palavras do autor: “é geralmente próprio do sacrifício harmonizar a vida e a morte, dar à morte o jorro da vida, à vida o peso, a vertigem e a abertura da morte. É a vida misturada à morte, mas, no sacrifício, a morte é ao mesmo tempo signo de vida, abertura ao ilimitado” (Bataille, 2012, p. 60).

Seria, assim, esse anseio que leva Piedro ao encontro da morte. Diante disso, a relação entre morte e erotismo que estrutura o texto (Ezekiel, 2016, p. 89) conduz o protagonista em sua busca pela noiva, na atração que sente pelo jovem, no confronto e no ato de matá-lo, na mudança de atitude em relação à noiva após esse acontecimento e, por fim, em sua própria morte voluntária, como se pode destacar nos seguintes fragmentos do poema:

E eles lutam, nenhum se rende,/ A valentia torna-se fúria selvagem;/ E em surtos de ira;/ *O sangue ardente dos combatentes se mistura.*// Finalmente, no seio do jovem/ Piedro afunda seu aço, / Antes desse hóspede indesejável/ Escapa sua doce — vida completamente.// *E ele se esvai tão graciosamente na morte,/ Que Piedro se afunda,/ E de seus lábios pálidos/ Penosamente bebe beijos ardentes.*// [...] *Mas Piedro jaz ferido,/ Solitário no interior do navio;/ Sua alma está aprisionada,/ Inteiramente tomada por um sonho.*// *Lhe parece que ele está abraçado/ Pelos braços do jovem morto;/ Amigavelmente seus olhos querem fechar,/ Mas seu coração ainda bate quente.*// Piedro tentaria se afastar dele,/ Mas com olhar cheio de anseio/ E com beijos ardentes de amor,/ O rapaz o segura de volta. (Günderrode, 2006, p. 104-105, grifo do autor e tradução nossa).

É válido, portanto, retomar Ezekiel (2016, p. 88), a fim de concluir a reflexão proposta, observando que o amor de Piedro permanece inconcluso até o momento de sua consumação na morte, mas que, enquanto isso não ocorre, manifesta-se como desejo, o “profundo anseio”. Reside nos versos a sensação de estar envolvido pelo jovem morto, que o segura mesmo na morte com um olhar marcante e “beijos ardentes” (Günderrode, 2006). Ou seja, vale ressaltar que, desde o momento da batalha entre ambos — incluindo o instante fatal —, carrega-se uma intensa carga erótica, evidenciada na fusão de seus corpos em combate e no sangue quente que se mistura no clímax. O confronto entre os dois configura-se como o único encontro possível e direto dentro do poema, que não é mediado pelo desejo final de morrer apresentado por Piedro — desejo esse capaz de reuni-los novamente. De forma curiosa, Piedro é atraído não apenas pela bravura e pela resistência inabalável daquele jovem, que o desperta para a morte, mas também pela graça com que ele morre por sua espada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de “Piedro”, dentro do contexto literário de Karoline von Günderrode, permite identificar como a autora tensiona os limites do desejo e da transgressão por meio de sua escrita, de modo que o poema, a partir desse olhar, revela ao leitor uma fusão entre erotismo e morte evidente aos olhos e, com isso, demonstra como a experiência amorosa é apresentada de forma trágica e inescapável; a relação entre Eros e Tânatos, conforme abordada por Ariès (2012) e Bataille (2012), surge como elemento central do texto,

evidenciando que a morte não é apenas um encerramento, mas também um meio de realização do desejo. Conclui-se, portanto, a partir da análise e do estudo dos textos selecionados, que é possível afirmar que “Piedro” representa uma contribuição significativa dentro da obra literária de Karoline von Günderrode para a série romântica, trazendo um olhar singular sobre os conflitos internos da subjetividade do período e evidenciando a presença da angústia e do sentimentalismo, além da relação com o erotismo e a morte.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da Morte no Ocidente**: da idade média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. São Paulo: L&PM, 2012.

BECKER-CANTARINO, Barbara. The “New Mythology”: Myth and Death in Karoline von Günderrode’s Literary Work. *In*: BIELBY, Clare; RICHARDS, Anna (org.). **Women and death 3**: women’s representations of death in German culture since 1500. Rochester: Camden House, 2010.

EZEKIEL, Anna. Introduction to “Piedro”, “The Pilgrims”, and “The Kiss in the Dream”. *In*: GÜNDERRODE, Karoline von. **Poetic fragments**. Tradução de Anna Ezekiel. Albany: State University of New York Press, 2016. p. 87-105.

GÜNDERRODE, Karoline von. **Sämtliche Werke und ausgewählte Studien**: Historisch-Kritische Ausgabe. Frankfurt am Main: Stroemfeld, 2006. v. 1.

LEMOES, Fabiano. Karoline von Günderrode (1780-1806). **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, v. 7, n. 3, 2022, p. 1-13. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/karoline-von-gunderrode/>>. Acesso em: 04 dez. 2024.

SCHLEGEL, Friedrich. **O dialeto dos fragmentos**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SENA, André de. **Visões do ultrarromantismo**: melancolia literária e modo ultrarromântico. Recife: Edufpe, 2011.

VON HOFF, Dagmar. Kontingenz-Erfahrung in der Romantik. Ausdrucksbegehren und Zensur bei Karoline von Günderrode. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 4, p. 179–197, 2000. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/pg/article/view/64193>>. Acesso em: 06 dez. 2024.

AS “CARTAS PORTUGUESAS”, DE MARIANA ALCOFORADO, SOB O OLHAR DE BELL HOOKS: A EXPERIÊNCIA AMOROSA SEISCENTISTA PELA ÓTICA MODERNA

Ana Laura Barboza Oliveira dos Santos¹

Ana Livia Barboza Olivera dos Santos²

Manoel Severo da Costa Neto³

Jonas Leite (Orientador)⁴

RESUMO: Talvez a pergunta “o que é o amor?” seja uma das mais difíceis de se responder, tamanha subjetividade e as diferentes visões acerca do tema. Mesmo assim, com essa possível impossibilidade de se obter uma resposta, é de se esperar que tal questionamento sirva de norteador para várias discussões, pesquisas e reflexões do ser humano. O jeito que nos relacionamos com o discurso amoroso parece, então, advir de nossas próprias experiências e dos modos como enxergamos o mundo, sendo possível delimitar as alterações paralelamente ao curso da vida e, assim, soa bastante lógico que duas mulheres de séculos tão distantes também apresentem olhares distintos sobre o amor. A presente pesquisa de abordagem qualitativa visa, então, comparar o modo como as autoras Mariana Alcoforado e bell hooks pensam sobre a temática amorosa. Para Mariana, conhecida pelo seu pequeno conjunto de *Cartas Portuguesas*, o amor está relacionado à ausência e à não-correspondência. Já para bell hooks, o amor se apresenta como algo além do sentimento: é uma ação transformadora, sendo capaz de aniquilar a ganância, o cinismo e a obsessão pelo poder que dominam nossa cultura. A partir da análise, foi possível inferir certas diferenças: de lado temos alguém que enxerga o amor como um trabalho sofrido, de outro temos uma pessoa que o defende como um dos meios mais efetivos e libertadores de uma sociedade fundamentada no bem-estar coletivo. Assim, concluiu-se que não é necessário anacronismo para ditar qual o olhar certo para a questão romântica, mas de entender como algo tão subjetivo pode variar levando em consideração os diferentes aspectos de uma sociedade.

Palavras-chave: Mariana Alcoforado; bell hooks; Experiência amorosa.

Abstract: The question “what is love?” is, perhaps, one of the hardest to answer, given its subjectivity and the different perspectives on the subject. Nevertheless, despite the possible impossibility of finding a definitive answer, it is expected that such a question will guide various discussions, research, and reflections in human thought. The way we engage with the lover’s discourse seems to stem from our own experiences and how we view the world. It is possible to trace changes in parallel to the course of life, making it logical that two women from such distant centuries would have distinct views on love. This qualitative research, then, aims to compare how the authors Mariana Alcoforado and bell hooks approach the theme of love. For Mariana, known for her small collection of *Cartas Portuguesas*, love is related to absence and unreciprocated feelings. For bell hooks, love goes beyond a feeling: it is a

¹ Estudante de Licenciatura em Letras-Português, UFPE. E-mail: laura.barbozaoliveira@ufpe.br.

² Estudante de Licenciatura em Letras-Português, UFPE. E-mail: livia.barbozaoliveira@ufpe.br.

³ Estudante de Licenciatura em Letras-Português, UFPE. E-mail: manoel.scosta@ufpe.br.

⁴ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

transformative action, capable of eradicating greed, cynicism, and the obsession with power that dominate our culture. Through analysis, certain differences were inferred: on one hand, there is someone who sees love as a painful labor; on the other, someone who defends it as one of the most effective and liberating means in a society founded on collective well-being. Thus, it was concluded that no anachronism is necessary to determine the “right” view on romantic matters, but rather understanding how something so subjective can vary depending on the different aspects of society.

Keywords: Mariana Alcoforado; bell hooks; Love experience.

INTRODUÇÃO

Talvez a pergunta “o que é o amor?” seja uma das mais difíceis de se responder, tamanha subjetividade que carrega. Entretanto, mesmo com essa possível impossibilidade de se obter uma resposta, é de se esperar que tal questionamento sirva de norteador para várias discussões, pesquisas e reflexões do ser humano. O jeito que nos relacionamos com o discurso amoroso parece, então, advir de nossas próprias experiências e dos modos como enxergamos o mundo. Desse modo, soa bastante lógico que duas mulheres de séculos tão distantes também apresentem olhares distintos sobre o amor.

Para Mariana Alcoforado, conhecida pelo seu pequeno conjunto de *Cartas Portuguesas* (1669), o amor está relacionado à ausência e à não-correspondência. Já para bell hooks (cujo nome será sempre escrito com letras minúsculas ao longo do trabalho, por preferência da autora), o amor se apresenta como algo além do sentimento: é uma ação transformadora, capaz de aniquilar o cinismo, a ganância, e a obsessão pelo poder que dominam nossa cultura. Se de um lado temos alguém que enxerga o amor como um trabalho sofrido, de outro temos quem o defende como um dos meios mais efetivos e libertadores de uma sociedade fundamentada no bem-estar coletivo, e é a respeito dessas diferenças que o presente ensaio pretende se esmiuçar.

1. DESENVOLVIMENTO

Antes de mais nada, é importante fazer uma reflexão sobre o distanciamento entre autor e obra. Comumente, costuma-se associar a vida de um escritor como a principal influência para seus escritos, tendo em vista que isso causaria uma proximidade maior dele com a sua criação e, ainda, possibilitaria que outras pessoas se identificassem a partir de descrições genuínas da realidade. De toda forma, essa visão pode ser problemática em algumas ocasiões, esquecendo um aspecto importante do texto (a ficcionalidade) e colocando

expectativas pessoais acima do conteúdo em si. Entretanto, em ambos os casos aqui analisados, é claramente impossível desatrelar a visão amorosa dessas mulheres de suas experiências e contextos reais; assim, a forma como ambas concebem o amor parece ser fruto de uma vivência que começa desde a infância.

Segundo bell hooks, em seu livro *Tudo sobre o amor: Novas Perspectivas* (2021), nós aprendemos involuntariamente sobre o amor na infância, e a casa onde moramos com nossa família opera como uma “primeira escola” do amor. Paralelamente, na biografia de Mariana Alcoforado, tem-se que a jovem foi obrigada pela família a entrar para um convento em 1651, aos 11 anos de idade, com o objetivo de honrar o testamento materno que a nomeava freira do Convento da Conceição, e também para fugir da guerra brutal que Portugal travava com a Espanha. Apesar da “boa intenção”, é certo que a autora não possuía grande inclinação religiosa e, submetida à clausura pela decisão paternal, ainda esperava o dia em que pudesse regressar à sua liberdade e à sua família — mostrando o quanto esse laço primordial fora comprometido.

Além disso, no que se refere à Mariana como personagem histórico, tem-se que o início de sua paixão pelo oficial francês Noel Bouton de Chamilly acontece quando ele chega à cidade de Beja e, coincidentemente, passa pela janela de seu convento. A troca de olhares entre os dois é o ponto de partida para um amor profundo e intenso, o que pode ser pensado como um “amor à primeira vista”. Para Barthes (1977), esse amor acontece como um fascínio pela imagem, repetida incansavelmente no imaginário da pessoa apaixonada, como quando Mariana relata sua volta ao local do primeiro encontro e se recorda desse emblemático momento.

A vivência dos dois juntos não é narrada com informações e acontecimentos concretos, mas subjetivamente, conforme as memórias são descritas. Quando os amantes são descobertos, Chamilly sai de Portugal e promete um dia voltar para reencontrá-la, deixando à freira a incumbência de esperar por notícias e viver unilateralmente essa paixão desesperada (e até mesmo impossível, tendo em vista a condição de mulher devota unicamente a Deus). Enquanto espera, ela compõe suas cartas, motivadas pelo sentimento de abandono.

Mariana sente ciúmes, questiona a falta de respostas e a correspondência do amor e, depois, se arrepende de tê-lo feito. Ao passar dos meses, as cartas ganham uma conotação de dúvida, substituindo a visão amorosa pela mágoa pela distância, até o momento em que chega à desilusão. Nos últimos escritos, pelo fato de não ter recebido uma resposta recente de Chamilly, e nunca na mesma devoção de suas palavras, Mariana decide parar de escrever a ele, enfim convicta de que fora abandonada. Todos esses temas acabam retornando à clausura

a qual Mariana foi submetida, consoante ao que aponta hooks (2021, p. 83), quando diz que “o amor próprio não pode florescer em isolamento”.

Ao longo das *Cartas*, o amor próprio parece ceder espaço à paixão submissa, com certo caráter de vassalagem, mas engana-se quem acredita que tal representação é puramente romântica ou inocente. Na obra, o amor declarado não é puritano: ele está inserido em uma esfera sexual, com a vontade de satisfação carnal. A sexualidade feminina expressada por Mariana representa, inclusive, tanto a transgressão em relação aos valores morais do período e do contexto em que vivia, quanto a contradição característica do movimento literário Barroco, por apresentar a figura de uma freira que escreve e vive o amor com conotação erótica.

Nesse âmbito, bell hooks (2021) enxerga a atração erótica como um catalisador para uma conexão mais íntima entre pares, mas não como um sinal do sentimento amoroso em si. Ainda que essa compreensão seja mais própria da modernidade que do momento histórico de Mariana, a freira parece, por vezes, enxergar que o envolvimento sexual entre os dois não equivaleria simetricamente à correspondência de seus sentimentos por Chamilly:

Terá sido então inútil todo o meu desejo, e não voltarei a ver-te no meu quarto com o ardor e arrebatamento que me mostravas? Ai, que ilusão a minha! Demasiado sei eu que todas as emoções, que em mim se apoderavam da cabeça e do coração, eram em ti despertadas unicamente por certos prazeres e, como eles, depressa se extinguíam. (Alcoforado, 2007, p. 15).

É também a partir da representação do amor completamente avassalador que observamos o descuido com que Chamilly acabou tratando Mariana, naquela época com apenas 20 anos de idade. Quando se entende o amor como a vontade de nutrir o crescimento espiritual próprio e atrelá-lo ao de outra pessoa, fica claro que não podemos dizer que existe amor enquanto houver abuso, sendo “abuso e negligência, por definição, opostos a cuidado” (hooks, 2021, p. 42). No decorrer das cartas, a freira percebe que sua dor, vivenciada sozinha, estava totalmente submetida à ação do outro, o qual exercia sobre si uma relação de poder. Para hooks (2021), a questão do poder também é um ponto-chave da experiência amorosa bem ou mal-sucedida, já que, segundo a autora, o ímpeto de dominar não pode ser a ordem do dia enquanto o amor estiver presente, demonstrando mais uma vez o quão falido era o relacionamento entre Mariana e Chamilly.

Essa pobreza de conexão pura, mas não de sentimentos, se mantém em suas palavras através da evocação dos sentimentos mais tristes, como a melancolia e o sofrimento. É notável o quanto Mariana, motivada pela ausência, cria uma figura idealizada de Noel. Essa volta provocativa à sua própria história, inclusive, acaba afetando ainda mais o seu

pensamento e o comportamento em relação ao seu objeto de afeto, sendo perceptível a evolução das emoções — como a raiva — ao passar dos escritos.

Entretanto, seria mentira dizer que os únicos sentimentos que aparecem em sua carta são os negativos. A paixão ardente e o próprio amor ganham força até pelo gênero do texto, que transborda confessionalidade em tons de desabafo. Mais uma vez retomando a Barthes (1977), o crítico considera que, nesse tipo de texto, o objeto do ser amado está ausente como referente, porém presente enquanto alocutário, figurando como um suporte para o amor — algo que ocorre também nas cartas de Mariana.

Em uma vida tão regrada e controlada pelos outros, sejam seus pais ou a religião em si, aquela breve experiência significou tanto e talvez seja esse o motivo da tentativa de guardá-la com tamanho afínco. Como cita bell hooks (2021, p.199): “o amor nos faz sentir mais vivos. Quando vivemos num estado de desamor, sentimos que poderíamos muito bem estar mortos; tudo dentro de nós é silêncio e imobilidade”. É ao perder esse afeto que Mariana vê-se novamente em uma situação monótona, enclausurada em um lugar em que não se sente pertencente. Tal estado de desamor deixa abertura ainda maior para o seu sofrimento: mais que a sensação da morte, é a sensação da não-vida que incomoda. Ao ter escolhido um homem inacessível, capaz de receber amor sem o interesse de ser amoroso em retorno, Mariana se encontrava em um contexto profundamente insatisfatório.

Assim, as emoções são vividas e escritas de uma maneira contraditória, desnordeada e até mesmo paradoxal, de modo em que nem mesmo quem as sente é capaz de compreendê-las. Aqui, Chamilly representa a figura a quem se direciona o amor, ao mesmo tempo em que é o culpado pela infelicidade e pelo desespero da autora. A freira também expressa amar o próprio amor mais do que o amado em si, em uma idealização do sentimento romântico. Em paralelo ao pensamento de bell hooks (2021), o *desejo por sentir* não configura o amor de fato, pois este se expressa na ação, na vontade. Entretanto, não cabe uma reflexão sobre o que seria, necessariamente, a natureza do sentimento da freira e todas as nuances de sua configuração, tendo em vista que isso incitaria em uma reflexão racional e objetiva sobre questões extremamente subjetivas, cujo conhecimento exato jamais obteremos.

Por fim, cabe destacar a representação do fim do discurso amoroso, mostrada na última carta para Chamilly. Desolada após não receber respostas, Mariana passa a aceitar que seu sentimento não é correspondido, afastando-se da ilusão anterior. A imagem do objeto a quem se direciona o amor é alterada, como se não se adequasse mais à idealização construída pelo eu-lírico. Abrindo mão daquilo que lhe trouxe tanta intensidade, Mariana retorna à vida

maçante do convento e não há mais registros de qualquer envolvimento seu que não com as outras freiras e pessoas da comunidade próxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a análise, fica evidente o potencial de Mariana Alcoforado enquanto uma escritora extremamente consciente de seus sentimentos, sentidos e necessidades. Em um mundo em que desde sempre as mulheres tiveram suas emoções associadas ao exagero e à dramaticidade, é bastante honesto comparar a representação de uma paixão do século XVII com o livro de bell hooks, publicado quando já se obtinha uma visão mais moderna e diferente do amor. Entretanto, para além disso, é ainda mais honesto não desconsiderar a dor e o sentimentalismo de Mariana e encará-la como uma personalidade complexa.

Para além dos personagens históricos do casal, a obra de Alcoforado representa uma grande transgressão, não apenas para o período em que viveu como também para o cenário atual, em que o Cânone literário continua majoritariamente composto por autores homens. Ao escrever sobre o amor e a sexualidade segundo a perspectiva de uma mulher, especialmente no cenário da clausura e do condicionamento à vida religiosa, Mariana traz uma inovação para o movimento do barroco português, conferindo à escola literária novos ares que vão além dos escritores já tão consagrados, como o Padre Antônio Vieira e seus sermões de catequese.

Assim, o objetivo do ensaio não é o de realizar uma análise anacrônica ou de ditar qual o olhar certo para a questão romântica, mas de buscar entender como algo tão subjetivo pode variar levando em consideração os diferentes aspectos de uma sociedade, a forma como ela se molda ao passar dos anos e os recortes sociais que um indivíduo pode abranger em sua experiência amorosa. Citando bell hooks uma última vez, “nós fracassamos com o amor romântico quando não aprendemos a arte de amar” (hooks, 2021, p. 188). Desse modo, ainda que o relacionamento de Mariana e o oficial Chamilly não tenha sido um sonho, é importante observar que às vezes algumas pessoas se contentarão apenas com a realidade, e é fundamental que nós, enquanto sociedade, consigamos desconstruir e nos libertar de algumas heranças prejudiciais a respeito de algo tão bonito para que possamos, coletivamente, enxergar o amor como um catalisador do bem-estar coletivo. A pergunta “o que é o amor?”, norteadora deste trabalho, ainda não foi respondida e agora, além de impossível, parece sequer ser preciso pontuar uma definição. O amor se expressa amando. Amemos.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Mariana. **Cartas portuguesas**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- BARTHES, Roland. **Fragments d'un Discours Amoureux**. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
Disponível em: <http://palimpsestes.fr/textes_philo/barthes/Barthes_Fragments1977.pdf>.
Acesso em: 15 out. 2022.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: Novas Perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

BRUXARIA E MATRIARCADO: A FIGURA CONFLITUOSA E MARGINALIZADA DE CELESTINA

Diovana Renata de Moraes Machado¹

Luciana Bezerra da Silva²

Elisabeth Fromentoux Braga (Orientadora)³

RESUMO: Este trabalho analisa a obra literária *La Celestina* de Fernando de Rojas sob uma ótica diferenciada, destacando a marginalização da personagem Celestina, através de sua figura conhecida como uma bruxa, “puta velha” e, conflituosamente, como uma mãe. Ademais, neste estudo, serão enfatizados alguns elementos de bruxaria que permeiam esse clássico da literatura espanhola. O objetivo deste trabalho é explorar uma nova leitura em que a magia tem um papel fundamental na obra de Fernando de Rojas. Isso será feito mediante uma breve contextualização sobre como a mentalidade daquela época influenciou a construção da figura da bruxa no imaginário popular e como essa imagem ressoa na Celestina. Além disso, será proposta uma análise de fragmentos e diálogos – retirados, principalmente, dos primeiros atos do livro – que evidencie essa visão ambígua da personagem e que privilegie elementos de bruxaria aparentes no livro. Dialogando com os autores Monet-Viera (2000), Muñoz (2012) e Gomez (2013), é possível observar a Celestina não só como uma mulher marginalizada, mas também como uma figura que, paralelamente, ocupa uma posição central na obra; com isso, é revelado o protagonismo que uma mulher pode exercer desde as margens da sociedade. Nesse sentido, esse trabalho se compromete em trazer a riqueza de sentidos inerentes à obra *La Celestina* mediante a valorização da relação entre os aspectos do matriarcado e da bruxaria que potencializam a singularidade dessa produção literária.

Palavras-chave: La Celestina; Bruxaria; Matriarcado; Marginalidade.

RESUMEN: Este trabajo analiza la obra literaria *La Celestina* de Fernando de Rojas desde una perspectiva diferente, destacando la marginalización del personaje Celestina, a través de su figura conocida como una bruja, “puta vieja” y, conflictivamente, como una madre. Además, en este estudio, se enfatizarán algunos elementos de brujería que permean este clásico de la literatura española. El objetivo de este trabajo es explorar una nueva lectura en la que la magia juega un papel fundamental en la obra de Fernando de Rojas. Esto se hará mediante una breve contextualización sobre cómo la mentalidad de esa época influyó en la construcción de la figura de la bruja en el imaginario popular y cómo esta imagen resuena en Celestina. Además, se propondrá un análisis de fragmentos y diálogos – extraídos, principalmente, de los primeros actos del libro – que evidencie esta visión ambigua del personaje y que privilegie elementos de brujería aparentes en el libro. Dialogando con los autores Monet-Viera (2000), Muñoz (2012) y Gómez (2013), es posible observar a Celestina no solo como una mujer marginalizada, sino también como una figura que, paralelamente, ocupa una posición central en la obra; con esto, se revela el protagonismo que una mujer puede ejercer desde los márgenes de la sociedad. En este sentido, este trabajo se compromete

¹ Estudante de licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. E-mail: diovana.rmachado@ufpe.br

² Estudante de licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. E-mail: luciana.bezerrasilva@ufpe.br

³ Professor(a) do Departamento de Letras. E-mail: elisabeth.fbraga@ufpe.br.

a trazer a riqueza de significados inerentes a la obra *La Celestina* mediante la valoración de la relación entre los aspectos del matriarcado y la brujería que potencian la singularidad de esta producción literaria.

Palabras clave: La Celestina; Brujería; Matriarcado; Marginalidad.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, para trazer maior nitidez à nossa análise sobre a figura de Celestina como bruxa, “puta velha” e mãe dentro do universo construído pelo Fernando de Rojas, é válido começarmos com as implicações envolvidas na construção da palavra “bruxa” através do seu contexto histórico sociocultural que revela a mentalidade da época em que a obra foi construída.

Segundo o dicionário da Real Academia de la Lengua Española (RAE), a bruxaria é um “conjunto de práticas mágicas e supersticiosas que exercem os bruxos e as bruxas” (tradução nossa). Essa definição por si revela um legado histórico relacionado a como o matriarcado, a figura da mulher e as religiões minorizadas eram vistas pelos poderes predominantes à época – o patriarcado, a igreja, o homem.

Para explicar isso, destacamos a fala da bruxa moderna Starhawk (1989 *apud* Monet-Viera, 2000) que define a bruxaria como uma religião antiga que se originou nas culturas matriarcais as quais endeusavam entidades femininas; tais culturas, com a disseminação do cristianismo, foram marginalizadas e consideradas diabólicas. Esse quadro é refletido no período entre os séculos XV e XVI, em que reverbera, de acordo com Muñoz (2012), a ideia de “bruxa” ligada ao diabólico. Tal visão promoveu a produção do livro chamado *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Bruxas), o qual buscava legitimar a perseguição às bruxas e suas severas punições mediante o reconhecimento através de certas características físicas – como a presença de lunares e verrugas – e, indubitavelmente, sociais.

O pesquisador Víctor José Ortega Muñoz (2012) afirma que a figura da bruxa era atravessada pela mentalidade de uma sociedade que considerava a mulher como um ser mais fraco física, moral e mentalmente, sua imagem social era construída em oposição às virtudes que eram atribuídas ao homem; uma visão que colocava a mulher como o principal objetivo para o diabo. Esse autor, também, vai salientar que as mulheres acusadas de bruxaria costumavam ser mendigas, curandeiras, prostitutas, ou seja, pessoas que estavam numa posição social mais vulnerável. Ademais, ainda em consenso com esse pesquisador, ao atribuir um olhar mais cuidadoso para essas mulheres marginalizadas, distingue-se que uma grande parte delas não estavam casadas ou eram viúvas, o que pode demonstrar que, em uma

sociedade na qual a mulher é reconhecida apenas por sua função reprodutora⁴, a presença de figuras femininas que não se vinculavam matrimonialmente com homens eram vistas como potenciais perigos ao modelo patriarcal, o qual, por sua vez, usava da ideologia cristã para associar essas mulheres subversivas à existência do pacto demoníaco; sendo, então, o demônio o causador de sua condição incongruente à vontade de Deus.

Desse modo, a construção ideológica da bruxa implica vários aspectos inerentes da mentalidade social e do imaginário popular daquele momento histórico, e, mesmo que, com o passar do tempo, essa figura da bruxa ganhe novos aspectos, como o voo na vassoura, o estereótipo de bruxa ressoa, perfeitamente, em *La Celestina*, uma vez que o seu contexto de produção diz respeito ao período de transição entre a Idade Média e o Renascimento.

Levando em consideração o supracitado, este trabalho busca analisar a obra literária *La Celestina* de Fernando de Rojas sob uma leitura e interpretação que considere seus aspectos de bruxaria, destacando a marginalização da personagem Celestina manifestada através de sua figura que é conhecida como uma bruxa, “puta velha” e, conflituosamente, como uma mãe na análise de fragmentos e diálogos retirados, principalmente, dos primeiros atos do livro.

1. DESENVOLVIMENTO

Nos atos da novela de Rojas (1976), a Celestina é constantemente descrita como uma “velha barbuda”, cafetina, curandeira, feiticeira e seguidora do ofício do diabo. A partir dessas descrições, a escritora Gomez (2013) traz à luz a questão da marginalização de Celestina dentro do universo da obra:

(...) Ao mesmo tempo se trata de uma mulher marginalizada, que antigamente foi meretriz y posteriormente ficou condenada ao delito, a mentira, a bruxaria; por outra parte cumpre e cumpriu uma função social, atuando de mediadora para os vários vícios que a sociedade respeitável realizava, utilizando sua casa como prostíbulo e confiando em suas "artes". Por mais negativos que se apresentem estas características, se deve entender, simplesmente, como sobrevivência. A astúcia e o atrevimento cumpre a função de defender sua vida, já que não está protegida por nascimento, ocupação ou função social. (Gomez, 2013, p. 182, tradução nossa.)

Isso evidencia a posição marginalizada sobre a qual Celestina teve que construir o seu legado, exercendo vários ofícios considerados questionáveis e se aperfeiçoando na sua arte mágica, usando sua postura sagaz para manipular os vícios daqueles que a buscavam a fim de

⁴ Tal afirmação se refere à sociedade do Antigo Regime, na qual o papel das mulheres se limitava à esfera doméstica.

garantir sua própria condição de sobrevivência. Sob esse viés, é imperativo atribuir um olhar mais crítico em relação a como essa posição marginalizada se manifesta na construção do enredo dessa literatura tragicômica.

1.1 Celestina: bruxa, “puta velha” e mãe

Conforme a autora Molly Monet-Viera (2000), a arte da bruxaria não é algo necessariamente sobrenatural, como nos contos de fadas, nem é algo diabólico, como nas acusações do *Malleus Maleficarum*, essa arte mágica poderia ser explicada como uma maneira alternativa de perceber ou ler o mundo, configurando-se em uma cosmovisão, isto é, para a autora, a ação de ler os elementos e buscar relações entre as coisas feita pelas bruxas não é diferente do nosso ato de ler textos. Seguindo essa premissa, percebe-se que a Celestina é uma leitora mágica por excelência, isso pode ser elucidado pelo seguinte fragmento do quarto ato, no qual ela vai ao encontro de Melibea pela primeira vez:

(...) Todos os presságios se tornam favoráveis ou eu não sei nada desta arte. Quatro homens com os quais me encontrei, aos três se chamam Juanes e dois são cornos. A primeira palavra que ouvi pela rua, foi de problemas amorosos. Nunca tropecei como outras vezes. As pedras parecem que se afastam e me dão lugar para que eu passe. Nem me atrapalham as minhas saias nem sinto cansaço em andar. Todos me cumprimentam. Nem cachorro latiu para mim, nem ave negra vi, tordo nem corvos nem outras aves noturnas. E o melhor de tudo é que vejo Lucrécia à porta de Melibea. Prima é de Elicia; não me será contrária. (Rojas, 1976, p. 87, tradução nossa.).

Nessa cena, assim como todas as bruxas, Celestina faz uma leitura do ambiente e busca relações significativas entre as coisas que observa. É pertinente pontuar que essa habilidade também é usada para incitar e vender desejos. Afinal de contas, como bruxa e cafetina, Celestina é a mediadora dos desejos de vários personagens.

Outro elemento que aparece constantemente na obra e reforça a figura de Celestina como uma bruxa, é a conexão entre a língua e o poder. Celestina usa o ato de falar como parte de sua bruxaria. Como diz Starhawk (1989, p. 22 *apud* Monet-Viera, 2000, p. 130, tradução nossa), “a bruxaria é uma religião da poesia”. Dessa afirmação, podemos observar que a linguagem usada por Celestina tem rima e ritmo, como uma poesia a encantar o ouvinte. Outrossim, é demonstrado, por exemplo, o poder das palavras quando as personagens reforçam várias vezes que Calisto está “sem miolo” ou vai ficar sem isso por conta de seu amor doentio por Melibea, e, pois, no ato décimo nono, é esse o seu final: sua cabeça se parte

em três partes por ter caído de uma escada quando estava com Melibea. Esse e outros elementos evidenciam a conexão existente entre a fala e o poder presente na obra de Rojas.

Ao longo do texto, é salientado que Celestina é responsável pela atividade sexual de outros, por exemplo, quando ela convence Areúsa a se deitar com Pármeno ou quando ela promove o encontro sexual entre Calisto e Melibea. Ademais, é dito, na obra, que ela tem o poder de restaurar a virgindade das moças, o que constrói o seu papel de iniciadora sexual. Para esclarecer esse aspecto, é válido mencionar as falas de Pármeno quando ele descreve Celestina no primeiro ato:

(...) E além disso, é nomeada e por tal título conhecida. Se está entre cem mulheres e alguém diz: ¡puta, velha!; sem nenhum constrangimento vira a cabeça e responde com uma cara feliz. (...) Ela tinha seis ocupações, convém saber: Lavadeira, perfumista, professora de fazer barbas e virgens, cafetina e um pouco feitriceira. (Rojas, 1976, p. 59-60, tradução nossa).

Todavia, apesar dessa visão de uma mulher “vulgar” sobre Celestina, ela ainda é vista como figura maternal. Isso é reforçado quando, praticamente, todos as personagens chamam-na de “mãe”. É interessante ler a explicação da própria quando ela fala com Pármeno, que é tido como seu filho adotivo, no primeiro ato: "(...) a experiência está nos idosos, e os anciãos, somos chamados pais, e os bons pais aconselham bem aos seus filhos especialmente eu a ti, cuja vida e honra mais que a minha eu desejo" (Rojas, 1976, p. 71, tradução nossa).

Nessa citação, é nítido que ela se refere como mãe, tanto no sentido de sua idade avançada – chamá-la de mãe seria uma maneira de expressar respeito por sua sabedoria –, como também no sentido de reforçar seu papel quanto à criação de Pármeno, ela busca ressaltar que cuida de Pármeno como se fosse seu próprio filho. Ela faz esse tipo de apelação como uma forma de ter influência sobre ele. Desse modo, Celestina usa essa sua posição como mãe, como uma matriarca, para ganhar respeito e poder.

Portanto, essa análise demonstra os aspectos matriarcais relacionados à postura independente de Celestina de uma figura masculina e à sua força que faz dela uma entidade que sobressai em meio às condições de vulnerabilidade e se destaca por seu controle e influência sobre as outras personagens, pois Celestina atua como elemento catalisador para a trama de todo o enredo tragicômico da obra. Enfim, Celestina é uma protagonista que se encontra, como Monet-Viera (2000) concorda, em uma posição ambígua de ser incluída e excluída, de ser desejada e desprezada, de ser respeitada e negligenciada, de ser heroína e vilã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma análise sobre a personagem Celestina do clássico espanhol de Fernando de Rojas, refletindo sobre sua posição como mulher marginalizada, mas que desempenha um papel crucial para o desenvolvimento da obra, que atua poderosamente, desde as margens da sociedade, na vida social das outras personagens. Também, contextualizamos sobre como a mentalidade daquela época influenciou a construção da figura da bruxa no imaginário popular e como essa imagem ressoou na Celestina. Além disso, destacamos, na construção da nossa análise, aspectos de bruxaria que permeiam e enriquecem a obra. Dessarte, percebe-se que a existência de Celestina intrinsecamente desafia as estruturas sociais predominantes, já que sua postura reverencia aspectos do patriarcado e da bruxaria, os quais são alvos da invisibilização promovida pelos poderes hegemônicos, que ainda prevalecem nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUJERÍA. *In: Diccionario de la lengua española* (DRAE). Real Academia Española. [S.l.]: Real Academia Española, [s.d.]. Disponível em: <https://dle.rae.es/brujería>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GÓMEZ, Helga Stadthagen. Elementos de brujería en La Celestina. **Journal of the Institute of Iberoamerican Studies**, v. 15, n. 2, p. 175-190, 2013.

MONET-VIERA, Molly. Brujas, putas y madres: el poder de los márgenes en La Celestina y Cien años de soledad. **Bulletin of Hispanic Studies**, v. 77, n. 3, p. 127-146, 2000. DOI: <<https://doi.org/10.2307/463117>>. Acesso em: 13 set. 2024.

MUÑOZ, Víctor José Ortega. Brujería en la Edad Moderna: una aproximación. **Revista de Claseshistoria**, n. 6, 2012.

ROJAS, Fernando de. **La Celestina**. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

DE PURA A PUTA: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA NO POEMA ÉS DO CÉU O COMPOSTO MAIS BRILHANTE E SONETO DE TODAS AS PUTAS DE MANUEL MARIA BARBOSA DU BOCAGE

Maria Eduarda de Oliveira Pedrosa¹
Maria Vitória da Silva Santana²
Jonas Leite (Orientador)³

RESUMO: Na presente pesquisa buscamos compreender, a partir da comparação entre os poemas, a representação da mulher nas produções bocagianas. Para tanto, escolhemos dois sonetos de Manuel Maria Barbosa Du Bocage: “És do céu o composto mais brilhante” e “Soneto de todas as putas”, retiradas de páginas e coletâneas digitais diversas, a fim de entender como se configura a representação do outro — que, por sua vez, é feminino — nos sonetos prototipicamente árcades e satíricos. Com base no que foi estudado na disciplina de Literatura Portuguesa II - Renascimento, Barroco e Neoclassicismo, Bocage é o poeta que não necessariamente está preso a um estilo literário, é um autor que transcende os moldes, por vezes, árcade, outras vezes pré-romântico, outras ainda satíricos. Nesse sentido, as figuras femininas perpassam por essa multiplicidade bocagiana: em um dado momento, pura, casta, cândida tal como Marília; e em outro, puta, vulgar, promíscua, como, por exemplo, Nise. Dessa maneira, analisamos que: i. a representação dessas figuras vai estar atrelada ao tom pretendido pelo poeta dentro do estilo literário vigente; ii. enquanto no neoclássico bocagiano utiliza-se o léxico mais fino, suave, formal, para divinizar Marília, no satírico, a escolha de palavras monta uma imagem feminina vulgar, que se dá ao desfrute, justamente por ter sua sexualidade explorada. Concluimos que Bocage, ao poetizar sobre essa mulher mais disruptiva, não a demoniza, não a menospreza, pelo contrário, declara que a honra e a virtude não são os únicos valores femininos. Assim sendo, em Du Bocage é permitida à figura feminina se materializar, ser, ou seja, a mulher pode ser pura, mas também, puta.

Palavras-chave: Representação feminina; Bocage; Árcade; Satírico.

RESÚMEN: En la presente investigación buscamos comprender, a partir de la comparación entre los poemas, la representación de la mujer en las producciones bocagianas. Para ello, elegimos dos sonetos de Manuel Maria Barbosa Du Bocage: “És do céu o composto mais brilhante” y “Soneto de todas as putas”, extraídos de páginas y de diversas colecciones digitales, con el fin de entender cómo se configura la representación del otro — que, a su vez, es femenino — en los sonetos prototípicamente árcades y satíricos. Basándonos en lo estudiado en la asignatura de Literatura Portuguesa II - Renacimiento, Barroco y Neoclasicismo, Bocage es el poeta que no necesariamente está atado a un estilo literario

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: mariaeduarda.pedrosa@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: mariavitoria.santana@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

específico, es un autor que trasciende los moldes, a veces árcade, otras veces prerromántico, otras aún satírico. En este sentido, las figuras femeninas atraviesan esta multiplicidad bocagiana: en un momento, pura, casta, cándida, como Marília; y en otro, puta, vulgar, promiscua, como, por ejemplo, Nise. De esta manera, analizamos que: i. la representación de estas figuras estará ligada al tono pretendido por el poeta dentro del estilo literario vigente; ii. mientras que en el neoclásico bocagiano se utiliza un léxico más fino, suave y formal, para divinizar a Marília, en el satírico, la elección de palabras crea una imagen femenina vulgar, que se entrega al disfrute, precisamente por tener su sexualidad explorada. Concluimos que Bocage, al poetizar sobre esta mujer más disruptiva, no la demoniza, no la menosprecia, por el contrario, declara que el honor y la virtud no son los únicos valores femeninos. Así, en Du Bocage se permite a la figura femenina materializarse, ser, es decir, la mujer puede ser pura, pero también, puta.

Palabras clave: Representación femenina; Bocage; Árcade; Satírico.

1. INTRODUÇÃO

A procura pela razão trouxe também a turbulência para o espaço urbano, não vivia-se mais numa tranquilidade. Por isso, temos um movimento que enxerga no campo o *locus amoenus*, esse lugar calmo e pastoril para pôr em prática o *carpe diem*. Assim, ao folhear certas obras desse período literário, chegamos a nos deparar com muitos títulos de pastor, mais especificamente, com Elmano Sadino. Este, cujo nome é Manuel Maria Barbosa Du Bocage, considerado um dos maiores poetas de sua época, será o escritor que vamos aqui nos debruçar.

Manuel Maria Barbosa Du Bocage é um grande poeta não somente pelo fato de ter escrito muitos sonetos de acordo com a tradição neoclássica, mas por ser multifacetado, revolucionário, crítico da sociedade e não se configurar apenas dentro de um estilo literário. Desse modo, o poeta não está totalmente restrito ao que postula o arcadismo. Por vezes, vemos em sua poesia traços marcantes dos moldes clássicos, desse *fugere urbem*. Todavia, Bocage é tão genial que dentro dessa estrutura mais rígida, consegue inserir características pré-românticas; já em outras produções, é possível perceber temáticas satíricas que em nada nos remontam à lembrança do pastor Elmano Sadino, por exemplo. Em síntese, Bocage foi um poeta árcade, pré-romântico e satírico.

É, portanto, sabendo desse caráter múltiplo de Bocage que procuramos analisar como se configura a representação feminina em um soneto “prototipicamente” árcade (porém, com antecipadas características antiárcades) e em um notadamente satírico. Nesse sentido, escolhemos o soneto “És do céu o composto mais brilhante” e o “Soneto de todas as putas” para analisar a figura feminina.

2. ÁRCADE, SATÍRICA: A POESIA BOCAGIANA COMO REPRESENTAÇÃO DA MULHER

2.1 SONETO ÁRCADE

O poema “És do céu o composto mais brilhante” de Manuel Bocage é um soneto aos moldes petrarquianos, com rimas interpoladas que podemos de início notar a quem se destina, a quem se propõe louvar: a Marília. A musa mais mencionada nos poemas bocageanos. Nas palavras de Raquel Filipe (2010, p. 77): “Marília, uma das mulheres que, a julgar pelos seus sonetos, parece ter amado mais intensamente.”. No primeiro quarteto, o eu lírico nos demonstra que Marília é a mulher mais desejada, pois os Amores — com letra maiúscula, remete-nos a Cupido, filho da deusa do amor — mais gentis, inocentes, se abramam ao se deparar com os seus olhos buliçosos, que os ares rasgam-se sendendo por encontrar os lábios dessa figura. Dessa maneira, os olhos da musa são a porta de entrada para que o amor floresça e cresça, por isso, não trata-se de qualquer órgão ali posto, é os olhos que tudo mexe, buliçoso, curioso.

No segundo quarteto, já vemos uma exaltação aos aspectos físicos de Marília, por meio da descrição dos seus cabelos luminosos. A luz que deles reluz chega a cegar mil vistas. É, portanto, uma mulher difícil de não ser notada, pois em todo lugar se faz perceber. Logo, não é de se estranhar que essa figura feminina no decorrer dos dois últimos versos seguintes seja comparada a uma deusa, como mostra o trecho: “E em arte aos de Minerva se não rendem/ Teus alvos, curtos dedos melindrosos.” O eu lírico eleva a sua amada a uma categoria que nem Minerva foi capaz de alcançar. Percebemos, diante disso, que essa mulher além de desejosa, iluminada, é mais que uma deusa possa mensurar, causar; uma figura realmente esplêndida.

Como prova do que acabamos de pontuar, vem o primeiro terceto elevando os aspectos psicológicos e morais de Marília a uma categoria divina. A imagem, portanto, dessa mulher não é de qualquer pagã, muito pelo contrário, é uma pessoa fiel, cândida, pura. Conforme Filipe (2010, p. 77), Bocage define a sua amada como aquela “dotada de uma ‘angelical beleza’, ou ainda de uma ‘divina beleza.’”.

Nesse soneto árcade, Elmano Sadino consegue representar além da beleza divina de sua musa, um contraste ao falar da razão — o que já exprime que o poeta antecipava algo que só no romantismo foi possível visualizar em tamanha evidência: a razão se mistura com os risos de Marília. Ou seja, a razão perde-se em detrimento de uma mulher que representa a luz,

a pureza, a beleza. Para Bocage, o sentimento o liberta dessa razão que tanto estava enlaçada aos moldes de pensar o arcadismo. Notadamente, o poeta aqui ao enaltecer essa mulher, revela-nos a intensidade de seu amor, algo que não era bem-vindo ao homem iluminista.

No último terceto, o eu lírico sintetiza o que “cantou” nas estrofes acima quando metaforiza que sua amada é “do céu o composto mais brilhante”. E, sendo assim, se existe apenas um sol, não existe alguém que se iguale a ela. Marília, portanto, reúne as mulheres características que um ser feminino possa quicá possuir.

2.2 SONETO SATÍRICO

O poema “Soneto de todas as putas”, de Manuel Maria Barbosa Du Bocage, exemplifica bem a essência do autor satírico. O poema inicia-se dando recomendações à figura feminina de Nise, que ganha a vida através da prostituição. Com um teor didático, o eu lírico introduz a mulher ao universo das putas citando as mais conhecidas (Dido, Cleópatra, Lucrécia) e incentivando-a a não envergonhar-se de sua profissão já que “Putas tem sido muita gente boa;/Putíssimas fidalgas tem Lisboa;/Milhões de vezes putas têm reinado”. Desse modo, destaca inúmeras mulheres que conseguiram alcançar dinheiro, fama e poder através de sua sexualidade, segundo o autor, como bem explicita nos trechos “Dido foi puta, e puta dum soldado;/Cleópatra por puta alcança a c'roa;/Tu, Lucrécia, com toda a tua proa,/O teu cono não passa por honrado”. Nesta perspectiva, podemos identificar o caráter disruptivo de Bocage, ao subverter a ideia tradicionalista de que virtude e a honra são “qualidades” exclusivas às mulheres castas.

Nise é a personificação da poesia satírica bocagiana. No período arcade, Marília foi vangloriada, tratada lexicalmente com pompa e reverência, em contraponto, na poesia satírica, Nise é valorizada através de um conceito desmoralizador que configura-se pela repetição do termo “puta”, o eu lírico eleva a musa através de valores que fogem da noção de pureza e honra, prezando por destacar a prostituição como símbolo de poder e liberdade feminina. Desse modo, no último verso, destaca “Que isto de virgo e honra é tudo peta.”. Portanto, Santos (s.d., p. 2) apresenta a vertente poética utilizada por Bocage:

A sátira, de modo geral, pode ser definida no século XVIII, como aqueles textos ou modos de pensar que vão contra as tradições e as instituições constituídas; daí, explorar os temas da sexualidade, da crítica dos costumes ou mesmo a contestação aos saberes arraigados na sociedade (Santos, s.d., p. 2).

Desse modo, Bocage inaugurou um novo enfoque para refletir sobre questões relacionadas ao feminino. O “Soneto de todas as putas”, é uma sátira a hipocrisia da sociedade que subjuga as mulheres livres, que exploram sua sexualidade enquanto enaltece o homem que compartilha das mesmas aspirações. Podemos destacar, o papel central de Bocage em escancarar as falhas de uma sociedade que julga e rotula as mulheres por possuírem desejos, desafiando o ideal imposto socialmente como dito pelo poeta, “Todas no mundo dão a sua greta.” Du Bocage oferta uma noção ousada da condição feminina, que pode ser observada até os dias de hoje, reformulando as convenções e questionando as normas sociais.

1. ANÁLISE COMPARATIVA

Em uma análise comparativa dos sonetos “És do céu o composto mais brilhante” e “Soneto de todas as putas”, indicamos como pontos de discussão centrais: a moralidade e a linguagem em relação às representações femininas bocagianas. No soneto “És do céu o composto mais brilhante”, o eu lírico descreve sua musa como ser praticamente divino, perfeito, cuja virtude e honra são inquestionáveis. Marília, então, é a representação da mulher idealizada de acordo com os moldes racionais da época: percebemos que ela no soneto não tem voz, não possui aspirações, é apenas um objeto para ser admirado. Por isso, tão casta, tão pura, tão elevada. Já no “Soneto de todas as putas”, Nise se configura como o próprio contraponto de Marília, por ser uma mulher que vive à margem da sociedade, não seria vista como uma figura feminina a ser admirada, e sim julgada. Todavia, o poeta, ao contrário do que postula o social, não a recrimina, compreende que a mulher assim como homem tem desejos, sente prazer, almeja ser livre para pensar, para se expressar.

O que vemos no soneto é um incentivo à Nise para que ela não se anule por causa de sua condição, já que “putíssimas fidalgas tem Lisboa,/ Milhões de vezes putas têm reinado”, apesar de não se encaixar dentro dos moldes da Marília bela. Como forma de mostrar que estar nessa posição não a inferioriza, Bocage cita: “Dido foi puta, e puta dum soldado; /Cleópatra por puta alcança a c'roa.” mostrar que estar nessa posição não a inferioriza, Bocage cita: “Dido foi puta, e puta dum soldado; /Cleópatra por puta alcança a c'roa.”.

No que tange à linguagem, percebemos que a depender do soneto, a maneira como o poeta vai “versar” sobre a representação do feminino, vai variar. Em outras palavras, a linguagem vai acompanhar o tom do poema. Então, em “És do céu o composto mais brilhante”, a linguagem é mais branda, mais refinada, mais formal, como em: “Teus cabelos subtis e luminosos/ Mil vistas cegam, mil vontades prendem.”

Já no “Soneto de todas as putas”, o poeta utiliza-se de palavras mais vulgares, com um registro mais informal, mais especificamente, termos que explicitam partes íntimas do corpo feminino, como: “cono”, “greta”, por exemplo. A escolha do lexical, dessa forma, está atrelada diretamente à representação desse ser feminino, notamos, assim, que quando é um poema árcade, o eu lírico enaltece os olhos, os cabelos, a cor da pele, mas em um poema satírico, o busto, o próprio órgão sexual feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi discutido, podemos concluir que a representação feminina tanto na poesia árcade quanto na poesia satírica segue o tom pretendido pelo poeta nas temáticas abordadas. Quando refere-se ao feminino árcade, o léxico reflete a caracterização divina da mulher, um ser puro e inocente, em contraponto, o feminino satírico, lexicalmente, apresenta uma mulher que se dá ao desfrute, que tem sua sexualidade explorada. Todavia, apesar de não considerá-la um ser virginal, o poeta não a recrimina, pelo contrário, declara que a honra e virtude não é o único valor feminino.

Em Bocage, é permitida à figura feminina, de acordo com o estilo presente em determinado soneto, se materializar, ser. Nesse sentido, a configuração da mulher pode ser, por vezes, pura, mas também, puta. O poeta em sua genialidade, como quebra do cabresto social, demonstra a partir de seu eu múltiplo que a figura feminina não cabe numa moldura, ela pode ser cândida, sedutora, sagaz, ousada, inteligente, pura, puta etc. “ Virgo e honra é tudo peta”, é a mais genuína mentira, pois o valor do ser feminino não se resume a apenas uma noção de virgindade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Sarah Beatriz de Andrade; VITAL, Monique da Costa Ribeiro. **—** Genialmente libertino e libertinamente genial: uma análise da poesia satírica e erótica de Bocage. **Revista Ao pé da letra**, Recife, v. 23, n. 2, jul.-dez. 2021. Disponível em: <<https://encr.pw/TW0vE>>. Acesso em: 12 out. 2024.

SANTOS, Lucas Moreira dos. **PRÉ-ROMANTISMO EM BOCAGE: “IMPORTUNA RAZÃO, NÃO ME PERSIGAS!”**. 2010. Disponível em: <<https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/Artigo-3-Lucas-Pr%C3%A9-Romantismo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2024.

FILIPPE, Raquel Teixeira da Rocha. **O Legado Clássico em Bocage: a Elegia Erótica Latina e os Sonetos Amorosos Bocageanos**. 2010. Tese (Doutorado em Línguas e Literaturas Românicas) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2010. Disponível em: <https://acesse.one/8qPOW>. Acesso em: 23 set. 2024.

SANTOS, Rhoney Caldas dos. **A poesia satírica de Manuel Maria Barbosa Du Bocage**. Orientador: Ricardo Hiroyuki Shibata. [s.d.]. f. TCC (Graduação em Letras Português) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR. Disponível em: <https://acesse.dev/GTMID>. Acesso em: 14 set. 2024.

DOM CASMURRO: ENTRE A FORMA LIVRE E A ESTÉTICA BARROCA

Larissa Caroline Wanderley Carvalho¹
Tiago Hermano Breunig (Orientador)²

RESUMO: A recepção das obras machadianas evoluiu ao longo dos anos. Após a publicação de *Memórias Póstumas*, a obra de Machado passa por uma guinada estética, marcada pela “forma livre”. Diversos críticos tentaram entender como essa nova formalização revela o projeto literário machadiano. Dialogando com Sá Rego (1989) e Rouanet (2007), acreditamos que a segunda fase dos romances de Machado representa uma adesão à tradição literária chamada por Rouanet de “forma shandiana”, uma atualização da Tradição Luciânica e da Sátira Menipeia, estudadas por Sá Rego. Rouanet também propõe que essa tradição shandiana seja uma apropriação irônica do Barroco, aplicando essa hipótese na análise de *Brás Cubas*. Partindo desse ponto, este trabalho propõe uma leitura de *Dom Casmurro* que identifica, na forma do romance e na construção dos personagens, uma apropriação irônica da estética barroca. Consideramos que o termo “Barroco”, mesmo com suas delimitações históricas, pode designar uma estrutura psicológica, estética e subjetiva, reconhecível em diversas alegorias ao longo do tempo. Para sustentar nossa hipótese, dividimos o trabalho em quatro etapas: (I) Leitura da fortuna crítica machadiana; (II) Leitura sobre o Barroco; (III) Análise de *Dom Casmurro*. A especificidade da nossa leitura aponta para traços barrocos em todo o romance, como o sujeito melancólico que Bento representa e sua narrativa fragmentária, que pode ser vista como uma apropriação estética do Barroco. Isso reforça o paradigma crítico inicial: o cultivo da verticalidade psicológica, dos abismos interiores e do ceticismo encontra na “forma livre” e fragmentada seu espaço privilegiado de experiência ficcional.

Palavras-chave: Dom Casmurro; Machado de Assis; Barroco; forma livre.

ABSTRACT: The reception of Machado's works has evolved over the years. After the publication of *Memórias Póstumas*, Machado's work undergoes an aesthetic shift, marked by the "free form." Several critics have attempted to understand how this new formalization reveals Machado's literary project. Engaging with Sá Rego (1989) and Rouanet (2007), we believe that the second phase of Machado's novels represents an adherence to the literary tradition that Rouanet calls the “Shandian form,” an update of the Lucianic Tradition and Menippean Satire, studied by Sá Rego. Rouanet also suggests that this Shandian tradition is an ironic appropriation of the Baroque, applying this hypothesis to the analysis of *Brás Cubas*. Based on this premise, this study proposes a reading of *Dom Casmurro* that identifies, in the novel's form and character construction, an ironic appropriation of Baroque aesthetics. We consider that the term “Baroque,” despite its historical delimitations, can designate a psychological, aesthetic, and subjective structure, recognizable in various allegories over time. To support our hypothesis, we divide this study into four stages: (I) Review of Machado's critical reception; (II) Study of the Baroque; (III) Analysis of *Dom Casmurro*. The specificity of our reading highlights Baroque traits throughout the novel, such as the melancholic subject that Bento represents and his fragmented narrative, which

¹ Mestranda em Estudos Literários pela PPGL, na UFPE. E-mail: larissa.carolinecarvalho@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras. E-mail: tiago.breunig@ufpe.br

can be seen as an aesthetic appropriation of the Baroque. This reinforces the initial critical paradigm: the cultivation of psychological depth, inner abysses, and skepticism finds in the "free" and fragmented form its privileged space for fictional experience.

Keywords: Dom Casmurro; Machado de Assis; Baroque; free form.

INTRODUÇÃO

A guinada estética estabelecida a partir da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) engendrou naquilo que podemos chamar de “segunda fase” dos romances de Machado de Assis, fortemente delimitada pela adoção da “forma livre”. Essa nova composição formal machadiana contou com traços digressivos, fragmentados e melancólicos, características que definiriam suas obras maduras, ao passo que também se afastaram do, até então, consolidado paradigma realista-naturalista da literatura que vigorava à época no Brasil.

À vista disso, importantes críticos buscaram compreender de que forma os índices formais dessa nova estética relacionavam-se com um projeto literário maior de Machado de Assis, bem como poderiam representar a condição histórica e/ou a filiação do escritor com tradições literárias ocidentais. Nesse sentido, dialogando com os trabalhos de Sá Rego (1989), em *Calandu e a Panacéia*, e Rouanet (2007), em *Riso e Melancolia*, acreditamos que a forma da segunda fase dos livros de Machado pode ser entendida como uma adesão a uma tradição literária: a tradição da Sátira Menipeia e da forma shandiana, que, tal como reconhecida por Rouanet (2007, p. 227), seria uma atualização moderna do lucianismo. Rouanet (2007) também sugere que a tradição shandiana pode ser lida como uma apropriação irônica do Barroco, aplicando sua hipótese na análise do romance de *Brás Cubas*.

Nesse sentido, podemos pensar especificamente como tal hipótese pode ser expressa em outra obra literária. Dito isso, o presente trabalho propôs investigar a possibilidade de reconhecer a apropriação irônica da estética e da visão de mundo barrocas em *Dom Casmurro*. A implicação de investigar o pressuposto de que Machado pode ter, deliberadamente, optado por uma “forma livre” que pode filiar-se ao discurso barroco, significa admitir que a escolha mimética desse autor está relacionada à possibilidade de compreensão da realidade e de um novo sujeito em sua dimensão mais ampla, complexa e subjetiva.

1. DESENVOLVIMENTO

A chamada “forma livre”, nomeada pelo próprio Machado de Assis, é o dispositivo formal adotado pelo escritor em *Memórias Póstumas* (1881), assim como em todas as suas

subsequentes produções da segunda fase. Dito isto, não constitui exceção *Dom Casmurro*: assim como no romance de Brás, *Dom Casmurro* reafirma a presença da “forma livre” como elemento basilar na construção do efeito estético da obra, mas agora adquirindo nuances diferentes das vistas em *Memórias*. Nesse sentido, se a forma livre está em *Brás Cubas* e o Barroco, segundo Rouanet (2007), pode ser a chave para entendermos a forma livre shandiana, pretendemos demonstrar que é possível também ler relações de continuidade da forma livre em *Dom Casmurro*, associando-o a uma apropriação estética e da visão de mundo barrocas. Trata-se de compreender como o estatuto da forma machadiana, em sua complexa constituição, aponta para um enigma estético que só pode ser revelado por meio do reconhecimento formal, antes de uma mimetização da subjetividade do autor e de suas dinâmicas socioculturais, do que através da busca apenas pela representação da sociedade brasileira em suas obras. Além disso, tal hipótese implica, do mesmo modo, no redimensionamento da especificidade narrativa de *Dom Casmurro*, obra singular que, para nós, formaliza, ao nível de consciência literária, aquilo que o movimento Barroco capturou em forma artística.

No primeiro momento, não se deve perder de vista que a obra de Bento Santiago é a escrita de um livro sobre um romance que está sendo escrito enquanto lemos, uma obra em processo. No início da sua narração, Bento busca explicar a alcunha de “Casmurro”, que advém de um poeta que, desgostoso com o seu desinteresse pelo poema que recitava, passa a nomeá-lo por Casmurro. Em seguida, afirma: “Agora que expliquei o título, passo a escrever o livro. Antes disso, porém, digamos os motivos que me põem a pena na mão” (Assis, 2016, p. 13). Essa escrita metalinguística e assumidamente ficcional parece convergir com o que delimitamos por Barroco: é apenas a partir da suspensão da capacidade representativa da linguagem, ou melhor, da perda do ideal de plenitude, que o sujeito barroco experiencia como a literatura passa a operar enquanto uma subversão, um desdobramento formal que nunca alcança seu referente, como um questionamento a tudo aquilo que se supõe ser uma imagem estabilizada do real.

A reafirmação do narrador ficcional é uma característica já apontada por Rouanet (2007, p. 34) na tradição shandiana, quando alega que “quem fala usando o nome de Tristram Shandy não é o autor Sterne, e sim um narrador inventado por Sterne. O narrador shandiano deve sempre ser visto como diferente do autor”. Admitir o estatuto da obra literária como um discurso de um narrador, como no caso do autor ficcional de Bento – e não enquanto uma captura “fidedigna” da realidade – aparenta assemelhar-se também com o que Severo Sarduy (1979, p. 169) declara sobre a “metáfora metalinguística” presente no Barroco.

Nesse sentido, a forma e a dimensão estética presentes no início de *Dom Casmurro* reiteram a consciência literária de Machado de Assis quando escreve um livro que fala também sobre o processo de escrever um livro. Afirmar que há um narrador que, pelos seus próprios motivos, busca recuperar o que foi através da linguagem é menos reconhecer um elemento ornamental e acessório, e mais um potencial de expressividade subjetivo e cultural que apenas se torna possível pelo efeito de sentido de uma linguagem que se apresenta, deliberadamente, como artificial. Walter Benjamin, ao falar sobre uma nova condição do homem barroco, diz que “a criatura era o único espelho em cuja moldura o mundo moral se revelava. Um espelho côncavo, pois somente com distorções essa revelação podia dar-se” (Benjamin, 2004, p. 114). Disto isto, é apenas a partir dessa linguagem metalinguística, presente tanto no movimento Barroco quanto no romance de Bento, que não temos mais a impressão de estar diante de uma captura do mundo, mas sim de uma interpretação de como esse mundo poderia ser a partir do olhar do sujeito que almeja o representar.

O que propomos parece encontrar respaldo nos pensamentos de Deleuze (2012) sobre a dobra do Barroco. Para o crítico, a dobra é o traço que caracteriza a ideia de Barroco, no qual o discurso fragmenta-se e desdobra-se, “e em cada dobra há infinitas outras dobras: está sempre em movimento, se desdobrando, não se segregando” (Deleuze, 2012, p. 18). Dito em outras palavras, é um modo de reconhecer que a literatura barroca é múltipla, que não há uma busca por unidade ou ponto de chegada, é o oposto da relação de dependência entre uma obra e a realidade. A compreensão da dobra barroca se dá muito mais em seu ato do que em seu referente final. Ou seja, a essência da desdobra está no movimento e na operação de dobrar, a linguagem sempre gera uma sub linguagem que nunca alcança o objeto final numa acepção idealizada. O livro de *Dom Casmurro* também está intimamente relacionado a algo que nunca chegará a alguma substância histórica ou concreta: a memória. No caso de Bento, a sua memória apenas se materializa no próprio “desdobrar” da linguagem, que produz tanto um

percurso particular para ser narrada – que não pode ser apreendido ou sistematizado –, quanto também funda o próprio objeto sobre o qual fala, já que esse não existe essencialmente, senão pelo efeito estético da própria linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou desenvolver uma leitura de *Dom Casmurro* à luz da apropriação irônica da forma barroca, com base nos pressupostos de Rouanet (2007). Vimos que a “forma livre”, aspecto central para composição formal das obras maduras de Machado

de Assis, pode ser lida como uma apropriação irônica, tanto da estética quando da visão de mundo do Barroco, a partir do reconhecimento de atributos como: a hipertrofia de um sujeito que emerge modernamente enquanto melancólico; da perda da plenitude da linguagem; do artificialismo deliberado e da digressão e fragmentação narrativa no romance de Bento Santiago.

Além disso, o paradoxo Barroco e a perda de plenitude de sua linguagem revelam-se, para nós, como a chave de leitura para o romance de Bento Santiago, e enquanto possibilidade de reconhecer a “forma livre” como pertencente às tradições luciânica e shandiana. Além disso, a apropriação do Barroco de maneira irônica no romance sugere um projeto mimético de Machado que redimensiona a forma como expressão de um sujeito moderno, complexo e fragmentado, que se relaciona tanto à visão de mundo do seu autor quanto à complexidade dele próprio. Por sua vez, isso confirma o paradigma crítico com que começamos nosso trabalho: o cultivo da verticalidade psicológica, dos abismos interiores e o ceticismo possuem, na forma livre e fragmentada, seu lugar privilegiado de experiência ficcional. *Dom Casmurro* é, assim, um índice definidor do projeto literário machadiano. Por isso mesmo, Otto Maria Carpeaux estava certo quando disse sobre Machado de Assis: “Sua ‘intemporalidade’ será, um dia, problema difícil para os teóricos da crítica literária” (1979, p. 159).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2016.

BAPTISTA, A. B. **Autobiografias**: solicitação do livro na ficção de Machado de Assis. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2003.

BENJAMIN, W. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio Alvim, 2004.

CARPEAUX, Otto Maria. Dialética da literatura brasileira. In: **Brasil**: Tempos Modernos, p. 157-168, 1979.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papirus, 2012.

HATZFELD, H. A. **Estudos sobre o Barroco**. Trad. Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ROUANET, S. P. **Riso e a melancolia**: a forma shandiana em Sterne, Diderot, Xavier de Maistre, Almeida Garrett e Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÁ REGO, E. J. **O calundu e a panaceia**: Machado de Assis, a sátira menipeia e a tradição luciânica. São Paulo: Forense Universitária, 1989.

SARDUY, S. O barroco e o neobarroco. *In*: FERNÁNDEZ MORENO, C. **América Latina em sua literatura**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva/Unesco, 1979.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 6º ANO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Vinícius Fernando Silva¹
Clecio Bunzen Júnior (Orientador)²

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar como se dão o acesso, o uso, a mediação e a disponibilidade das obras literárias em uma escola pública estadual de Pernambuco, considerando a heterogeneidade das turmas de 6º ano e a continuidade do processo de alfabetização para algumas crianças dos Anos Finais. A turma acompanhada foi marcada historicamente pelo contexto pandêmico da Covid-19, que impôs uma nova maneira de viver e desencadeou um processo de ressignificação no contexto escolar. A fundamentação teórica abrange discussões sobre Educação Literária (Bunzen, 2023), seleção de obras literárias na esfera escolar (Zilberman, 1988), o papel do professor como agente de letramento (Kleiman, 2006) e as complexidades da escolha de obras para o acervo escolar (Rouxel, 1996), além das políticas do PNLD-Literário. Metodologicamente, adota uma observação participante etnográfica, baseada nos Novos Estudos do Letramento (Kleiman 2014) e nos estudos sobre bibliotecas escolares. O estudo envolveu uma turma do 6º ano (2023) e 7º ano (2024) de uma escola pública estadual de Pernambuco. Os resultados indicaram que a biblioteca escolar está ausente do projeto político pedagógico da escola, mas iniciou um processo de maior ação com a pesquisa acadêmica com ações mais sistemáticas na escola e a institucionalização do cargo de coordenadora de biblioteca. As nossas vivências etnográficas e as anotações do diário de campo nos permitem afirmar que a biblioteca escolar emergiu em tal território como recurso didático-pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo vista como um componente ativo e dinâmico no cenário educacional, capaz de mitigar os impactos negativos da pandemia. Concluímos também que a turma do 6º ano aumentou consideravelmente a busca por livros literários na biblioteca, assim como participaram de algumas atividades de leitura literária com obras do acervo do PNLD-Literário.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Educação Literária; Alfabetização.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo se da el acceso, el uso, la mediación y la disponibilidad de las obras literarias en una escuela pública estatal de Pernambuco, considerando la heterogeneidad de las clases de 6º grado y la continuidad del proceso de alfabetización para algunos niños de los Años Finales. La clase acompañada estuvo marcada históricamente por el contexto pandémico de la Covid-19, que impuso una nueva forma de vivir y desencadenó un proceso de resignificación en el contexto escolar. El marco teórico abarca discusiones sobre Educación Literaria (Bunzen, 2023), la selección de obras literarias en el ámbito escolar (Zilberman, 1988), el papel del docente como agente de alfabetización (Kleiman, 2006) y las complejidades en la elección de obras para el acervo

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português - UFPE. E-mail: vinicius.ffiisilva@ufpe.br.

² Professor do Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Centro de Educação- UFPE. E-mail: clecio.bunzen@ufpe.br.

escolar (ROUXEL, 1996), además de las políticas del PNLD-Literario. Metodológicamente, se adopta una observación participante etnográfica, basada en los Nuevos Estudios de la Alfabetización (Kleiman, 2014) y en los estudios sobre bibliotecas escolares. El estudio involucró una clase de 6º grado (2023) y 7º grado (2024) de una escuela pública estatal de Pernambuco. Los resultados indicaron que la biblioteca escolar está ausente en el proyecto político-pedagógico de la escuela, pero inició un proceso de mayor acción con la investigación académica, promoviendo acciones más sistemáticas en la institución y la institucionalización del cargo de coordinador de biblioteca. Nuestras vivencias etnográficas y las anotaciones en el diario de campo nos permiten afirmar que la biblioteca escolar emergió en dicho territorio como un recurso didáctico-pedagógico esencial en el proceso de enseñanza, siendo vista como un componente activo y dinámico en el escenario educativo, capaz de mitigar los impactos negativos de la pandemia. También concluimos que la clase de 6º grado incrementó considerablemente la búsqueda de libros literarios en la biblioteca, además de participar en algunas actividades de lectura literaria con obras del acervo del PNLD-Literario.

Palabras clave: Biblioteca Escolar; Educación Literaria; Alfabetización.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, estudos no campo da Linguística Aplicada e da Educação têm buscado compreender o processo de escolarização de crianças em situação de vulnerabilidade social (Soares, 2016, 2020; Rojo, 2009). Magda Soares (2016) destaca que o fracasso no processo de alfabetização, anteriormente restrito às séries iniciais, agora se estende ao longo de todo o Ensino Fundamental e até ao Ensino Médio, evidenciando que muitos alunos não conseguem dominar a língua escrita mesmo após vários anos de escolarização. Embora a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos tenha alcançado 98,6% em 2015, nem todas conseguem se alfabetizar nos primeiros anos. Relatórios do SAEB e do IDEB, de 2021, confirmam que a alfabetização foi gravemente afetada, com a situação agravada pelo aumento da desigualdade social nos últimos cinco anos. Além disso, muitas escolas, majoritariamente na região Nordeste, carecem de bibliotecas ou salas de leitura (Macedo, 2021), o que compromete a potencialização das práticas de letramento.

A partir da questão problematizada, há uma escassez de pesquisas focadas na leitura de obras literárias por crianças do 6º ano, e os cursos de Licenciatura em Letras abordam de maneira limitada a literatura infantil e juvenil. Embora a discussão sobre a diversidade de gêneros discursivos na escola tenha se intensificado, tal debate nem sempre abrange reflexões sobre o trabalho com a literatura. Assim, projetos de extensão e iniciativas recentes na UFPE suscitam questionamentos quanto ao acervo disponível nas bibliotecas escolares, ao uso das obras do PNLD-Literário e a forma como a organização dessas bibliotecas pode contribuir para o processo de alfabetização e formação literária desse público.

Diante do exposto, é essencial compreender o processo de leitura de obras literárias

por crianças do 6º ano pós-pandemia, especialmente para aquelas em que o processo de alfabetização e as habilidades de leitura ainda estão em estágio inicial. O objetivo deste trabalho é apresentar, com base em duas pesquisas de Iniciação Científica conduzidas pelo projeto “Educação Literária e Biblioteca Escolar dos Estudantes do 6º Ano no Contexto Pós-Pandemia em uma Escola Pública Estadual” (PIC/FACEPE e PIBIC/CNPq), o processo de acesso, uso, mediação e disponibilidade das obras literárias em uma escola pública estadual de Pernambuco, considerando a heterogeneidade das turmas de 6º ano e a continuidade do processo de alfabetização para algumas crianças dos Anos Finais.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual no Recife (PE) que oferece Ensino Fundamental — anos finais. Localizada em um bairro de classe média próximo à UFPE, a escola atende jovens de 11 a 15 anos, provenientes do bairro e de áreas vizinhas mais vulneráveis economicamente. Em 2023, a escola adotou o regime semi-integral e recebeu alunos com dificuldades em leitura e escrita no 6º ano. O estudo abrange as turmas do 6º ano de 2023 e do 7º ano de 2024. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de observação participante com enfoque etnográfico, fundamentada nos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014; Kleiman & Santos, 2014) e em investigações sobre bibliotecas escolares. A utilização dessa metodologia visa descrever e interpretar as práticas cotidianas da escola, além de compreender fenômenos educacionais e da pesquisa-ação. Essa abordagem permitiu uma postura aberta e indutiva, com diálogos contínuos com a gestão escolar para organizar a biblioteca e implementar ações. A escuta atenta de estudantes e professores, aliada à observação e diálogo, permitiu compreender as turmas do 6º ano, resultando na organização de empréstimos de livros e rodas de conversa, que culminaram em uma proposta de intervenção coletiva conforme o ciclo da pesquisa-ação.

BIBLIOTECA DE PORTAS ABERTAS: EDUCAÇÃO LITERÁRIA, LEITORES E LEITURA

Se entendemos a biblioteca escolar como um espaço complexo, heterogêneo e, sobretudo, um lugar oportuno para a formação de uma comunidade leitora (cf. Martins, 2019), é importante destacar que seu funcionamento sistemático é de fundamental importância nas escolas. O que acontece, no entanto, é que tal espaço, muitas vezes, não é visto como uma possibilidade para a ampliação das aprendizagens e desenvolvimento social/cultural das/os estudantes (Robledo, 2008), mas um depósito para armazenamento de livros e, geralmente, associado apenas às aulas de Língua Portuguesa. Conforme ressalta (Rosa, 2021), para que seja possível construir um espaço de formação de leitores, como bibliotecas, é necessário que sejam dadas as condições certas e que se coloque essa

perspectiva entre seus objetivos. Ao analisarmos a biblioteca de uma escola pública estadual no bairro da Várzea (Recife), observou-se que ela correspondia à visão estereotipada de um depósito de livros empoeirados, com inúmeros livros em caixas fechadas. Isso ocorria devido à ausência de uma pessoa designada para a gestão da biblioteca e o não-lugar dela no Projeto Político Pedagógico da escola³, o que resultava na impossibilidade de acesso por parte da comunidade escolar, evidenciando que, ao longo dos anos, um espaço fundamental como recurso didático-pedagógico. Diante do objetivo de recompor as aprendizagens linguísticas, a biblioteca foi reorganizada com a autorização da gestão da escola, incluindo a organização de livros, estantes e a criação de uma estante para o 6º ano. Embora os alunos não tenham participado da seleção dos livros, há interesse na seção, e nada os impede de explorar outros livros em diferentes prateleiras.

Conforme mencionado previamente, no início da incorporação da pesquisa na escola, a biblioteca não tinha um(a) coordenador(a) designado. No entanto, em setembro de 2023, uma professora de português foi adicionada para assumir esse papel⁴. Atualmente, essa prática é comum, pois, de acordo com Soares (2011), os professores de português são considerados uma opção eficaz para "orientar a leitura" na biblioteca, quando há a ausência do bibliotecário. Em decorrência disso, participamos ativamente do processo de empréstimos de livros, o que resultou em um aumento exponencial no acesso e nos empréstimos, conforme registrado no caderno de empréstimos. Sendo assim, notou-se que a turma do 6º ano (2023), 7º ano (2024), grupo alvo da pesquisa, passou a incluir a biblioteca na "lista" de atividades corriqueiras da escola. Diante de tal exposto, pudemos observar que o projeto demonstrou um impacto significativo nas práticas de leitura literária da comunidade investigada, evidenciado pelo aumento expressivo nos empréstimos de livros. Para ilustrar esse crescimento, em agosto de 2023, logo após a reorganização do espaço, foram registrados apenas 05 empréstimos. No entanto, em maio de 2024, os registros mostram que a turma realizou 45 empréstimos. Além disso, os estudantes do 6º ano, especialmente as meninas, mostram uma forte preferência por "Histórias em Quadrinhos", sugerindo a necessidade de introduzir outras formas literárias. Destaca-se também, que a presença da nova coordenadora de biblioteca foi crucial para a organização do acervo e a promoção de atividades literárias, contribuindo para uma ressignificação desse espaço na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos resultados deste estudo, é notório perceber que promover práticas de leitura

³ O Projeto Político Pedagógico da escola, datado do ano de 2019, foi analisado por nós, alunos-pesquisadores a fim de compreender como a biblioteca estava caracterizada no documento.

⁴ Cargo nomeado pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

no ambiente escolar é uma tarefa árdua. Isso reforça a necessidade de valorizar e fortalecer os espaços de leitura nas escolas, reconhecendo a biblioteca escolar como um componente central na formação de uma comunidade leitora. Desse modo, a organização da biblioteca e sua integração no Projeto Político Pedagógico devem ser vistas como ações essenciais e permanentes, visando a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A.; SANTOS, Cosme. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, Adair et al. (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. São Paulo; Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manuel; BOCH, François (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MACEDO, M. S. N. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, Maria do S. (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROBLEDO, B. H. Una cartografía inclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros países. *In*: BONILLA, E.; GOLDÍN, D.; SALABERRIA, R. (orgs.). **Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 15-30.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, E. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: MACEDO, Maria do S. (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do letramento. *In*: **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 193-213.

ENTRE PASSADO E PRESENTE: A MEMÓRIA COMO ELO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Wilma Candido Ferreira¹
Ricardo Postal (Orientador)²

RESUMO: Sabendo que a memória é um dos componentes essenciais na construção identitária dos seres humanos, o presente estudo tem como principal objetivo analisar como Conceição Evaristo em sua obra *Ponciá Vicêncio*, utiliza a memória não apenas como um recurso narrativo, mas também como uma ferramenta importante na construção da identidade de sua protagonista. Para atingir tal objetivo, discutiu-se os principais conceitos relacionados à memória e a construção identitária abordados por estudiosos como Maurice Halbwachs (1990), Ecléa Bosi (1994), José Mendes (2002), Le Goff (2013) e Stuart Hall (2006). Através de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica buscou-se verificar como as memórias de Ponciá Vicêncio contribuem para a formação de sua identidade e de sua conexão com o mundo do qual faz parte, levando-nos a refletir sobre como a memória transcende o papel de simples recordações e se torna um elo poderoso na corrente de acontecimentos que colaboram para a formação identitária dos indivíduos.

Palavras-chave: Memória; Identidade; Ancestralidade; Subjetividade.

ABSTRACT: Knowing that memory is one of the essential components in the identity construction of human beings, this study aims to analyze how Conceição Evaristo, in her novel *Ponciá Vicêncio*, uses memory not only as a narrative resource but also as an important tool in shaping the protagonist's identity. To achieve this objective, the study discusses key concepts related to memory and identity construction, as addressed by scholars such as Maurice Halbwachs (1990), Ecléa Bosi (1994), José Mendes (2002), Le Goff (2013), and Stuart Hall (2006). Through a qualitative bibliographic research approach, the study seeks to examine how Ponciá Vicêncio's memories contribute to the formation of her identity and her connection with the world she belongs to, leading us to reflect on how memory transcends the role of mere recollections and becomes a powerful link in the chain of events that shape individual identity.

Keywords: Memory; Identity; Ancestrality; Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Como algo de grande importância para que os indivíduos possam compreender suas origens, experiências e o lugar que ocupam no mundo, a memória se torna um dos

¹ Mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. E-mail: wilma.candido@ufpe.br.

² Professor do Departamento de Letras da UFPE. E-mail: ricardo.postal@ufpe.br.

componentes essenciais no processo de construção da identidade humana. Tal fenômeno tem o poder de conectar o presente ao passado e suscitar reflexões sobre o futuro, funcionando como uma ferramenta ativa na jornada de autoconhecimento que perpassa a vida de todo e qualquer indivíduo.

Na literatura, esse elemento tem se mostrado cada vez mais presente e relevante, sobretudo em narrativas que abordam histórias de resistência e ancestralidade. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo analisar como Conceição Evaristo em sua obra *Ponciá Vicêncio*, utiliza a memória não apenas como um recurso narrativo, mas também como uma ferramenta importante na construção da identidade de sua protagonista.

Para conseguir alcançar tal objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, onde buscou-se verificar como as memórias de Ponciá Vicêncio contribuem para a formação de sua identidade e de sua conexão com o mundo do qual faz parte. A pesquisa embasou-se em estudiosos que discutem conceitos de memória e identidade, como Maurice Halbwachs (1990), Ecléa Bosi (1994), Le Goff (2013), José Manuel Mendes (2002) e Stuart Hall (2006). Esses autores oferecem perspectivas teóricas importantes para compreender como a memória atua na formação de subjetividades e contribui para a formação identitária dos indivíduos em sociedade.

Ao empreender tal pesquisa, evidencia-se a importância da memória nas vivências dos sujeitos, destacando que o passado não se resume apenas a lembranças. Através da memória, os seres humanos são capazes de conservar e relembrar eventos vivenciados e informações relacionadas às suas experiências de vida, sendo estas, parte de processos de interação de cada indivíduo com seu meio, e tais circunstâncias tornam-se extremamente relevantes para a construção identitária dos sujeitos sociais.

1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E MEMÓRIA

Discutir sobre questões relacionadas à identidade é inevitavelmente discutir sobre memória. Ambas são dimensões interligadas que nos auxiliam na compreensão sobre quem somos, de onde viemos e, em certa medida, para onde vamos.

No que diz respeito à identidade, esta é um fenômeno multifacetado e mutável que transcende definições simples e permeia todas as dimensões da vida humana. Podendo ser ao mesmo tempo individual e coletiva, tangível e intangível e imbuída de grande dinamicidade, as questões que envolvem as construções identitárias são complexas e exigem reflexões profundas e cuidadosas. De acordo com o sociólogo Stuart Hall:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada (Hall, 2006, p. 38).

Levando em consideração essa perspectiva, é impossível que os seres humanos nasçam com uma identidade plenamente formada e, provavelmente, durante toda a sua vida também não serão capazes de apresentarem uma identidade inteiramente completa e pronta, pois os processos envoltos na construção identitária estão em constante movimento, provando que a identidade não é algo fixo, mas sim um fenômeno construído gradativamente ao longo da vida.

Nesse intrincado processo relacionado à formação de identidades, o meio social é um dos principais fatores responsáveis pela construção identitária dos sujeitos. A identidade de um indivíduo não é formada isoladamente, mas em constante interação com o meio social em que ele está inserido, sendo assim, “a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais” (Mendes, 2002, p. 504).

E quanto à memória? Qual é o papel da memória nesse processo complexo e fluido que envolve as construções identitárias?

A memória começou a ser amplamente reconhecida como um fenômeno social a partir das reflexões do sociólogo Maurice Halbwachs no início do século XX. Em sua obra *A memória coletiva*, o teórico tece apontamentos sobre duas principais classificações de memória: a memória individual e a memória coletiva. Sobre a memória individual, o estudioso afirma que “o primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso” (Halbwachs, 2003, p. 29). Já no que se refere à memória coletiva, o sociólogo enfatiza que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 2003, p. 30). Sendo assim, o teórico enfatiza que as lembranças individuais são profundamente influenciadas pelas relações sociais e pelos contextos culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, a memória deixa de ser vista apenas como um fenômeno exclusivamente individual e torna-se um processo construído e compartilhado dentro de grupos sociais.

Como instrumento capaz de nos fazer refletir sobre quem somos e como percebemos o mundo ao nosso redor, a memória está constantemente em nossas vidas. Mesmo de forma inconsciente, as lembranças nos acompanham, conectando o que fomos ao que somos. Dessa forma,

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 2003, p. 36).

No que tange aos processos de formação de identidades, a memória desempenha um papel de grande importância no processo das construções identitárias, atuando como uma base sobre a qual indivíduos e grupos constroem narrativas que explicam quem são, quais suas origens e que significados atribuem às suas experiências. Dessa forma, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (Le Goff, 2013, p. 435).

Assim, mais do que um simples registro do passado, a memória é um processo dinâmico de seleção, organização e ressignificação de acontecimentos, que serve tanto para ancorar a identidade quanto para permitir sua transformação ao longo do tempo.

2 A MEMÓRIA COMO ELO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM *PONCIÁ VICÊNCIO*

Publicado em 2003, *Ponciá Vicêncio* é um romance da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo que narra a história de uma jovem negra que, ao deixar sua cidade natal em busca de melhores condições de vida na cidade grande, enfrenta um processo de desenraizamento e alienação.

A história de Ponciá chega ao leitor através de *flashbacks* que se intercalam com o tempo presente vivido pela protagonista, dessa forma, a memória está intensamente presente no decorrer da narrativa e é um fator de extrema importância que rege a vivência da jovem: “Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada. [...] Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente [...]” (Evaristo, 2017, p. 18).

Ao acessar suas memórias, Ponciá visita lembranças que aos poucos a despertam para a construção de sua identidade, fazendo-a repensar sobre si mesma e sobre seu lugar no mundo. Uma figura importante para a construção identitária da protagonista é o seu avô paterno. A imagem de vô Vicêncio representa um elo crucial na construção da identidade de Ponciá, atuando como um símbolo de ancestralidade e resistência. Através das memórias que tem dele, a jovem é constantemente lembrada do legado de luta e resiliência de sua família: “O primeiro homem que Ponciá Vicêncio conheceu fora o avô. Guardava mais a imagem

dele, do que a do próprio pai. O pouco tempo em que conviveu com o avô, bastou para que ela guardasse as marcas dele” (Evaristo, 2017, p. 15).

As histórias contadas para Ponciá em sua infância, como por exemplo, o mito de que toda menina que passasse por baixo do arco-íris se transformaria em menino, também desempenham um papel significativo na construção identitária da protagonista, pois carregam valores culturais e simbólicos que conectam o indivíduo à coletividade e à ancestralidade: “Quando Ponciá Vicêncio viu o arco-íris no céu, sentiu um calafrio. Recordou o medo que tivera durante toda a infância. Diziam que a menina que passasse por debaixo do arco-íris virava menino” (Evaristo, 2017, p. 13).

A conexão de Ponciá com o barro é outro fator importante que perpassa suas memórias e contribui significativamente na formação da identidade da jovem. Desde a infância o ato de modelar o barro remete a uma ligação profunda com a terra, elemento que tem forte simbolização com a luta pela sobrevivência. Ao relembrar os trabalhos que fazia com o barro, Ponciá evoca as marcas de uma história coletiva de luta e criatividade.

A mãe fazia panelas, potes e bichinhos de barro. A menina buscava a argila nas margens do rio. Depois de seco, a mãe punha os trabalhos para assar num forno de barro também. As coisinhas saíam então duras, fortes, custosas de quebrar. Ponciá Vicêncio também sabia trabalhar muito bem o barro (Evaristo, 2017, p. 20).

Ao permitir-se mergulhar em suas lembranças, é notável como a memória permite a Ponciá resgatar e reafirmar sua identidade em um contexto de desraizamento e adversidade. Ao migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida, Ponciá distancia-se ainda mais de suas referências culturais e emocionais, e é, por meio da revisitação de suas memórias, que ela torna-se capaz de voltar a reconstruir um sentimento de pertencimento, reafirmando os laços com sua família e com sua história ancestral. Desse modo, ao acompanharmos a trajetória de Ponciá, fica evidente que as manifestações da memória são elementos cruciais que contribuem ativamente na formação identitária dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte intrínseca de quem somos, é impossível separar o ser humano de suas memórias, pois tal fenômeno funciona como um arquivo vivo que armazena nossas experiências, emoções e aprendizados. Cada lembrança, desde as mais marcantes até as aparentemente insignificantes, é fundamental para a construção de nossa identidade, agindo como uma ponte entre o que fomos, o que somos e o que aspiramos ser.

Na literatura, a memória surge como um recurso narrativo que torna possível explorar a complexidade das construções identitárias. Narrativas que se debruçam sobre o passado, como a de Conceição Evaristo em *Ponciá Vicêncio*, demonstram como as memórias pessoais e coletivas se entrelaçam para construir e afirmar a identidade dos personagens.

Assim sendo, a memória não é apenas um receptáculo do passado, mas um elemento ativo e transformador que contribui para a continuidade e renovação das identidades. Seja em nível pessoal ou coletivo, ela preserva partes importantes dos sujeitos, permitindo que indivíduos e comunidades enfrentem os desafios sociais sem perder os vínculos com suas origens. Ao explorar as múltiplas dimensões da memória, é possível compreender como ela é fortemente ligada à construção identitária, servindo como ferramenta de resistência, pertencimento e transformação.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

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

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MENDES, J. M. O. O desafio das identidades. In: SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 503-540.

ESCRITORAS PORTUGUESAS EM EVIDÊNCIA: O AMOR NA LITERATURA FEMININA DE MARIANA ALCOFORADO E A MARQUESA DE ALORNA

Monique Vitória Rodrigues¹

Bruna Freire de Azevedo²

Jonas Leite (Orientador)³

RESUMO: O presente trabalho visa um estudo literário comparativo entre as obras de duas das grandes representantes da literatura feminina de Portugal: as escritoras Sórora Mariana Alcoforado e D. Leonor de Almeida Portugal. A partir do panorama histórico-biográfico e da análise de aspectos da escrita e escolhas literárias de cada um, a exemplo das temáticas do amor sagrado *vs* profano, das escolhas lexicais, metáforas e figuras de linguagem, a pesquisa busca relacionar as vivências femininas e católicas das respectivas autoras portuguesas com suas obras e a inserção em cada movimento — Barroco e Arcadismo — vigente em suas épocas, a fim de compreender como é configurada e retratada a potência do(s) amor(es) proposto(s) por ambas escritoras. O estudo e as investigações acerca dos artifícios literários fundamentam-se à luz das proposições de Ruiz (2010) e Souza (2016); já os movimentos literários destacados, nos quais as obras das autoras são enquadradas, são comentados sob o embasamento teórico de Abdala (1982) e Moisés (1981). Além disso, tendo em vista as afinidades biográficas e geográficas das poetisas, temos como principal objetivo traçar distanciamentos e aproximações entre as "*Cartas Portuguesas*" de Alcoforado e a Poética da Marquesa de Alorna — mais especificamente seus sonetos —, visto que as referentes autoras foram mulheres que surgiram em contextos desfavoráveis para a escrita feminina e só tiveram suas obras publicadas após seu falecimento, ganhando, ainda assim, pertinência e permanência na história portuguesa - quiçá na história da literatura mundial, como referência e inspiração. Dessa forma, por meio das discussões literárias aqui empreendidas, testemunhamos o uso da escrita, na literatura feminina de tal período histórico, como uma medida de fuga da realidade e a potencialização do “amar” em detrimento do “real”.

Palavras-chave: Mariana Alcoforado; Marquesa de Alorna; Amor.

ABSTRACT: This study aims to conduct a comparative literary analysis between the works of two prominent figures in Portuguese female literature: the writers Soror Mariana Alcoforado and D. Leonor de Almeida Portugal. Based on the historical-biographical context and the examination of elements of each author's writing, such as the themes of sacred versus profane love, lexical choices, metaphors, and figures of speech, the research seeks to relate the feminine and Catholic experiences of these Portuguese authors to their works, as well as their integration into the literary movements — Baroque and Arcadian — that prevailed during their respective periods. The objective is to understand how the power of love(s) proposed by both writers is constructed and portrayed. The study and analysis of literary

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: monique.vitoria@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: bruna.freire@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

techniques are grounded in the frameworks of Ruiz (2010), and Souza (2016); while the literary movements in which the authors' works are situated are examined through the theoretical perspectives of Abdala (1982), and Moisés (1981). Furthermore, in consideration of the biographical and geographical affinities between the poets, the primary aim is to delineate the similarities and divergences between Alcoforado's *Cartas Portuguesas* and the Poetics of the Marquesa de Alorna — specifically her sonnets — since both authors emerged in contexts unfavorable to female writing, with their works being published only posthumously, yet continuing to hold significance and permanence in Portuguese history — and perhaps in the history of world literature, serving as both reference and inspiration. Thus, through the literary discussions presented herein, we observe the use of writing in the female literature of this historical period as a means of escape from reality and the elevation of "love" over the "real."

Keywords: Mariana Alcoforado; Marquesa de Alorna; Love.

INTRODUÇÃO

Apesar do “fazer literário” nem sempre se relacionar com as vivências e experiências dos autores, é inegável que fatos importantes e acontecimentos marcantes na existência do poeta são, grande parte das vezes, determinantes ao seu fazer poético e que muitas características particulares justificam-se a partir de episódios biográficos. É o caso, por exemplo, de dois grandes nomes femininos da literatura portuguesa: Mariana Alcoforado e Marquesa de Alorna. Ambas escreveram não com a pretensão de publicar, mas porque esse foi o único meio que lhes possibilitou alcançar o que tanto almejavam: a liberdade. Nessa perspectiva, apontamos que a vida em um convento, vivenciada por ambas as autoras durante determinado período, corroborou para esse objetivo de fuga da realidade.

De um lado, tem-se Sórora Mariana Alcoforado, enviada ao convento aos 12 anos, a qual escreveu cinco cartas de amor - posteriormente publicadas e intituladas de "*Cartas Portuguesas*" -, endereçadas para o Marquês de Chamilly, com quem possivelmente teve um breve relacionamento, mas foi abandonada. Na outra instância, tem-se D. Leonor de Almeida Portugal, conhecida como a Marquesa de Alorna, que escrevia e passeava por diversos subgêneros na intenção de consolar a si, a sua mãe e sua família enquanto vivia em convento, sendo sua obra designada *Árcade*. Na obra de Mariana Alcoforado, no período barroco, constam esses enormes conflitos de sentimentos. Para expressá-los, a autora utiliza “artifícios e figuras apropriadas: antíteses, paradoxos, assíndetos, metáforas, simbolismos sensuais, sinestesias, hipérboles e catacreses” (Abdala, 1943, p. 53).

Em oposição a essas demarcações tão intensa de sentidos, temos a poética *árcade* da Marquesa de Alorna. Alcipe consegue escrever diversos subgêneros para além de sonetos, e bebe da fonte de Camões e da *Arcádia Lusitana* para compor suas obras. Constantemente

observa-se o bucolismo, a mitologia, o *locus amoenus* (local ameno) ou ainda o *fugere urbem* (fugir da cidade) em suas obras. Vale pontuar, também, que a autora produziu pouquíssimos textos literários acerca do amor, mas, quando os fez, sempre priorizou a razão em detrimento da emoção. Uma possível explicação seria um simbolismo próprio, já que "seu pai a aconselhou a evitar escrever sobre esse assunto" (Anastácio, 2015, p. 19) ao dizer "toma bem sentido no que compuseram, e cuida muito em que de amor, nem pró nem contra, haja nada". Desse modo, percebemos que a Marquesa esforçava-se para pensar além dos panoramas amorosos e, quando o fazia, atribuía para o amor sentimentos diferentes do convencional, em um tom, assim como Alcoforado, confessional.

1. O AMOR ROMÂNTICO EM FOCO (OU NÃO) NAS AUTORAS PORTUGUESAS

Na primeira carta que Sórora Alcoforado escreve para o conde amado, a autora já afirma que tem apego pela infelicidade e amargura que ele lhe causa. Há uma total devoção e entrega ao amor romântico, que passa a ditar tudo em sua vida. Em todas as cartas, Mariana discorre sobre a ilusão e a dor do afastamento, sem abandonar o discurso sobre a satisfação e o prazer em sacrificar a própria existência e sanidade em nome do amante que lhe feriu. Esses sentimentos são explicitados no seguinte trecho “[...] contudo – parece-me que até aos infortúnios de que és o causador, eu tenho apego! Ofertei-te a minha vida desde a primeira hora em que te vi e é ainda um prazer para mim fazer-te o sacrificio dela. (Alcoforado, 1962, p. 19).

A autora parece acatar sem debate o que o destino lhe reserva: má fortuna e tormenta. Para Souza (2016, p. 17), “Mariana valoriza seu sofrimento, algumas vezes até exagera, talvez pelo fato de este sentimento causar prazer, mas ao mesmo tempo dor”. Sobre essa visão otimista da melancolia e da ilusão, a Marquesa de Alorna adota também uma perspectiva semelhante em seus textos, porém sem direcioná-la ao amor. No soneto *Petição à melancolia para que se acabem certos dias de festa*, Alcipe se queixa da falta que a ninfa e deusa da solidão, personificação da tristeza, lhe faz e roga para que ela volte com prontidão. Ao escrever “Tu, Deusa tutelar da solidão,/Amável sombra, ó Melancolia,/Aproxima-te, rouba me a alegria/ Que turba a suavidade ao coração” (2015, p. 49), a autora mostra que o sentimento de melancolia lhe faz bem e a alegria lhe perturba, invertendo assim as noções de contentamento e descontentamento e aproximando-se à Alcoforado. Todavia, a melancolia de Alcipe não é suscitada por decepções e desilusões com o amor, mas sim pela vida que essa foi forçada a levar. Em outro soneto, sem título, a poeta caracteriza o sentimento amoroso como “importuno” e “cruel” e questiona o porquê dele ainda a procurar, mesmo estando ciente do

seu desagrado e da repulsa para com ele. Notamos, a partir disso, certo distanciamento temático com a obra poética da Marina Alcoforado. Essa frivolidade direcionada para o amor aparece também em uma epístola, gênero textual direcionado a alguém em meio público ou privado, denominada *Em resposta a*

Natércia, na qual a Marquesa responde uma possível carta escrita pela sua amiga e poetisa. Nela, a autora afirma logo na primeira estrofe que “Amor é para mim uma quimera;/ Em meu peito deserto não prospera/ Mais que a lei da razão que tu não segues.” (2015, p. 132). Ela parece afirmar que nunca experienciou o amor e que nem tem vontade, pois ele é uma quimera, aqui aludindo ao assustador monstro mitológico e à simbologia da planta de mesmo nome, que representa uma utopia. Ainda na epístola, temos “Amor em mim não é qual tu o sentes/ Um clamor, um tumulto dos sentidos/ Eu tenho esses escravos submetidos/ A leis mais elevadas, mais decentes”, em que ela demonstra não sentir o amor intenso e descomedido. Para a autora, o amor tem “leis mais elevadas e decentes”, Em concordância, ela ratifica na próxima estrofe que “Sinto amor como a terra toda sente/As forças que a mantém, forças diversas/Amor me faz fugir d’almas perversas,/Por amor busco (em vão) uma inocente”, distanciando ainda mais o sentido atribuído ao amor por ela e por Alcoforado.

A Marquesa, além de acautelar-se ao falar do amor, como recomendado pelo seu pai, aparenta também sentir um certo receio ao sentimento. Ao escrever, ainda na primeira estrofe, que em seu peito prospera mais a lei da razão, demonstra que não se deixa entregar ao sentimento e até vangloria-se por não senti-lo. Esse querer-para-si, fingindo não querer, tanto pelas convenções sociais quanto pelo medo de possíveis desencantos, está na concepção de discurso amoroso de Barthes e também no texto de Alcoforado (Ruiz, 2010). Mariana, em oposição a Leonor, entrega-se totalmente ao sentimento e parece só começar a desafeiçoar-se dele a partir da primeira grande decepção, como é possível observar no trecho inicial da primeira carta:

Há de então este afastamento, para o qual a minha dor, por mais subtil que seja, não encontrou nome bastante lamentável, privar-me para sempre de me debruçar nuns olhos onde já vi tanto amor, que despertavam em mim emoções que me enchiam de alegria, que bastavam para meu contentamento e valiam, enfim, tudo quanto há? Ai! (Alcoforado, 2014, p. 4).

A maneira tão pouco discreta e recatada com que Sórora Alcoforado apresenta em seus textos, o desejo imensurável de ser amada pelo Conde e de abandonar o convento que vivia obrigatoriamente mostra o destaque que a autora merece por ter sido transgressora e destemida de advertências (Ruiz, 2010). Enquanto isso, a Marquesa parece ter ponderado algumas temáticas em seus textos enquanto esteve no mosteiro de Chelas.

2. ELO FEMININO: O AMOR MELANCÓLICO INTRÍNSECO NAS OBRAS DAS AUTORAS

Apesar dos desencontros entre as obras poéticas das autoras portuguesas apresentadas nesse trabalho, é imprescindível observar que semelhanças também estão presentes, visto que, mesmo com a diferença dos movimentos literários e das particularidades de cada uma, ainda são mulheres com experiências pessoais bastante similares e que escreveram como deleitamento sobre o que viviam. Mariana, que passou a maior parte da vida no convento, construiu em suas cartas uma exposição dos acontecimentos recentes pelos quais passou (Ruiz, 2010), fato que é válido também para os textos que a Alcipe escreveu durante sua estadia em Chelas, que foram maioria em sua obra poética. A verossimilhança é comum entre as duas poetisas: sente-se o efeito realista de seus escritos, numa busca em expressar os sentimentos tais como são verdadeiramente (Souza, 2016).

Como supracitado, a Marquesa tentava demonstrar em seus poemas um desprendimento quanto ao amor e uma superioridade por supostamente nunca ter enfrentado esse sentimento, e é essa característica que a afasta de Mariana. Contudo, em outros poemas, como no *soneto amargo*, a autora parece esquecer-se do seu compromisso em prevenir-se quando se trata da temática romântica e declara “De suaves penhores de amor terno/ Ó sorte! generosa me cercaste[s]/ Esqueci que este bem não era eterno./ Uns escutaram dogmas de Cerastes/ Outros de Ingratidões sofrem o Inferno/ Infeliz Coração, para que amastes?”. Percebe-se, aqui, que a Marquesa demonstra um amargo arrependimento por um dia ter amado e se entregado à essa paixão. Tal sentimento também é característico na prosa de Alcoforado, pois em alguns trechos afirma “considera, meu amor, a que ponto chegou a tua imprevidência. Desgraçado!, foste enganado e enganaste-me com falsas esperança” (2014, p. 4), e em outros “Apesar disso, não estou arrependida de te haver adorado. Ainda bem que me seduziste” (2014, p. 7). Curioso verificar como até a contradição em relação aos sentimentos é comum às escritoras.

Para mais, é notável a multiplicidade de subgêneros por onde a Marquesa de Alorna passeia, dentre eles, inclusive, a cantiga. A cantiga intitulada *Dúvida* — designada para Armínio, codinome utilizado pela escritora para retratar seu marido, Conde de Oeynhausen — talvez seja uma das obras que mais dialogam com o sentimento de devoção e carinho expressados por Alcoforado, dado que a poeta árcade narra o ato de apaixonar-se. Nela, ocorre quase que uma narração de um indício de amor (romântico; amoroso), da descoberta de um sentimento que nunca fora sentido, e também de uma possessividade e ciúmes que dialogam diretamente com as queixas de amor de Alcoforado. Confirma-se isso na terceira carta, em que diz “não me resolvo a desejar que não penses em mim; e confesso ter ciúmes

terríveis de tudo o que em França te dá gosto e alegria, e impressiona o teu coração” (2014, p. 8).

Há, então, uma denúncia comum às autoras, em que o amor, apesar de ser um sentimento poderoso para Mariana e indesejado para a Marquesa, perpetua por suas vidas, todavia sempre com esse "ar" melancólico e frágil. Outro possível ponto de congruência entre as escritoras é a literatura confessional performada por Mariana Alcoforado, "pois se trata da intimidade de um indivíduo, onde o mesmo conta a sua experiência amorosa através de Cartas" (Souza, 2016, p. 27), que também é reverberada por Alcipe, visto que "em quase todas as suas composições predomina o tom confessional e a encenação dos afetos que escapam ou resistem ao controle regulador da razão" (Anastácio, 2015, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao constatar os panoramas biográficos de ambas as autoras, percebemos a influência do contexto histórico-cultural e dos movimentos literários vigentes em suas respectivas obras. No entanto, para além desse olhar superficial, observamos duas mulheres que vivenciaram situações e paradigmas semelhantes, carregando consigo uma grande bagagem de sentimentos e de busca pela liberdade que só é encontrada na arte de escrever. No contexto em que se situa a Mariana Alcoforado, "a mulher fazia sempre um papel secundário, tanto na família, como no casamento, e este fato pode ser atribuído à autora, que fez do papel seu único confidente." (Souza, 2016, p. 30). E, é nesse âmbito desfavorável e preconceituoso que a ilustre Marquesa de Alorna também surge, escrevendo suas obras com igual propósito: confidenciar, a partir da poética, o desejo de não viver em sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Benjamim Júnior. **História social da literatura portuguesa**. São Paulo: Ática, 1982.
- ALCOFORADO, Mariana. **Cartas Portuguesas**. São Paulo: Poeteiro editor digital, 2014.
- ALORNA, Marquesa de. **Obras poéticas**. Organização e nota prévia de Carlos Reis; Introdução e nota bibliográfica de Vanda Anastácio. [S. l.]: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2015.
- MOISES, Massaud. **Pequeno dicionário de literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1981. RUIZ, Betina dos Santos. **Matrizes para um estudo da literatura feminina: uma leitura comparativa de sóror mariana alcoforado e sor juana inés de la cruz**. 2010. 215 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Ângela Maria Teixeira de. **ESTUDO DAS CARTAS PORTUGUESAS, DE MARIANA ALCOFORADO**. 2016. 41 f. Monografia (Especialização em Letras Português/Inglês) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

HISTÓRIA E MEMÓRIA PRESENTES NA OBRA A CASA DOS ESPÍRITOS DE ISABEL ALLENDE

Elaine Natiely Santos¹

Emilly Victória de Araújo²

Alfredo Adolfo Cordiviola (Orientador)³

RESUMO: Este trabalho propõe uma análise crítica do romance A Casa dos Espíritos (1982), de Isabel Allende, enfocando as relações entre ficção, história e memória, e como a obra reflete a resistência à sociedade patriarcal chilena. O objetivo é investigar como Allende utiliza o realismo maravilhoso como ferramenta narrativa para subverter aspectos da realidade histórica, ao mesmo tempo, em que critica de maneira sutil as estruturas de poder vigentes na época. A pesquisa se fundamenta em teorias de história e memória, com destaque para Henri Bergson, além de conceitos de realismo mágico de Angel Flores, e da crítica feminista. A metodologia empregada é uma análise qualitativa da narrativa, com especial atenção para a representação das personagens femininas e os elementos simbólicos que dialogam com o contexto social e político do Chile no século XX. Os resultados apontam que a obra transcende a ficção ao reescrever, de forma emblemática e crítica, a história oficial, destacando a importância da memória como uma resistência e uma formadora de identidade em um cenário dominado pelo patriarcado. Dessa forma, conclui-se que a obra é um exemplo de como a literatura pode articular uma crítica ao poder ditatorial e à opressão através da construção simbólica de eventos históricos por meio da memória.

Palavras-chave: Realismo maravilhoso; História; Memória.

RESUMEN: Este trabajo propone un análisis crítico de la novela A Casa dos Espíritos (1982), de Isabel Allende, centrándose en las relaciones entre ficción, historia y memoria, y cómo la obra refleja la resistencia a la sociedad patriarcal chilena. El objetivo es investigar cómo Allende utiliza el maravilloso realismo como herramienta narrativa para subvertir aspectos de la realidad histórica, al mismo tiempo, que critica sutilmente las estructuras de poder vigentes en la época. La investigación se fundamenta en teorías de la historia y la memoria, con énfasis en Henri Bergson, además de conceptos de realismo mágico de Ángel Flores, y la crítica feminista. La metodología utilizada es un análisis cualitativo de la narrativa, con especial atención a la representación de personajes femeninos y los elementos simbólicos que dialogan con el contexto social y político del Chile del siglo XX. Los resultados indican que la obra trasciende la ficción al reescribir, de manera emblemática y crítica, la historia oficial, destacando la importancia de la memoria como resistencia y constructora de identidad, en un escenario dominado por el patriarcado. Así, se concluye que la obra es un ejemplo de cómo la literatura puede articular una crítica al poder dictatorial y la opresión a través de la construcción simbólica de acontecimientos históricos a través de la memoria.

Palabras claves: Maravilloso realismo; historia; memoria.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. E-mail: elaine.natiely@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. E-mail: emilly.victoria@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras. E-mail: alfredo.cordiviola@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Na obra de Isabel Allende, a história e a memória são temas centrais que se manifestam em diversas narrativas, especialmente através da reconstrução do passado, tanto pessoal como coletivo. Esses conceitos geralmente aparecem em um contexto da história familiar, política e social latino-americana, refletindo eventos históricos reais, como ditaduras, exílios e movimentos sociais.

Da mesma forma, ela usa a memória como recurso literário para recontar e reimaginar acontecimentos históricos. Com isso, em sua obra “A Casa dos Espíritos” mistura elementos da vida pessoal com contextos históricos, fundindo ficção com realismo mágico. Assim, explora como esses eventos são lembrados, reinterpretados e impactam as gerações futuras.

Além do acima exposto, a história, por outro lado, é retratada vividamente, muitas vezes com um enfoque crítico nos regimes políticos opressivos e nas suas consequências para os indivíduos, famílias e sociedades. A memória, neste caso, não é apenas pessoal, mas coletiva, uma forma de manter vivas as lutas e traumas de um passado que continua a influenciar o presente. Ou seja, a sociedade patriarcal na América Latina, e particularmente no Chile, tem sido um tema de discussão recorrente no trabalho de Isabel, onde ela aborda frequentemente as estruturas sociais, políticas e econômicas da região.

Ao analisarmos o viés que propomos, ou seja, a relação entre os acontecimentos históricos da época com a ditadura chilena, a representação da história e da memória da autora e como tudo isso se enquadra no seu posicionamento, para não perdermos de vista esse elemento que dá uma camada adicional de sentido às lutas políticas representadas por Isabel Allende. Ou seja, ela busca trazer em seu trabalho reflexões sobre o projeto político socialista democrático, com críticas ao sistema capitalista. Essa situação é comentada por Freitas, que ressalta: atinge diretamente proprietários de terras, como Esteban.

Neste contexto tiveram origem as primeiras uniões de mulheres ao movimento operário, num século marcado pela estruturação dos fundamentos da teoria socialista. [...] análise das relações de produção do sistema capitalista, da condição da mulher como parte das relações de produção do sistema capitalista. A condição das mulheres como parte das relações de exploração na sociedade de classes. (Freitas, 2010, p. 47).

Assim, é possível observar um paralelo com os acontecimentos históricos que precederam ao golpe de estado no Chile e com isso percebemos que a escritora deseja aproximar o personagem Esteban dos homens conservadores que faziam parte da elite da

cidade. Justamente porque se tornou um homem proprietário de terras. Enquanto que, no mundo da política, lançou-se como senador pelo partido conservador. Franciele Demarchi e Eduardo Lopes analisam esse eixo, resumindo-o eliminando seguinte maneira:

A figura do empresário, encarnado por Esteban, logo atrai olhar de cima. líderes do Partido Conservador, que eles convidam você para fazer campanha para o Senado. A companhia moral que supostamente representado era o que se esperava de um típico quadro de direita no Chile. Sem surpresa, ele é escolhido. (Demarchi; Lopes, 2016, p. 78).

1. A CASA DOS ESPÍRITOS EM CONTRASTE COM O REALISMO MARAVILHOSO

Em ‘A casa do espiritos’ (1982), a narrativa se desenvolve através do realismo mágico para condenar o golpe militar de 1973 no Chile. Isabel Allende, autora da obra, nasceu no Peru, mas viveu sua juventude no Chile. Por carregar o peso do seu sobrenome, testemunhou os acontecimentos ocorridos com a interrupção abrupta do governo do seu tio, Salvador Allende. A fim de parodiar os males sociais em que estava envolvida, Isabel procurou utilizar um recurso que ganhou espaço e tornou-se amplamente conhecido através do autor colombiano Gabriel García Márquez, o realismo maravilhoso. Inclusive, Rosa, filha de Nívea e Severo del Valle, é a prova disso:

Quando nasceu, Rosa era branca, lisa, sem rugas, como uma boneca de porcelana. Com cabelos verdes e olhos amarelos, a mais linda nascida na Terra desde os tempos do pecado original. Como disse a parteira, abençoando-se. (Allende, 1982, p. 12).

Ademais, para o realismo, a magia não se destina apenas a reunir narrativas que giram em torno de tensões com elementos mágicos e/ou sobrenaturais, mas na produção de um gênero literário especificamente marcado por fatores históricos e poéticos, nos quais a elementos sobrenaturais que não geram tensões aparentes na trama, a exemplo disso é como vemos quando o narrador descreve Rosa como um ser mitológico:

Havia algo suspeito nisso, e se tivesse uma cauda escamosa, definitivamente ela seria uma sereia. Mas, suas pernas a colocavam na linha borrada entre “uma criatura humana é um ser mitológico”. (Allende, 1982, p. 12).

1.1 A construção da história através da memória

Através da abordagem memorialista, o trabalho analisado também expõe e preserva a memória de figuras violadas pela ditadura estabelecida no Chile em 1973 como uma extensão de sua mente. Blanca, filha de Clara, constrói esculturas, Alba pinta afrescos e Rosa, irmã de Clara, tece “a maior toalha do mundo” (Allende, 1995, p. 6): todos os objetos com características incomuns (Allende, 1995, p. 292). O objeto produzido por Rosa, por exemplo, é o principal símbolo do processo constante de construção de memória compartilhada entre mulheres da sua família, que é um elemento importante e tradicional que nenhum membro da família conseguiu terminar e, com isso, passar de geração em geração.

Para o filósofo francês Henri Bergson, o homem preserva o passado na forma de imagens de memória. O autor toma a imagem como “[...] uma existência localizada a meio caminho entre a 'coisa' e a 'representação' [...]” (Bergson, 2006, p. 2). Da mesma forma, Allende também mostra como as metáforas podem mudar subjetivamente a estrutura da visão, já que sua personagem Blanca se apropria de textos folclóricos para compor memórias de mulheres e revelá-los à filha, que se inspira e decide escrever para combater o esquecimento, como demonstra a narrativa.

Alba tentou obedecer à avó, mas assim que ela começou a apontar com seus pensamentos, o canil se encheu de personagens de sua história, que se atropelavam e a envolviam nas suas brincadeiras, nas suas vícios e virtudes, esmagando-o. documentos e destruindo seu testemunho, intoxicando-a, exigindo-a, investigando-a, e ele escreveu apressadamente, desesperadamente, porque enquanto escrevia um nova página, a anterior foi excluída. Esta atividade foi mantida ocupada. No começo, perdi facilmente a conta e esqueci tanto quanto ele se lembrou de fatos novos. A menor distração ou um pouco mais de medo ou dor, eles emaranhavam a história como um novelo de lã. Mas, ele logo inventou um código para lembrar em ordem, e então ele poderia aprofundar-se tão profundamente em sua reclamação, e ele conseguiu superar, um por um, suas inúmeras dores. (Allende, 1995, p. 449).

Outrossim, a personagem Clara deixa claro que embora sofra com os ataques e a perda de sua irmã em silêncio, busca minimizar a dor que a violência cotidiana causa às mulheres da família Trueba. Ou seja, os personagens lutam para reconciliar seu passado com o presente, revelando a importância da memória para a construção de uma identidade mais justa.

“[...] os tempos mudaram. Com ela foram os espíritos, os convidados e aquela alegria luminosa que sempre esteve presente.” (Allende, 1982, p. 318).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos o romance “A Casa dos Espíritos” de Isabel Allende, focando no seu posicionamento crítico associado à história e à memória coletiva. Demonstrando que o romance promove discussões que permitem que o passado reprimido seja revivido no presente. Posto que, quando o tema gira em torno de uma família em que seus personagens femininos demonstram resistência às suas antigas e novas estruturas de sociedade, enquanto viajam pelo seu passado através de histórias de seus parentes e com isso desejam mudar seu futuro é a maneira de Isabel fazer o leitor refletir sobre questões sociais, violência doméstica e psicológica.

Por fim, o tema tem um contexto de ditadura militar. Isabel quis destacar que muitas famílias têm suas próprias ditaduras e ditadores que perpetuam memórias e sentimentos que podem ou não determinar a ação futuro das suas novas gerações. Com isso, a narrativa não forma um passado inteligível, mas destaca a escolha entre o que lembrar e o que esquecer.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. **A casa dos espíritos**. Buenos Aires: Sudamericana, 1982.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Paris: [s.n.], 1965.

DEMARCHI, F. R.; LOPES, E. M. F. Discurso, construção de dois pais sociais gênero e sua expressão na violência: uma análise de Esteban Trueba, a obra A casa dos espíritos.

Jangada: Crítica, Literatura, Artes, [S. l.], n. 8, p. 73–91, 2018. DOI:

<<https://doi.org/10.35921/jangada.v0i8.121>>. Disponível em:

<<https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/121>>. Acesso em: 26 out. 2024.

FREITAS, I. M. **Análise da construção de personagens femininos na transmutação do romance La casa de los espíritus para o cinema**. 2010. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENINO DE ENGENHO: DO REGIONALISMO À MODERNIDADE SUBJETIVA E ESTÉTICA

Thiago Moura Guimarães Caminha¹
Eduardo Melo França (Orientador)²

RESUMO: Analisaremos o romance *Menino de Engenho* sob a perspectiva da crise do narrador, conforme discutido por Adorno (2003), Benjamin (1987), Rosenfeld (2009) e Santiago (2002). Para isso, mostraremos que é possível reconhecer a presença da melancolia, tal como definida por Freud (2010) e Júlia Kristeva (1989), como dispositivo literário ao longo da narrativa do romance. Além disso, problematizamos as limitações decorrentes da categorização de *Menino de Engenho* como estritamente regionalista, que simplifica sua compreensão e reduz as possibilidades de problematização de sua estrutura narrativa e da construção dos seus personagens. Defendemos que a memória configura-se como principal pulsão estruturante da subjetividade humana moderna ao longo de todo o romance, apresentando-se enquanto memória — não apenas como um relato do passado, mas como a afirmação reflexiva da memória do próprio personagem. Nesse sentido, insere-se na dinâmica da crise da representação, oferecendo uma perspectiva que rompe com as abordagens tradicionais da crítica, frequentemente limitadas a concepções biografistas. Concluimos que *Menino de Engenho* apresenta uma estética marcadamente moderna, capaz de ampliar o conceito de regionalismo de representação ingênua e sociológica, frequentemente associado ao romance. A narrativa, por sua profundidade e especificidade, adquire um caráter da modernidade ocidental do século XX, sendo simultaneamente particular e psicológica em sua essência.

Palavras-chave: José Lins do Rego; Modernidade; Subjetividade; Crise do romance.

Abstract: The present study undertakes an analysis of the novel *Menino de Engenho* through the lens of the narrator's crisis, as expounded by Adorno (2003), Benjamin (1987), Rosenfeld (2009), and Santiago (2002). To this end, it shall be demonstrated that melancholy, as conceptualized by Freud (2010) and Julia Kristeva (1989), manifests itself as a literary device throughout the narrative. Furthermore, this inquiry seeks to problematize the constraints imposed by the categorization of *Menino de Engenho* as a strictly regionalist novel, a classification that unduly circumscribes its interpretative scope and curtails a more profound engagement with its narrative structure and character construction. It is herein contended that memory constitutes the principal structuring drive of modern human subjectivity within the novel, emerging not merely as a retrospective account but as a reflective assertion of the protagonist's own mnemonic experience. In this regard, the text is inscribed within the broader dynamics of the crisis of representation, offering an interpretative framework that transcends traditional critical approaches, which frequently remain confined to biographical readings. It is thus concluded that *Menino de Engenho* exhibits a decidedly modern aesthetic, one that extends the notion of regionalism beyond the confines of naïve and sociological representation, to which it has often been relegated. By virtue of its narrative depth and specificity, the novel assumes a distinctively twentieth-century Western modernist character, at once singular and profoundly psychological in its essence.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras-Português, UFPE. E-mail: thiago.mouracaminha@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras. Email: Eduardo.franca@ufpe.br

Keywords: José Lins do Rego; Modernity; Subjectivity; Crisis of the novel.

INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos acerca da Literatura Moderna do século XX, percebemos a mudança de paradigma, naquilo que modifica as relações da narrativa literária com a realidade. Virginia Woolf, em *Mr. Bennett and Mrs. Brown* disse que “[...] em, ou por volta de dezembro de 1910, a natureza humana mudou” (Woolf, 1924, p. 2). A partir do início do século XX, as novas formas estéticas e literárias, ao interagirem com os avanços da psicologia, as transformações culturais e as dinâmicas sociais, evidenciaram o fenômeno que passou a ser denominado crise da narrativa ou crise do romance.

Ao eleger a obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, publicada em 1932, como objeto de investigação nesta pesquisa, levamos em consideração não apenas a qualidade literária da obra, mas também o contexto histórico de sua publicação, imerso na literatura moderna do início do século XX, além da forma narrativa, que se alicerça na rica dimensão memorialística. Silviano Santiago (2002, p. 51) afirma que a narrativa memorialista, ao romper a cronologia, é o ápice da expressão moderna e sinaliza a crise do romance. Assim, a obra é situada dentro dos parâmetros da modernidade literária, sendo analisada sob esse viés, com o objetivo de desenvolver uma leitura que atenda às particularidades formais e temáticas que a inserem no escopo da literatura moderna.

Para abordar essa expressão moderna, caracteristicamente memorialista, exploraremos a compreensão da melancolia, conforme discutido por Freud (2010) e Julia Kristeva (1989), atribuindo essa marca subjetiva enquanto dispositivo literário da obra.

Essa abordagem da obra de José Lins do Rego não é convencional. Como analisa Antonio Candido ao discutir o período de 1930 a 1945, ele elabora a teoria de uma criação conjunta, resultante da consciência do subdesenvolvimento de uma literatura engajada que aspire a articular a realidade brasileira. Em contrapartida, a crítica de sua época, bem como a contemporânea, frequentemente o relega a uma perspectiva regionalista estrita, permeada por uma intenção ideológica que caracteriza o contexto histórico, pitoresco e de denúncia social. Funcionando, assim, como uma continuidade da literatura naturalista. Essa ideia é a principal de João Luiz Lafetá (2000) e Flora Sussekind (1984), que desaguam na tese sobre o romance de 30 de Luís Bueno (2006), com *O Romance de 30*.

1. DESENVOLVIMENTO

A obra *Menino de Engenho*, escrita por José Lins do Rego, publicada em 1932, foi

recorde de vendas e compreende aquilo que se chamou como Segunda geração do modernismo, Romance de 30 ou Romance do Norte. A narrativa estreia o autor e demonstra todo o talento que o escritor tem, desde suas vendas até sua recepção crítica. A trama é composta pelas memórias de infância de Carlos de Melo (Carlinhos), que, por meio de uma narrativa memorialista, retorna ao engenho de seu avô, onde foi morar após o assassinato de sua mãe pelo próprio pai. A retomada da memória, elaborada sem cronologia bem definida, mas num detalhe exímio de sua condição subjetiva. Desde sua chegada ao Engenho em Pilar, até sua saída para o internato.

Entender a obra de José Lins do Rego como regionalista, adiante naturalista, conforme elaborado por críticos como Lafetá (2000), Flora Sussekind (1984) e Bueno (2006), não parece permitir uma leitura literária completa sua. Equivocam-se esses autores, pois essa abordagem não consegue abarcar plenamente a engenhosidade da obra *Menino de Engenho*. Um romance que se desvela no início com “Eu tinha quatro anos no dia em que minha mãe morreu” (Lins, 2020, p. 19). Um romance que vai fluir de uma memória auto afirmada enquanto memória. De uma tentativa de remontar, rememorar e reviver negativamente essa transição e vivência da zona da zona-da-mata da Paraíba. Uma narrativa enquanto a ação pela memória, e esta enquanto dispositivo literário. É, efetivamente, uma literatura moderna.

A memória, em José Lins do Rego, é ademais percebida enquanto expressão da modernidade, um dispositivo literário enviesado pela melancolia. Enquanto traço ocidental do século XX, Freud (2010) nos revela que, ao tratarmos da melancolia, lidamos com uma “perda de natureza mais ideal” (Freud, 2010, p. 174). Em outras palavras, mesmo supostamente sabendo quem ou o que foi perdido (ou não sabendo) — que no romance poderia ser pleiteado como a orfandade materna, ou a ida ao interior —, o melancólico experimenta uma perda secundária e fundamental que não consegue nomear. Essa perda, que se manifesta juntamente com a perda do objeto inicial, é a essência da melancolia. Mesmo que não se possa identificá-la explicitamente.

Ou seja, a narrativa de Carlos de Melo, tomada por um sofrimento abissal, é melancólica. Tal como Julia Kristeva (1989) afirma. Estado de sentir profundo e desconhecido, na memória fragmentada e particular, de um lugar particular: uma subjetividade moderna. Silviano Santiago (2002, p. 51) argumenta que a narrativa memorialista representa o ápice da expressão moderna, configurando-se como um dos principais pontos da crise do romance: a ruptura da cronologia. Incapaz de apreender

plenamente o passado, o narrador recorre a uma perspectiva direcionada a *um outro*. Seja esse outro a lembrança de sua mãe, os moleques ou as negras, seja o próprio engenho; entendendo que tudo é lembrança/memória. O *Menino de Engenho* constrói-se por meio desse dispositivo literário.

Perceberemos isso no excerto a seguir:

Todos os retratos que tenho de minha mãe não me dão nunca a verdadeira fisionomia que eu guardo dela [...] Ela passava o dia inteiro comigo. [...] Junto dela eu não sentia necessidade dos meus brinquedos. [...] Falava para todos com um tom de voz de quem pedisse um favor, mansa e terna como uma menina de internato. [...] Horas inteiras eu fico a pintar o retrato dessa mãe angélica [...] A morte de minha mãe me encheu a vida inteira de uma melancolia desesperada. Por que teria sido com ela tão injusto o destino [...]? Essa força arbitrária do destino ia fazer de mim um menino meio cético, meio atormentado de visões ruins. (Lins, 2020, p. 21-22).

Constante no capítulo III do romance, conferimos os primeiros pensamentos “lúcidos” do narrador após o fato narrado, que é a morte de sua mãe. Nessas linhas do romance, o narrador compõe o que seria um breve parênteses dentro de um parênteses maior que é a narrativa memorialista. Ou seja, rememora o pensamento que surgiu ao contemplar o retrato de sua mãe.

É fundamental ressaltar a sutileza da fisionomia na memória, assim como uma guinada para uma leitura da subjetividade: “Todos os retratos que tenho de minha mãe não me dão nunca a verdadeira fisionomia que eu guardo dela.” (Lins, 2020, p. 21) Que diferença faria, em verdade, se o narrador optasse por termos como “imagem dela” ou “a mãe que eu guardo”?

Há, pelo que aparenta, para esse narrador-personagem, uma necessidade de pautar um particular e subjetivo por meio de um absoluto e palpável. Ou seja, não seria uma memória, um simbólico, ou afeto, um olhar (triste) lançado. Seria um Outro rosto, uma outra fisionomia, um eco de uma antítese ao realismo.

Aquilo que poderia durar um único instante no mundo material compõe algumas das páginas iniciais do livro. Essa parte da obra não contempla uma descrição das coisas ao redor. E muito menos parece, também, uma descrição da própria mãe do narrador, mas sim de si. Uma forma de imprimir sua própria subjetividade.

É evidente a potência sensível que recai sobre essa parte do romance, partindo de um micro e pontual relato do narrador-personagem sobre como ele (não) lida com a sua perda. Ademais, o que está sendo discutido é algo maior. Conforme nos parece, o narrador rememora sobre o retido do objeto perdido: as fotografias de sua mãe e a suposta *verdadeira* memória de sua mãe. Na realidade, sua perda não constitui necessariamente a causa de seu sentimento melancólico. De fato, decorre de sua experiência de modernidade. O narrador enfrenta a impossibilidade de articular uma lógica natural nas coisas que supostamente deveriam ter,

tratando de uma revivência/rememoração. E isso se agrava na medida em que ele retorna ao engenho.

A melancolia que o caracteriza resulta da incapacidade de compreender o

funcionamento de um lugar que ele já habitou, o engenho de Pilar, do Coronel José Paulino. Lugar onde as relações pareciam mais simples; no entanto, mesmo nesse contexto, as peças não se ajustam.

O dispositivo melancólico é construído em tal complexidade e particularidade que aquilo que poderia ser tipicamente corriqueiro entra em um soslaio do olhar lançado do narrador. Vejamos: “[...] O santuário coberto de preto e as estampas viradas todas para as paredes. Os santos estavam com vergonha de olhar para o mundo. /Era assim a religião do engenho que me criei” (Lins, 2020, p. 57). Há aqui uma leitura do narrador para as práticas religiosas do engenho em que vive, comuns no calendário litúrgico, com a Paixão de Cristo.

Um capítulo relativamente curto preenche um sensível indeterminado no romance. A angústia logo se demonstra: “Comecei a chorar com medo do silêncio. [...] Nunca mais em minha vida o heroísmo me tentaria por essa forma. (Lins, 2020, p. 61)”. A aporia do sentimento, a desordem do trem e do imaginário sanguinolento: tudo se justapõe. A desrealização, advinda da premissa de uma falta de cronologia, mantém um cenário suspenso no ar. O que se transforma em constructo literário é o afeto.

Mesmo quando o cenário rural se apresenta, percebemos um equilíbrio gravitacional que se centra justamente em conjecturar a subjetividade do narrador. Virginia Woolf em um ensaio, ao buscar elaborar sobre a escrita de Mrs. Brown diz que “[...] os detalhes poderiam esperar. O importante era perceber o seu caráter fundamental, mergulhar na esfera da personagem.” (Woolf, 2008, p. 42). Isso, no romance *Menino de Engenho*, se comprova. Compreendemos que o que nos faz ler o romance não é o cenário em si. Atrelado a isso, essa atmosfera psicológica do menino de engenho. Esse mergulho na melancolia do narrador na sua vastidão de memórias.

Um dos capítulos que formaliza o romance ilustra exatamente essa relação de uma construção da atmosfera do “character”. O que se revela como paisagem e organização social orbita, então, em torno da subjetividade vertical do narrador, mergulhando-nos em sua atmosfera. Ao analisarmos o capítulo 13, o narrador irá rememorar a enchente do rio. Notamos:

Há OITO DIAS QUE relampejava nas cabeceiras. [...] Lá um dia, para as cordas das nascentes do Paraíba, via-se, quase rente do horizonte, um abrir longínquo e espaçado de relâmpago: era inverno na certa no alto sertão. As experiências confirmavam que com duas semanas de inverno o Paraíba apontaria na várzea com a sua primeira cabeça-d'água. (Lins, 2020, p. 39).

O investimento melancólico aqui parte de um pressuposto de uma suposta clareza objetiva. A certeza de que essa é a chegada do inverno, que virá a chuva e o rio irá encher. Isso, no entanto, não possibilita a leitura única de um aspecto de “identidade” interiorana regional. Muito menos uma estética do “ótico” e do “histórico” (Süssekind, 1984, p. 106). O

trâmite melancólico tem sua pulsão nesse adoecimento na certeza. Ou seja, ao elaborar o inverno enquanto uma certeza, numa lógica, contrapõe-se com um aspecto subjetivo incerto. Que não verifica essa lógica na medida em que a tragédia começa a correr pelo interior:

– É água muita! O rio vai às vargens. Vem com força de açude arrombado. [...] O povo a gritar por todos os lados. E o barulho das águas que cresciam em ondas nos enchendo os ouvidos. [...] Tudo estava inundado. E as águas subiam pelas barreiras. Começavam então a descer grandes tábuas de espumas, árvores inteiras arrancadas pela raiz. [...] – Lá vem um boi morto! Olha uma cangalha! (Lins, 2020, p. 41)

A forma literária aqui retroalimenta-se da subjetividade de quem narra. O narrador, em uma continuidade, aponta: “Eu fiquei a pensar donde viria tanta água barrenta, tanta espuma, tantos pedaços de pau. E custava a crer que uma chuvada no sertão desse para tanta coisa.”. Transborda sua melancolia, o caos gesticulado dentre as palavras formaliza-se muito distante de um relato pictórico.

Às três horas da manhã parara de encher. E se ouvia por toda aquela extensão de águas como um gemido soturno. E de quando em vez um rumor de pancada das ribanceiras que caíam. /Não sei por que, eu tinha vontade que o rio continuasse a encher, a entrar por toda parte com as suas águas sujas. Queria ver os baús nadando dentro de casa. A minha tia Maria ficava com as negras no quarto do oratório a rezar. (Lins, 2020, p. 43).

Cristalizando o sentimento perdido. O adoecimento inominado, “[...] um desânimo profundamente doloroso [...]” (Freud, 2011, p. 47), que se insinua em meio à enchente, permanece envolto em mistério. Uma perversidade mal elaborada. Sem que se esclareça sua fatalidade, tampouco suas causas.

Luís Bueno (2006) não logra êxito ao relacionar essa parte crucial do romance com o que identifica como característica definidora do Romance de 30 regionalista. Descrito como "narrativas que beiram a reportagem ou o estudo sociológico" (2006, p. 32).

Ainda que trate de rios, fazendas, moleques, açúcar, bois, brancos e negros, o romance não se define por esse viés. Nessa atmosfera, emerge a subjetividade de Carlinhos. A memória, aqui, opera como ação. Há uma umidade, quase intangível, de uma lembrança inexplicável e inominável, que, no âmago melancólico da narrativa, poderia oferecer-lhe uma compreensão do mundo. Contudo, não o faz. E não poderia, pois o mundo da representação fora perdido. A impossibilidade de apreensão da realidade no Romance Moderno. (Benjamin, 1987)

Nós, os meninos, queríamos encontrar os estragos da cheia. Parece que havia um certo prazer, uma vaidade nossa, em que também no engenho ela tivesse deixado seus sinais de destruição. [...] Saímos então para ver de perto o que o rio tinha feito. Na parede da estrebaria e nos paus do cercado ficará a marca das águas. A boca da fornalha parecia um açude; com mais um palmo a casa de purgar teria ido embora. O cercado era um atoleiro por onde os bois iam deixando as marcas dos cascos. Por toda parte um cheiro aborrecido de lama.

Os galhos dos marizeiros, todos pendidos para um lado, como se tivessem sido torcidos por uma ventania. E garranchos e ramarias secas por cima deles. O engenho todo estava triste. Só os canoeiros alegres, passando a bom preço, de um lado para outro, os aguardenteiros que vinham do contrabando de cachaça de Pernambuco. E para nós era a única coisa a ver: a canoa cheia de ancoretas, e os cavalos, puxados de corda, nadando, e a gritaria obscena do pessoal. O resto, tudo muito triste, e lama por toda parte. (Lins, 2020, p. 45).

Existe, aqui, um marco na melancolia de Carlos de Melo. Em oito dias, o engenho tem sua estrutura abalada, o físico é interpolado pelo subjetivo do narrador. A descrição do estado daqueles que estão no engenho se mistura com o estado físico do engenho. E estes compõem um sentimento difuso do narrador em um soslaio temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Menino de Engenho*, a narrativa se fundamenta na busca incessante do narrador por suas memórias, visando identificar elementos que justifiquem sua subjetividade, mesmo que tais elementos permaneçam inapreensíveis. O romance explora temas que vão desde a mata úmida até as travessuras dos moleques e a austeridade do coronel, mas não se limita a essa abordagem. Nessa atmosfera, a subjetividade de Carlinhos emerge de maneira contundente e fomenta a forma literária. A memória desempenha um papel dinâmico, moldando sua compreensão do mundo. Assim, José Lins do Rego revela a complexidade da experiência humana, onde a busca por sentido entrelaça-se com a incerteza das recordações. É possível observar que José Lins reflete uma consciência estética similar à de Virginia Woolf, embora não necessite da leitura da autora para que se reconheça essa concepção. O que ele apresenta instaura uma perspectiva moderna, de um sujeito moderno, na zona-da-mata do final do século XIX.

Apesar de a crítica tradicional frequentemente reduzir a obra de José Lins do Rego a um regionalismo ingênuo e autobiográfico, nossa análise revela algo mais. *Menino de Engenho* partilha das questões estéticas e subjetivas que marcam a modernidade literária do século XX. Longe de se limitar a um retrato sociológico da zona canavieira, a narrativa constrói-se sobre uma compreensão não ingênua da realidade. Ela dialoga com a crise do romance moderno de Adorno e Benjamin. A melancolia que atravessa a narrativa não é fruto de uma simples captura do mundo exterior. Ela nasce da subjetividade do narrador, Carlos de Melo, que reconfigura o engenho como um espaço de perda. Ele começa e termina o romance imerso em uma sensação de ausência e de constante perda, acreditando ter perdido tudo, inclusive a si mesmo.

Portanto, ao invés de uma leitura regionalista superficial, *Menino de Engenho* se

revela como uma obra profundamente conectada à crise da narrativa moderna. A melancolia opera como um operador estético, transformando o engenho em símbolo da fragmentação da experiência moderna. Reavaliando a obra sob essa perspectiva, reconhecemos sua importância no contexto da literatura do século XX, desafiando as leituras críticas que a reduzem a uma visão simplista e regionalista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. **Notas de Literatura I**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003.

BENJAMIN, Walter. A crise do romance: Sobre Alexandersplatz, de Döblin. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp, 2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.

CASTELLO, José Aderaldo. **José Lins do Rego: modernismo e regionalismo**. São Paulo: Edart, 1961.

REGO, José Lins do. **Homens, seres e coisas**. [S. l.]: Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1952.

_____. **Menino de engenho**. São Paulo: Global Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia. In: FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 12).

FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista de 1926**. [S. l.]: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1955.

KRISTEVA, Julia. **Sol negro: depressão e melancolia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
LAFETÁ, J. L. **1930: a crítica e o modernismo**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

LIMA, Luiz Costa. Regionalismo: José Américo de Almeida, José Lins do Rego, Jorge Amado. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sul-Americana, 1970. v. 5.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da letra: ensaios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. **História da literatura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?** Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

WOOLF, Virginia. Character in fiction. *In*: WOOLF, Virginia. **Selected essays**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

WOOLF, Virginia. **Mr. Bennett and Mrs. Brown**. 1924. Disponível em: <<http://www.columbia.edu/~em36/MrBennettAndMrsBrown.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

O AMOR TRÁGICO E PARADOXAL: APROXIMAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO DO AMOR ENTRE A LÍRICA DO BOCAGE ANTI ÁRCADE E A ÉPICA OS *LUSÍADAS* DE CAMÕES

Maria Glaucia Santos da Silva¹

Pandora Calheiros de Freitas Timóteo²

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)³

RESUMO: O amor, fonte de tantas manifestações artísticas ao longo da história, é expresso de formas distintas na literatura, seja pela dor ou prazer que causa à alma. O objetivo deste trabalho é analisar a representação desse sentimento nas obras de Luiz Vaz de Camões e Manuel Maria Barbosa du Bocage, com base nas similaridades de suas visões paradoxais sobre a temática. O aparato teórico que fundamenta este trabalho baseia-se em autores que refletem sobre as influências históricas e poéticas de ambos os poetas, tais como Costa (2014), Décio (1980) e Santana (2013). A metodologia consiste na análise comparativa de trechos do Canto III de *Os Lusíadas*, de Camões, e do soneto *Morte, Juízo, Inferno e Paraíso*, escrito por Bocage em sua fase anti-árcade, observando o reflexo de suas experiências pessoais sobre suas obras. Os resultados mostram que, apesar da diferença temporal, ambos os autores exploram o amor como um sentimento contraditório, destrutivo e de inevitável sofrimento. As análises preliminares revelam que Camões, através da história de Inês de Castro, representa tal sentimento como uma força devastadora e implacável. Já Bocage, tomado pela tristeza advinda de desilusões amorosas, transmite-o de forma negativa e conflituosa com a razão. A conclusão aponta que a similaridade na representação do amor por dois dos maiores autores da literatura lusitana transcende épocas e engrandece a tradição literária.

Palavras-chave: Amor; Camões; Bocage; Literatura Portuguesa; Paradoxo.

Abstract: Love, a source of countless artistic expressions throughout history, is conveyed in distinct ways in literature, whether through the pain or pleasure it brings to the soul. The aim of this study is to analyze the representation of this sentiment in the works of Luiz Vaz de Camões and Manuel Maria Barbosa du Bocage, based on the similarities in their paradoxical perspectives on the theme. The theoretical framework supporting this research is grounded in authors who reflect on the historical and poetic influences of both poets, such as Costa (2014), Décio (1980), and Santana (2013). The methodology consists of a comparative analysis of excerpts from *Canto III* of *Os Lusíadas* by Camões and the sonnet *Morte, Juízo, Inferno e Paraíso*, written by Bocage during his anti-arcadian phase, observing how their personal experiences are reflected in their works. The results show that, despite the temporal difference, both authors explore love as a contradictory, destructive feeling that inevitably leads to suffering. Preliminary analyses reveal that Camões, through the story of Inês de Castro, represents this sentiment as a devastating and relentless force. Meanwhile, Bocage, overcome by the sorrow of romantic disillusionment, conveys it in a negative and

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: maria.glaucia@ufpe.br.

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: pandora.ctimoteo@ufpe.br.

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: jonas.leite@ufpe.br.

reason-conflicting manner. The conclusion highlights that the similarity in the representation of love by two of the greatest authors of Lusitanian literature transcends time and enriches the literary tradition.

Keywords: Love; Camões; Bocage; Portuguese Literature; Paradox.

INTRODUÇÃO

O amor, sempre presente nas artes, especialmente na literatura, é retratado de formas variadas, desde sublime até fonte de dor e contradição. Poetas como Luís de Camões e Manuel Maria Barbosa du Bocage, apesar de contextos históricos distintos, se destacam ao abordar a temática do amor de forma trágica e paradoxal.

Camões, poeta do século XVI, em *Os Lusíadas* (1572), mistura poesia lírica e épica, explorando temas como amor, destino e heroísmo, com uma estrutura que separa os planos místico e terrestre, de acordo com Décio (1980). Bocage, poeta do século XVIII, em sua fase anti-árcade, expressa intensamente seus sentimentos, retratando o amor como tortuoso e conflituoso, de acordo com Costa (2014).

Ambos, influenciados por suas experiências amorosas, retratam o amor ora como prazer, ora como dor e desespero, e suas obras convergem em reflexões sobre a natureza humana e o sentimento amoroso, mostrando uma continuidade temática que transcende suas épocas.

1. ANALISANDO A REPRESENTAÇÃO DO AMOR NO TEXTO ÉPICO

Luís Vaz de Camões viveu no período final do Renascimento Europeu, influenciado pelas transformações nas artes e pela retomada dos valores da antiguidade clássica. Em sua lírica, são abordados temas tradicionais do lirismo, como o amor idealizado, a saudade e o sofrimento, explorando a impossibilidade do amor correspondido. Décio (1980, p. 186-187) destaca que Camões realiza uma introspecção emocional em suas obras, trabalhando suas experiências afetivas com a razão, resultando em uma reflexão coletiva sobre a condição humana. Em *Os Lusíadas*, essa visão crítica do amor se revela nas descrições de um sentimento paradoxal, que ao invés de trazer prazer e felicidade, traz sofrimento e dor, como visto na trágica história de Inês de Castro.

No Canto III de *Os Lusíadas*, o poeta utiliza o lirismo para expressar o caráter sublime e, ao mesmo tempo, doloroso do amor. No episódio de Inês de Castro, seu amor proibido por D. Pedro I resulta em sua execução ordenada por razões políticas, o que reflete a visão

camoniana do amor como uma força destrutiva. Na estância "Tu Só, tu, puro Amor, com força crua/ (...) Se dizem, fero Amor, que a sede tua (...)" (*Os Lusíadas*, Canto III, 119 — *Luís de Camões*), o amor é retratado como um poder quase divino, capaz de causar sofrimento extremo. Ao descrevê-lo como “fero”, “áspero” e “tirano”, o poeta aponta para sua natureza insaciável, que exige sacrifícios, como a morte de Inês. A análise destas estâncias mostra que o amor é uma força implacável e superior à razão, que traz consequências devastadoras àqueles que se rendem a ele.

Na estância seguinte, Camões intensifica a crítica à crueldade do amor. Na estância "Tirar Inês ao mundo determina,/ Por lhe tirar o filho que tem preso, (...)" (*Os Lusíadas*, Canto III, 123 — *Luís de Camões*), o autor expressa a brutalidade da decisão de matar Inês para separá-la de D. Pedro. O "fogo aceso" de seu amor é visto como algo tão poderoso que somente a morte poderia extingui-lo. Dessa forma, o autor demonstra a brutalidade dessa escolha ao usar a imagem da espada levantada contra uma "fraca dama delicada", o que reforça a vulnerabilidade de Inês.

Tais trechos evidenciam o olhar amargo que Camões possuía sobre o amor, que, apesar de idealizado, provoca sofrimento e destruição, o que também reflete suas experiências pessoais marcadas por infelicidade amorosa.

2. A INTERFACE DO AMOR NA LÍRICA BOCAGIANA

Manuel Maria Barbosa du Bocage, considerado o maior poeta português do século XVIII e sucessor de Camões, transitou por várias fases literárias, incluindo a anti árcade, onde rompeu com o neoclassicismo e adotou uma lírica mais subjetiva e confessional. Segundo Costa (2014), Bocage libertou-se da razão, expressando seus dilemas, paixões excessivas e estados de depressão, além de retratar o amor como um tormento constante.

Suas frustrações amorosas marcaram profundamente sua obra, como sua decepção com Mariana, que se casou com seu irmão, fato que influenciou a melancolia de seus versos. Essas experiências inspiraram temas como idealização do amor, fragilidade e sofrimento inevitável. A seguir, analisaremos o soneto “Morte, Juízo, Inferno e Paraíso”:

Em que estado, meu bem, por ti me vejo,
Em que estado infeliz, penoso e duro!
Delido o coração de um fogo impuro,
Meus pesados grilhões adoro e beijo.

Quando te logro mais, mais te desejo;
Quando te encontro mais, mais te procuro;
Quando mo juras mais, menos seguro

Julgo esse doce amor, que adorna o pejo.

Assim passo, assim vivo, assim meus fados
Me desarreigam d'alma a paz e o riso,
Sendo só meu sustento os meus cuidados;

E, de todo apagada a luz do siso,
Esquecem-me (ai de mim!) por teus agrados
Morte, Juízo, Inferno e Paraíso.

No primeiro quarteto, o amor é retratado como algo extremamente doloroso, evidenciado pelas palavras *infeliz*, *penoso* e *duro*. O termo “fogo impuro” sugere a paixão como algo ruim e pecaminoso. No entanto, no último verso, o eu-lírico se entrega a esse amor, apesar do sofrimento.

No segundo quarteto, evidencia-se a incerteza desse sentimento. O eu-lírico busca incessantemente consumir seus desejos carnavais, mas permanece na escuridão: “*Quando te encontro mais, mais te procuro;*”, preso a um ciclo de inseguranças em um amor que, ao mesmo tempo, adocica e queima. O título do poema reforça essa dualidade entre morte, juízo, inferno e paraíso.

O primeiro terceto simboliza um ciclo de tormento, onde o eu-lírico, tomado pela solidão e sofrimento, vê nesse amor sua única realidade. A paixão é representada como um fado cruel que o priva da felicidade.

Por fim, o segundo terceto sugere a perda de consciência do eu-lírico. A expressão “*apagada a luz do siso*” indica um estado de ilusão causado pela paixão, que o faz esquecer conceitos como *Morte*, *Juízo*, *Inferno* e *Paraíso*, apresentados com letras maiúsculas, possivelmente personificando essas ideias.

3. ANÁLISE DE AMBAS AS MATERIALIDADES

A partir da análise dos trechos de *Os Lusíadas* e do poema *Morte, Juízo, Inferno e Paraíso*, é possível apontar alguns atravessamentos na forma como o amor é traduzido, tanto por Camões quanto Bocage, em versos. Primeiramente, vale ressaltar que a ligação entre os dois grandes poetas tem sido comentada há muitos anos, posto que ambos são considerados autores que não só representaram o seu tempo, mas também o transgrediram. Acerca disso, cabe destacar que:

Não só no que se concerne à confluência entre os destinos se pode ler Bocage a partir de Camões. Se Camões, por exemplo, foi um atento observador da realidade do seu tempo histórico, cantando em mágoas o desconcerto do mundo, Bocage também parece exprimir na sua poesia a sensação de habitar

Ademais, Bocage referenciou Camões em suas obras, seja na estrutura, temática ou escolha lexical.

A antítese do amor em *Os Lusíadas* (“puro Amor” e “fero Amor”) e em Bocage (“Julgo esse doce amor, que adorna o pejo”) explora a dualidade do amor, ora doce, ora cruel. A inevitabilidade do sofrimento é comum nas obras, com Camões mostrando a tragédia de Inês de Castro e Bocage refletindo o destino doloroso: “Assim passo, assim vivo, assim meus fados/ Me desarreigam d’alma a paz e o riso.”

Ambos também abordam o amor destrutivo e fatalista. Camões com Inês de Castro e Bocage com versos como “Em que estado, meu bem, por ti me vejo,” e a aceitação do sofrimento: “Delido o coração de um fogo impuro.” Além disso, ambos retratam o amor proibido. Em Camões, Inês e Pedro são separados, e em Bocage, o amor é marcado pela separação: “Quando te logro mais, mais te desejo.” Ambos ilustram um amor inquieto e fatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão sobre a representação do amor na lírica de Bocage e na épica de Camões, é possível reforçar que ambos deixaram uma marca profunda na literatura portuguesa, explorando o amor de maneira paradoxal. Retratam o amor como fonte de sofrimento e tragédia, influenciados por suas próprias experiências. Embora distintas, suas obras convergem em reflexões sobre a natureza humana e o amor, revelando uma continuidade temática que transcende suas épocas.

Em suma, o estudo de trechos de *Os Lusíadas* e *Morte, Juízo, Inferno e Paraíso* revela um diálogo atemporal. Bocage e Camões entrelaçam visões complexas da condição humana, tema vital para a poesia, pois a literatura transmite e adapta assuntos a novos públicos, como afirma Santana (2013): “Escrever é, pois, re-escrever (...) Repousar nos fundamentos existentes e contribuir para uma criação continuada” (Samoiault, 2008).

Assim, mesmo com diferenças estilísticas, tanto Camões quanto Bocage convergem na representação de um amor complexo e dúbio. Além de destacar a influência de um autor sobre o outro, análises como esta engrandecem a tradição literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. P. Um processo de referenciação: breves diálogos entre Camões e Bocage. **Texto**

Poético, ISSN: 1808-5385, v. 17, n. 32, p. 152-172, jan./abr. 2022.

COSTA, M. **Algumas considerações sobre a poesia de BOCAGE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Literatura Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DÉCIO, J. Vida e obra de Luís de Camões. **Convergência Lusíada**, v. 5, n. 7, p. 183-193, 1980.

RAMALHO, C. B; RAMOS, M. M; CARVALHO, M. L. Aula 4: Manifestações pré-românticas. *In: Literatura Portuguesa II*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

SANTANA, R. “Não te imito nos dons da Natureza”: Bocage, leitor de Camões. **Scripta**, v. 17, n. 33, p. 33-52, 2013.

O ESPAÇO DA MULHER NA LITERATURA E NO ENSINO

Samara de Araújo Lins¹

Vitória Edla Maria Silva²

Pedro Henrique de Oliveira Simões (Orientador)³

RESUMO: Este trabalho discute, baseado na historiografia da mulher no cânone literário, proposta por Machado e Silva (2021), a falta da inserção feminina no ensino de literatura. Entendendo que a problematização acerca dessa ausência e da representatividade feminina são de extrema importância na escola, seja por valorizar os textos literários, sobretudo, de autoria feminina, promovendo a reflexão, a criatividade e a fruição estética. Desse modo, propõe-se a discussão sobre a luta das mulheres na conquista dos seus direitos, dentre eles, o de escrever. A partir das considerações sobre a historiografia feminina, o texto tem como objetivo perceber a negação dessa autoria no ensino da literatura, que é pautado em uma ideologia patriarcal dominante, como afirma Rajagopalan (2013), e refletir sobre a relevância de abarcar a produção feminina nas escolas, afinal, é necessário ter um acervo diverso no ensino literário (Cosson, 2009). Em vista disso, notamos a necessidade de refutar a falta de mulheres no ensino da literatura e as políticas públicas que desconsideram essa inserção, visando, assim, diminuir as disparidades de gênero no âmbito escolar.

Palavras-chave: Cânone literário; Ensino; Produção literária feminina.

RESUMEN: Este trabajo discute, con base en la historiografía de la mujer en el canon literario propuesta por Machado y Silva (2021), la falta de inserción femenina en la enseñanza de la literatura. Se entiende que la problematización de esta ausencia y de la representatividad femenina es de suma importancia en la escuela, ya que permite valorar los textos literarios, especialmente los de autoría femenina, promoviendo la reflexión, la creatividad y el disfrute estético. De este modo, se propone la discusión sobre la lucha de las mujeres por la conquista de sus derechos, entre ellos, el de escribir. A partir de las consideraciones sobre la historiografía femenina, el texto tiene como objetivo analizar la negación de esta autoría en la enseñanza de la literatura, que se basa en una ideología patriarcal dominante, como afirma Rajagopalan (2013), y reflexionar sobre la importancia de incluir la producción femenina en las escuelas. Después de todo, es necesario contar con un acervo diverso en la enseñanza literaria (Cosson, 2009). En vista de ello, se destaca la necesidad de cuestionar la falta de mujeres en la enseñanza de la literatura y las políticas públicas que desconsideran esta inserción, con el fin de reducir las disparidades de género en el ámbito escolar.

Palabras clave: Canon literario; Enseñanza; Producción literaria femenina.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: samaraaraujo.lins@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras /Português, UFPE. E-mail:vitoria.edlasilva@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: pedro.simoess@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Historicamente a mulher ocupa um lugar de subalternidade, seja referente ao seu pai, marido ou empregador. Assim, essa condição refletiu e ainda reflete negativamente em diversos aspectos da vida feminina: na oportunidade de se reconhecer como mulher, estudar, trabalhar, escrever e ser além de esposa, mãe e dona de casa.

Dito isso, frente a tantos empecilhos e falta de oportunidades, as mulheres precisaram não só lutar para conquistar um espaço equivalente ao dos homens, mas também tiveram a sua capacidade e genialidade invisibilizadas e questionadas por anos, pois, como afirma Rossini (2014, p. 97), “a mulher foi silenciada, excluída e vitimada por preconceitos e estereótipos lançados em sua imagem ao longo da história”.

Contudo, diante do ativismo feminista que reivindicava a igualdade política e social entre os homens e as mulheres, os direitos femininos foram, aos poucos, sendo conquistados. Em vista disso, a mulher começa a romper com os costumes e as imposições estipuladas para o gênero feminino, além de confrontar as disparidades existentes entre os sexos (Duby; Perrot, 1995b, p. 443).

1. DESENVOLVIMENTO

As descobertas, invenções e obras artísticas/literárias produzidas por mulheres sempre estiveram à margem das contemplações, premiações, possíveis cânones e, conseqüentemente, do ensino escolar. Cabe ressaltar também que, mesmo com as lutas feministas, a mulher ainda foi, por muito tempo, excluída do cânone literário. Exclusão essa que foi pautada em uma “inferioridade da escrita feminina”, que nunca foi real, apenas foi moldada por uma sociedade que defendia um discurso voltado para subalternidade feminina e não oportunizava as mulheres. Afinal, como afirma a autora Nelly Novaes Coelho, homens e mulheres têm a mesma capacidade criativa desde que tenham também as mesmas oportunidades (Coelho, 1991). Então, é evidente que uma obra não pode ser julgada como inferior ou superior de acordo com o gênero social de seu autor, mesmo que esta ideia tenha sido reverberada por muito tempo.

Sendo assim, por que os homens ainda são privilegiados pelo cânone, que é majoritariamente masculino? A preferência pelo trabalho masculino é claramente explicada por fatores sociais, fatores que não só privilegiaram o homem por anos, mas deixam também as mulheres de lado até os dias atuais. De início, a não inserção das mulheres na escola já

desenvolveu uma grande disparidade de oportunidades entre homens e mulheres, depois, enquanto os homens estudavam línguas e artes, as mulheres estudavam bordado, culinária e habilidades voltadas apenas ao lar. Por fim, quando as mulheres conseguiram finalmente escrever e publicar, a sociedade não recebeu essa arte com fervor.

Pode-se dizer que já existe uma mudança na recepção da escrita feminina atualmente. Entretanto, essa recepção passou por muitos altos e baixos, como a exclusão das mulheres na fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), a falta de visibilidade das produções femininas, o uso de pseudônimos masculinos e, só depois, a inserção de autoras em eventos e premiações, a candidatura da primeira mulher presidente da ABL, entre outros. Porém, essa recepção ainda não foi amplamente contemplada pelo currículo e, consequentemente, pela escola. Tendo em vista que as obras contidas nos acervos escolares ainda são compostas, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta (Machado; Soares, 2021).

Isso se dá pelo patriarcalismo ainda presente nas políticas educacionais, especificamente, as políticas linguísticas que conduzem o ensino da língua portuguesa. Segundo Rajagopalan, embora muitos linguistas neguem que a linguagem e a política estão imbricadas, há uma interferência desses mesmos estudiosos na orientação das decisões envolvendo essas políticas, já se configurando como um posicionamento político que, como podemos observar, ainda prioriza as produções masculinas na sala de aula. Logo, percebe-se que, se tratando de uma ideologia patriarcal dominante na condução de currículos escolares, as obras de autoria feminina continuam sendo excluídas do ensino.

Assim, abordaremos a busca da mulher pelo seu espaço na literatura e a sua exclusão do cânone literário e do ensino. Mas, antes disso, é preciso resgatar a historiografia que consta os momentos mais significativos em que as produções femininas foram sendo reconhecidas.

1.1 A invisibilidade da mulher na literatura e no ensino

Entre os séculos XVIII e XIX, a literatura de autoria feminina já tinha se espalhado pela Europa e nos Estados Unidos, diferentemente do Brasil, que a mulher foi ganhando espaço na literatura nacional no final do século XIX, por meio dos movimentos feministas que reivindicavam os seus direitos. À luz do pensamento cientificista, as mulheres começam a se destacar na escrita e a criação da imprensa feminina corrobora ainda mais para que sejam retratados os anseios tanto daquelas que ainda seguiam os moldes patriarcais estabelecidos na sociedade, quanto das mulheres que transgrediam esses ideais e discutiam assuntos

considerados inapropriados para o sexo feminino, como a autora Gilka Machado que debatia sobre o prazer sexual feminino nas suas obras (Duarte; Benfenati, 2009).

Logo, verifica-se, como as produções femininas tomaram diferentes formas ao longo do tempo. Como bem pontua a autora Elaine Showalter (1985), a escrita feminina passou por três fases, sendo elas: a fase feminina (a partir de 1859), a fase feminista (a partir de 1944) e a fase fêmea (a partir de 1990). Nessas três fases, a literatura de autoria feminina evoluiu de forma significativa tanto na temática quanto na recepção pela sociedade.

A respeito da temática, pode-se dizer que houve uma evolução que partiu de uma representação patriarcal da mulher e alcançou questionamento/reflexão sobre o “ser mulher”. Dessa forma, na primeira fase, ainda existia uma representação machista das mulheres nas obras literárias, mesmo naquelas produzidas por mulheres. Isso ocorreu porque a literatura feminina ainda seguia os moldes masculinos para escrita, uma vez que era a única referência, então as mulheres representadas nas obras ainda eram muito subordinadas. Contudo, com o passar dos anos, autoras como Clarice Lispector romperam com essa representação e deram início à segunda fase, a fase feminista, em que existiam personagens femininas que questionavam a condição feminina na sociedade machista. Por fim, na última fase, as autoras já se mostravam livres das amarras masculinas.

Porém, o caráter transgressor da literatura feminina foi, por vezes, escondido por meio de pseudônimos masculinos, os quais fizeram com que muitas autoras fossem invisibilizadas, como, por exemplo, a autora Maria Firmina dos Reis. Maria Firmina foi a primeira autora a publicar um romance na história da literatura brasileira, contudo, o romance denominado “Úrsula”, não teve o nome de sua autora estampado na capa, uma vez que era de autoria feminina e, acima de tudo, de autoria negra. Tal repressão é abordada pela própria autora, que, por fazer parte da primeira fase da literatura feminina, acredita que sua obra é inferior às obras escritas por homens, como fica explícito nas suas próprias palavras: “(...) Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher (...) sem o trato e conversação dos homens ilustrados” (Reis, 1988).

Além dessa invisibilidade da escrita, as mulheres ainda tinham que lidar com a estereotipação das suas figuras nas produções de autores renomados que até hoje possuem prestígio no campo literário. Pois, assim como aponta Zolin (2010), o sujeito que tem garantido o poder do discurso exerce essa influência naquele que não tem, devido ao lugar que ele ocupa na sociedade. Em vista disso, percebemos como o sexo feminino era descrito por meio de um olhar masculino que não correspondia com as experiências individuais das mulheres, perpetuando o controle do homem sob o comportamento feminino das personagens.

Ademais, para além da descrição machista, cabe dizer que os homens também detinham o poder sob as premiações e, consequentemente, sobre o que era considerado como literatura de qualidade, dessa forma, instituindo um cânone literário majoritariamente masculino. É relevante não só pontuar esse domínio, mas também evidenciar que os maiores prêmios da literatura receberam nomes de autores homens, como o Prêmio Camões e o Prêmio Machado de Assis. A princípio, vale também dizer que a Academia Brasileira de Letras (ABL), a qual é considerada a instituição responsável pelo cultivo da língua e literatura nacional, foi criada sem nenhuma representatividade feminina, isto porque não foi sequer pensado em incluir as mulheres. E, após a criação, a instituição também negou a candidatura de diversas escritoras, apoiando-se em um regimento misógino que definia que apenas homens poderiam fazer parte. Assim, a Academia abriu suas portas para a primeira escritora após 80 anos da fundação.

Todavia, mesmo com a inserção de uma mulher na ABL, cabe ressaltar que esse movimento não foi pensado como um modo de incluir e valorizar a autoria feminina, uma vez que a autora em questão foi indicada não só pelo seu inegável talento, mas, acima de tudo, pela influência que tinha na sociedade da época. Após Raquel de Queiroz, outras mulheres ocuparam cadeiras na ABL, que teve, inclusive, uma mulher em sua presidência. Isso foi fruto de luta, luta que nunca precisou ser travada pelos homens que já faziam parte da instituição ou que se candidataram para vagas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao mapearmos a trajetória da mulher na busca pelos seus direitos, especialmente, o direito de escrever, percebemos o local de subalternidade que ela esteve inserida e como o ativismo feminino contribuiu para essa mudança de cenário, pensamos ser impossível não defender que essa história seja conhecida pelos alunos. Afinal, consideramos que, a partir desse conhecimento, podemos refletir sobre a sociedade patriarcal, sobre como se dá a escolha das obras que chegam na escola e imaginarmos um ensino literário crítico, com representatividade feminina e luta por igualdade de gênero. Afinal, acreditamos que a representatividade feminina nas escolas é de suma importância, uma vez que diminui a disparidade de gênero e também cria a possibilidade das estudantes se sentirem representadas e se reconhecerem como possíveis novas autoras, as quais almejam lugares que antes eram conquistados apenas pelos homens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTANHEIRA, C. Escritoras brasileiras: momentos-chave de uma trajetória. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, v. 9, jul. 2011.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3917/15655>>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

COELHO, N. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. **Língua e Literatura**, [s.l.], v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/116009>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, C. L. “Estudos de mulher e literatura: história e cânone literário”. In:

SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 6., 1995, [Rio de Janeiro]. **Anais do VI Seminário Nacional Mulher e Literatura**. [Rio de Janeiro]: UFRJ, 1995. p. 21-33.

DUBY, G.; PERROT, M. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XIX. v. 4. Porto: Afrontamento, 1995a.

MACHADO, R.C.M.; SILVA, D.V.S. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1207-1240, 2021.

Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49166>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

REIS, M. F. **Úrsula**. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

ROSSINI, T. N. A construção do feminino na literatura: representando a diferença. **Trem de Letras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 97-111, jul. 2016. Disponível em:

<<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/459>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SHOWALTER, E. *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Bronte To Lessing*. In: EAGLETON, Mary (ed.). **Feminist Literary Theory**. New York: Basil Blackwell, 1986.

ZOLIN, L. O. Questões de Gênero e de Representação na contemporaneidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

O MEDO COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPLORAÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL NA CULTURA LENDÁRIA LATINO-AMERICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Gabrielly Jatobá de Melo¹
Imara Bemfica Mineiro (Orientadora)²

RESUMO: Este trabalho relata a experiência de uma atividade realizada com estudantes do Ensino Médio, voltada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira por meio do Letramento Literário, como parte do estágio obrigatório do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco. A proposta utilizou estratégias didáticas para promover a competência intercultural no aprendizado de Espanhol, explorando lendas como tradição oral e histórias populares das culturas latino-americanas. Com narrativas de ficção como La Pachamama e El Pombero, extraídas de Cuentos y leyendas populares de la Argentina de Berta Elena Vidal de Battini (1984), promovemos o letramento literário e incentivamos a compreensão de sua função pedagógica. As histórias de medo despertaram a curiosidade dos estudantes e ofereceram um referencial linguístico relevante. Diante de desafios comuns no contexto escolar, como a desinteresse pela leitura e a sobrecarga de estímulos digitais, a introdução de lendas curtas e cativantes possibilitou observar, ao longo da intervenção, indicadores de que é um potencial recurso para reativar o interesse dos alunos pela leitura e estimular sua imaginação e pensamento crítico com uma visão de mundo menos intolerante. Para avaliar a proposta e seus resultados, utilizamos uma análise qualitativa com questionários e enquetes aplicadas. A intervenção mostrou-se uma abordagem promissora no ensino de Espanhol com uma base sólida para ajustes e futuras reflexões.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol; Competência Intercultural; Lendas na América Latina; Letramento Literário.

Resumen: El trabajo relata la experiencia de una actividad realizada con estudiantes de Educación Secundaria, enfocada en la enseñanza de español como lengua extranjera a través del letramiento literario. Esta actividad formó parte de las prácticas obligatorias del curso de Letras/Español de la Universidad Federal de Pernambuco. Durante la propuesta, se emplearon estrategias didáticas para fomentar la competencia intercultural en el aprendizaje del español, explorando leyendas como manifestaciones de la tradición oral e historias populares de diversas culturas latinoamericanas. La promoción del letramiento literario y el incentivo a la comprensión de su función pedagógica se concretaron mediante narrativas de ficción, como La Pachamama y El Pombero, extraídas de Cuentos y leyendas populares de la Argentina de Berta Elena Vidal de Battini (1984). Las historias de miedo despertaron la curiosidad de los estudiantes y proporcionaron un referente lingüístico relevante. Ante los desafíos habituales en el contexto escolar, como la falta de interés por la lectura y la sobrecarga de estímulos digitales, la introducción de leyendas breves y cautivadoras permitió observar, a lo largo de la

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. E-mail: gabrielly.jatoba@ufpe.br

² Professora do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: imara.mineiro@ufpe.br

intervención, indicios de que este recurso puede reactivar el interés de los alumnos por la lectura y estimular su imaginación y pensamiento crítico, promoviendo una visión de mundo menos intolerante. Para evaluar la propuesta didáctica y sus resultados, se empleó un análisis cualitativo basado en cuestionarios y encuestas. La intervención se mostró como un enfoque prometedor en la enseñanza del español, con una base sólida para futuras reflexiones y ajustes.

Palabras clave: Enseñanza de Español; Competencia Intercultural; Leyendas en América Latina; Letramento literario.

INTRODUÇÃO

O ser humano é formado por fantasias e rodeado de imaginários. As lendas que circulam e atravessam o tempo e os povos latino-americanos oferecem uma oportunidade de conectar o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) com a promoção da competência intercultural. Ao mesclar o fantástico com o real, essas narrativas exploram valores culturais e auxiliam os alunos no aprofundamento de temas histórico-geográficos, linguísticos e literários.

O trabalho foi realizado em um estágio do curso de Letras-Espanhol, com um grupo de 30 estudantes de nível A1-A2 do segundo ano do Ensino Médio em Recife - PE. Muitas das definições de lendas partem da ideia de histórias folclóricas baseadas em eventos históricos. Foram encontradas várias definições de “lenda”, e este trabalho incluiu, entre outros, estudos do folclorista Timothy R. Tangherlini (1990, p. 42) que define as lendas como narrativas simbólicas que refletem crenças e valores comunitários, e abordagens decoloniais que direcionaram o foco para lendas com raízes nas culturas originárias.

O interesse por esse tema surgiu de uma experiência em sala de aula, guiado por preocupações sobre o ensino de ELE no contexto escolar e o crescente desinteresse dos jovens pela leitura, o que compromete a fluência linguística, a imaginação e a formação crítica. Assim, as lendas, com sua estrutura simples que reúne significados e elementos complexos, surgem como um potencial recurso para estimular o interesse pela leitura e pelo aprendizado da língua espanhola, favorecendo a construção de sentidos e aproximações.

Fernández e Romero (2011, p. 11) nos apresentam a essência da lenda em seu texto:

La Real Academia de la Lengua me ha definido como una «relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos». No tengo partida de nacimiento, vine al mundo en cualquier día de cualquier año. Me compongo de amor, odio, romanticismo, terror, misterio, pecado, hechizo, arrepentimiento, milagros y... de otros muchos ingredientes. Estoy inserta en momentos determinados de la Historia; pero

1. O ESPANHOL E SUAS POSSIBILIDADES

Em 2022, em uma das aulas planejadas como parte de um projeto para cursos de idiomas, foi abordada a lenda de *La Llorona*, e os alunos foram convidados a compartilhar seus conhecimentos e experiências sobre lendas de diferentes tipos. Durante essa aula, uma aluna expressou seu entusiasmo pelo tema e pela literatura fantástica, o que favoreceu um ambiente de proximidade e conexão entre os presentes por meio das lendas.

Essa experiência, enquanto docente, evocou em mim lembranças pessoais, ao perceber como as lendas fazem parte da minha própria história. Afinal, a maioria das pessoas já ouviu de um ente querido, como um avô ou um professor, uma história que começava com "Conta a lenda que...".

Ao alcançar a maturidade, compreendemos que essas histórias tinham geralmente a intenção de transmitir ensinamentos ou advertências, como evitar certos comportamentos, exemplificados em relatos sobre monstros que apareciam para aqueles que desobedeciam. Essa temática oferece uma oportunidade para refletir sobre a herança e a tradição oral. As narrativas transmitidas de geração em geração fazem parte de um gênero literário com claras intenções pedagógicas, além de uma profunda presença cultural e social na identidade de muitas pessoas ao redor do mundo.

Estudar espanhol não apenas facilita o acesso a mais culturas e pessoas, mas também permite um reencontro com a própria identidade latino-americana dos cidadãos brasileiros. Através do estudo desse idioma, é possível descobrir e explorar histórias compartilhadas pelos povos latino-americanos, utilizando a língua espanhola de maneira afetiva e significativa e, assim, conhecer sobre a língua por ela mesma.

Decidiu-se propor o tema das lendas, adaptando-o progressivamente ao grupo com o qual se estava trabalhando. Durante o processo de pesquisa, descobriram-se abordagens decoloniais que permitiram reconfigurar o plano inicial – mais voltado para lendas urbanas – para uma abordagem mais rural e folclórica, com raízes nos povos originários. Essa flexibilidade no planejamento da intervenção permitiu um aprendizado constante e adaptativo, reconhecendo que um docente precisa sempre conhecer seus alunos, que trazem consigo um contexto a ser acolhido.

O andamento e a finalização do projeto dependeram de uma avaliação qualitativa dos dados coletados nas fases inicial, intermediária e final, por meio de questionários e testes

lexicais e de competência cultural para mapear os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, estruturou-se fundamentalmente no levantamento bibliográfico, na definição de objetivos, na implementação com registro de observações e na avaliação final para ajustes e análise dos resultados.

1.1. O desafio da leitura no contexto escolar

Como indivíduos que passaram pela educação básica, é possível compreender que a motivação e o ânimo dos alunos costumam ser facilmente afetados por diversas razões. No papel de docentes, o desafio reside naquilo que trazemos da nossa própria experiência. Durante as práticas, observa-se que os estudantes dos últimos anos do ensino médio, neste caso, alunos de um sistema integral, apresentam sinais de cansaço e desmotivação. Muitos deles dormem em sala de aula, recorrem ao uso do celular ou se distraem de qualquer forma, evitando prestar atenção ao professor, que também pode estar fatigado — e quase sempre está. Para que os alunos se sintam motivados, é fundamental que percebam um sentido no que estão estudando.

Um dos maiores desafios é a leitura. Existe um abismo entre os livros e os estudantes, muitos dos quais não têm acesso nem incentivo para ler. Outros não demonstram interesse, influenciados por múltiplos fatores. Na escola, a leitura é geralmente abordada por meio de clássicos literários, obras pelas quais muitos não sentem interesse ou que não conseguem compreender devido à complexidade de seus aspectos específicos. Hoje, os jovens estão expostos a uma sobrecarga de estímulos visuais e digitais, o que contribui para uma leitura superficial, apressada e desatenta. Segundo o Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), 66% dos estudantes brasileiros não leem textos com mais de 10 páginas. Segundo Tomelin (2024):

Precisamos salvar a imaginação... E a melhor forma de fazer isso é... lendo. Acontece que há um declínio significativo no número de leitores nos últimos 50 anos, diretamente proporcional ao aumento do tempo de tela. Para que as horas de tela caibam no mesmo dia de 24 horas, o tempo de sono, de interações familiares e, principalmente, de leitura, foi reduzido. Quanto menos as crianças leem, menos fluentes se tornam na leitura. Além de lerem mais lentamente do que no passado, estudos mostram uma diminuição na complexidade do vocabulário, resultando em um empobrecimento da linguagem, da imaginação e da capacidade reflexiva sobre o mundo. Isso gera mais polarização e intolerância. A leitura precisa voltar ao centro de nossas preocupações, não só para as crianças, mas também para os professores. (Tomelin, 2024).

Nesse contexto, os textos que narram lendas costumam ser curtos e simples, o que os

torna uma ferramenta potencial para reativar o interesse pela leitura. Esta proposta parte da ideia de provocar nos alunos uma (re)conexão com os textos, as histórias, a memória e a identidade. Pretende-se fomentar a compreensão crítica através do reconhecimento dos diferentes interesses e mensagens presentes nessas narrativas orais. A transmissão verbal de uma lenda, às vezes com seus elementos sonoplásticos, e a mistura entre o fantástico e o real fazem com que as lendas, independentemente do tipo, sejam narrativas cativantes. Nesse sentido, a curiosidade pode ser um fator-chave para estimular o interesse dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de intervenção refletiu a importância da tradição oral na vida de muitas pessoas, sendo uma ferramenta pedagógica e literária poderosa, mesmo sem que aqueles que a praticam tenham plena consciência disso. A literatura faz parte de nossas vidas de maneira mais profunda do que costumamos imaginar, e refletir sobre isso por meio das lendas se revelou uma experiência enriquecedora. Recomenda-se aos docentes que incentivem a pesquisa individual e a criatividade dos alunos ao longo de um projeto como este. Da mesma forma, sugere-se estimular a apreciação de textos como os contos, que, por meio das lendas, permitem explorar o letramento literário e uma abordagem intercultural da identidade latino-americana. As atividades promoveram uma reconexão com a memória dessa identidade, demonstrando que o ensino de Espanhol pode ir além da gramática e do vocabulário, atuando como um veículo para o autoconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

TANGHERLINI, Timothy. It Happened Not Too Far from Here...: A Survey of Legend Theory and Characterization. **Western Folklore**, [s.l.], v. 49, n. 4, p. 371-390, out. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1499751>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TOMELIN, Karina Nones. **Precisamos salvar a imaginação...E a melhor forma de fazer isso é... lendo**. Instagram: [s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C84Tt7NJIPS/?img_index=1>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERNÁNDEZ, José del Corral; ROMERO, Antonio. **Relatos del viejo Madrid**. Madrid: Ediciones La Librería, 2011. Disponível em: <<https://edicioneslalibreria.com/wp-content/uploads/2021/03/Relatos-del-viejo-Madrid.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

VIDAL DE BATTINI, Berta Elena. **Cuentos y leyendas populares de la Argentina**: Tomo

8. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponível em:
<<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz6139>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

O RESSOAR DA DISCURSIVIDADE TROVADORESCA NO REPERTÓRIO SERTANEJO

Joyce da Silva¹

Taynan Iris da Conceição²

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)³

RESUMO: O Trovadorismo foi a primeira expressão artístico-cultural a surgir na Península Ibérica, na Idade Média, por volta do século XII. Essa manifestação artística se consolidou na sociedade ibérica, perpetuando sua atitude poética até os dias atuais para além da referida região, devido à pluralidade de falar sobre a mesma temática. Neste presente trabalho, buscamos analisar como a discursividade trovadoresca transcende as fronteiras geográficas e o liame do tempo, especialmente como a atitude trovadoresca ressoa nas manifestações musicais do estilo sertanejo, que canta sobre amor, saudade e devoção. Com base na distinção entre moda e atitude trovadoresca, segundo Auerbach (1971) e Mongelli (2009), desenvolvemos uma análise comparativa entre algumas produções das duas referidas manifestações culturais, objetivando observar como o fazer poético das distintas particularidades artísticas descortina uma certa continuidade de estética e poética. Posto isto, as investigações indicam um forte diálogo entre as cantigas líricas e as composições sertanejas de José Raimundo e José Rico, e Zezé di Camargo e Luciano, comumente caracterizadas pelo sofrimento amoroso e pelo louvor vassálico à amada. Dessa forma, esta pesquisa destaca como a atitude trovadoresca reverbera em outro contexto sócio-histórico e cultural, mediante a pluralidade com que as canções sertanejas dialogam com as cantigas de amor.

Palavras-chave: Trovadorismo; Canção sertaneja; Discursividade.

Abstract: Troubadourism was the first artistic and cultural expression to emerge on the Iberian Peninsula in the Middle Ages, around the 12th century. This artistic manifestation consolidated itself in Iberian society, perpetuating its poetic attitude to the present day beyond that region, due to the plurality of discourses on the same theme. In this paper, we seek to analyze how troubadour discourse transcends geographical boundaries and the bond of time, especially how the troubadour attitude resonates in the musical manifestations of the sertanejo style, which sings about love, longing and devotion. Based on the distinction between fashion and troubadour attitude, according to Auerbach (1971) and Mongelli (2009), we developed a comparative analysis between some productions of the two cultural manifestations, with the aim of observing how the poetic making of the different artistic particularities reveals a certain continuity of aesthetics and poetics. That said, the research indicates a strong dialogue between the lyrical songs and the country compositions of José Raimundo and José Rico, and Zezé di Camargo and Luciano, commonly characterized by amorous suffering and vassal praise for the beloved. In this way, this research highlights how the troubadour attitude reverberates in another socio-historical and cultural context, through the plurality with which sertanejas songs dialog with love songs.

Keywords: Troubadourism; Sertanejo song; Discourse.

¹ Estudante do 7º período do Curso de Letras, UFPE. E-mail: joyce.silva3@ufpe.br

² Estudante do 7º período do Curso de Letras, UFPE. E-mail: taynan.iris@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O Trovadorismo foi a primeira manifestação artístico-cultural da Península Ibérica, surgida por volta do século XII. Em princípio, os trovadores se fundamentavam no livro *Arte de trovar* para exprimir suas manifestações artísticas, isto é, as cantigas líricas e as cantigas satíricas, as quais estabeleciam uma relação intrínseca entre poema e música. Não obstante, limitaremos a tratar, enfaticamente, das cantigas líricas — estas que se bifurcam em dois subgêneros, a saber, a cantiga de amor e a de amigo —, pois é justamente nessas cantigas que se encontram os atributos de interesse particular deste trabalho, bem como o intento da voz lírica em *entoar* para o(a) amado(a) seus sentimentos e suas coitas de amor.

Em primeiro lugar, as cantigas de amor têm traços peculiares, sobretudo, o *louvor vassálico* predicado nos vocábulos e na intenção do eu-poético em demonstrar sua dependência vital ao ser amado. Na lírica trovadoresca, há o libertar da voz do *homem interior* a ponto de verbalizar suas emoções, as quais geralmente são expressas por tom hiperbólico. É bem verdade que esse eu-lírico, de voz masculina, tem apreço por uma bela senhora inalcançável, e por isso entoa tantos versos exprimindo um sofrer somente findável na morte. Em segundo lugar, as cantigas de amigo são os escritos por damas reprimidas pela sociedade da época, e, por tal razão, a voz feminina encontra nas cantigas o meio pelo qual podia revelar os seus verdadeiros pensamentos e os seus delírios mais íntimos. Além da distinção das duas subcategorias pelo gênero da voz e pelos aspectos formais, nos quais não iremos nos deter, é pertinente dizer que as cantigas de amigo fazem diálogos com elementos da natureza enquanto narra a desafortunada história de namorados.

Ainda assim, é primordial ressaltar que a barreira entre os gêneros não é bem delimitada. Na verdade, comumente eles dialogam entre si, enriquecendo o texto e encantando o leitor com um dinamismo no lirismo trovadoresco. Era por meio dessa simbiose estrutural que, por vezes, os trovadores mostravam a força poética do Trovadorismo, pois o referido recurso renovava tanto o *fazer* quanto o *dizer* poético, ao provocar a dupla possibilidade interpretativa, já que a mescla entre os elementos formais ocasiona a incerteza da voz lírica. Dessa forma, apesar de ser considerada uma arte convencional, a supracitada manifestação artística se consolidou na sociedade ibérica, perpetuando sua atitude poética até os dias atuais para além da referida região, devido à pluralidade de falar sobre a mesma temática.

Ademais, considerando a perspectiva teórica de Erich Auerbach (1971) acerca da divergência entre moda e atitude de determinado movimento artístico, percebemos que ecos trovadorescos que ainda ressoam em criações artísticas da contemporaneidade são concernentes à atitude poética da referida manifestação. Isso porque a moda trovadoresca está obsoleta, já que se trata de elementos datados no tempo e no espaço, como: local, contexto sócio-histórico, particularidades artísticas e culturais, entre outros. Por sua vez, a atitude trovadoresca alude aos elementos fixos do movimento, os quais podem ser reutilizados em produções artísticas de contexto sócio-histórico e cultural diferentes, pois "transcende a circunscrição temporal e espacial para manifestar-se nos mais diferentes autores" (Mongelli, 2009). Destarte, identificamos uma vinculação discursiva entre o Trovadorismo e a música sertaneja, por isso buscamos analisar algumas canções do predito gênero musical, a fim de identificar como o Trovadorismo reverbera por meio delas.

1. APANHADO SOCIOCULTURAL DO ESTILO SERTANEJO

A música sertaneja é uma das representações da diversidade sociocultural do Brasil, ao passo que manifesta as particularidades do povo sertanejo, este muitas vezes estigmatizado devido às condições socioeconômicas. Similar aos trovadores, os primeiros cantores da música sertaneja entoavam, em suas produções, enredos que configuravam o espírito da sua comunidade, fazendo uso da viola (Pontes, 2020). À medida que esse estilo foi se popularizando no cenário musical, novos instrumentos e novas temáticas foram inseridas nas composições, originando as diferentes fases: Sertanejo Raiz, Sertanejo Romântico, Sertanejo Universitário e Fêmeinejo

À vista disso, podemos afirmar que o gênero sertanejo arraigado à visão bucólica do campo passou a aludir outros eixos temáticos, como o amor insuperável que infla o peito com *explosões de sentimentos*; a insanidade do sujeito acometida pela paixão; a saudade que provoca um sofrimento perturbador ao eu-poético; entre outros. Sob nossa ótica, é perceptível o reverberar atemporal da atitude trovadoresca na consagração de tais temas incorporados nestas letras, pois, assim como o cântico dos trovadores versava sobre o paradoxo *meu bem é meu mal* na fase medieval, nas composições sertanejas também ressoa essa dicotomia do amor romântico e da idealização da figura feminina — principalmente do Sertanejo Romântico.

2. ANÁLISE DO RESSOAR TROVADORESCO NAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS SERTANEJAS

A partir das discussões discutidas neste ensaio, procuramos identificar canções sertanejas que resgatem os atributos do cerne trovadoresco. Dentre os diversos objetos de estudos possíveis, selecionamos composições que expressam diferentes aspectos das cantigas de amor, com o objetivo de demonstrar a atemporalidade da atitude poética relacionada ao Trovadorismo. Nesse contexto, introduzimos a primeira letra do repertório coletado, que revela uma íntima correspondência com um dos principais temas das cantigas líricas: a coita de amor oriunda da relação vassálica, em que o eu-poético se encontra assujeitado à uma dependência vital. Essa dinâmica é claramente perceptível tanto na canção *Apaixonado*, composição de José Raimundo e José Rico, quanto na cantiga de Nuno Fernandes Torneol.

Apaixonado

Moreninha linda se tu soubesse
O quanto padece quem tem amor
Talvez não faria o que faz agora
Quem te adora não tem valor
Não vivo sem ti, sem ti não sei viver
Se eu perder seus beijos
Juro querida que vou morrer
Vou sofrer por ti, por ti vou sofrer
Se for meu destino apaixonado quero morrer
[...]

Nuno Fernandes Torneol

Am'eu tam muito mia senhor
que sol nom me sei conselhar!
E ela nom se quer nembrar
de mim... e moiro-me d'amor!
E assi morrerei por quem
nem quer meu mal, nem quer meu bem!

E quando lh 'eu quero dizer
o muito mal que mi amor faz,
sol nom lhe pesa, nem lhe praz,
nem quer em mim mentes meter.
E assi morrerei por quem
nem quer meu mal, nem quer meu bem!
[...]

Inicialmente, é possível citarmos a presença de uma voz melodramática mediante ao modo de descrever sua carência assídua pela *moreninha linda*. Na letra da canção, o eu anuncia a ação de *padece*, por existir no seu íntimo tal sentimento figurativamente mortal: o amor. Diante disso, quando associamos sua singularidade no transcrever das condições do seu mártir de amor, ao passo que a voz lírica assevera não conseguir viver sem ter a dita *morena*. Entendemos que o patamar de dominação desta dama é bastante elevado, já que o sofrer e o fim sepulcral são inevitáveis para o eu-lírico em razão desta beldade em forma de mulher. De modo que isso é exemplificado no trecho: "*Juro querida que vou morrer*". Justamente este sofrimento na música, seria o redizer poético da coita de amor tão declamada pelo trovador.

Segundo o nosso apuramento, há sim uma semelhança acentuada em *Apaixonado* com as cantigas de amor, pois o eu-lírico louva à dama exercendo a postura similar a de um

vassalo, como evidenciado no trecho: "*Quem te adora não tem valor*". O recurso do verbo *adorar* é mobilizado pelos compositores com a finalidade de expressar uma extrema veneração, essa seleção vocabular expõe a tonicidade hiperbólica pertencente à atitude trovadoresca. Notadamente, a composição de Torneol também enuncia a fiel servidão em toda cantiga, ao trovar sobre a indiferença da sua *senhora* à sua coita de amor. Percebemos que o eu-lírico deixa nítido sua consciência acerca da não reciprocidade amorosa por parte da *moreninha linda*, uma vez que verbaliza padecer pela amada e esta não lhe dá valor. Igualmente é retratado no canto medieval, especificamente quando o trovador revela que a *senhora* sequer se lembra dele (terceiro verso), bem como no coro: "*E assi morrerei por quem / nem quer meu mal, nem quer meu bem!*". Posto isso, é patente o liame entre as duas obras artísticas escrutinadas, sobretudo, em razão da atitude poética e do discurso fúnebre do amor não correspondido.

Ainda visando solidificar o princípio de que a discursividade trovadoresca se revela de forma plural no universo sertanejo, escolhemos um segundo material para análise, o qual retrata a idealização da figura feminina, enfoque narrativo que configura diversas obras do lirismo trovadoresco. Nessa conjectura, examinaremos a famosa música *É o amor*, de Zezé di Camargo — interpretada juntamente com seu parceiro, Luciano —, correlacionando-a com a criação lírica de D. Dinis.

É o amor - Zezé di Camargo e Luciano

[...]

Eu não vou negar, você é meu doce mel
Meu pedacinho de céu
Eu não vou negar

Você é minha doce amada, minha alegria
Meu conto de fada, minha fantasia
A paz que eu preciso pra sobreviver
Eu sou o seu apaixonado de alma transparente
Um louco alucinado, meio inconsequente
Um caso complicado de se entender

É o amor
Que mexe com minha cabeça e me deixa assim
Que faz eu pensar em você e esquecer de mim
Que faz eu esquecer que a vida é feita pra viver
[...]

D. Dinis

Quer'eu em maneira de proençal
fazer agora um cantar d'amor
e querei muit'i loar mia senhor
a que prez nem fremosura nom fal,
nem bondade; e mais vos direi en:
tanto a fez Deus comprida de bem
que mais que todas las do mundo val.

Ca mia senhor quisu Deus fazer tal,
quando a fez, que a fez sabedor
de todo bem e de mui gram valor,
e com tod'est[o] é mui comunal
ali u deve; er deu-lhi bom sem
e des i nom lhi fez pouco de bem
quando nom quis que lh'outra foss'igual.
[...]

Zezé di Camargo compôs uma exaltação crescente à sua *doce amada*, à medida que a adjetiva de elementos significativos para a vida e o imaginário humano, enquanto exterioriza seu elo emocional. Assim, preditados como: *doce mel*, *pedacinho de céu*, *conto de fadas*, *paz*

e *etc*; são atribuídos à dama de interesse do cantor, sempre acompanhados do pronome possessivo *meu* ou *minha*, explicitando o quão o eu-lírico está rendido aos sentimentos e à amada.

Não diferente, Dinis também aponta as qualidades de sua *senhora* na cantiga transcrita acima, retratando-a como uma senhora *formosa, bondosa, nobre, sensata* entre outros atributos que integram o louvor superlativo. À maneira provençal, o eu-poético, possuído por um amor avassalador, elege a sua *senhora* como *a melhor que qualquer outra*. Segundo nossa subjetividade, o gozo do louvor vassálico é suscetível na seleção lexical dos vocábulos na composição do canto medieval, visto que isso demonstra a cortesia do poeta provençal ao assumir, implicitamente, o seu papel como servo comprometido à sua suserana. De igual modo, o homem da contemporânea e o da idade média aceitam ser subjugados por quem nutrem amor, enquanto engrandece a figura feminina no seu discurso melódico, seja como seu *pedacinho do céu*, seja como sua *senhora fremosa*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já ressaltado neste ensaio, o lirismo trovadoresco e o gênero musical sertanejo confabulam em atitudes e discursos poéticos adotados, predominantemente, pelos os artistas de respectivas manifestações artístico-culturais. Assim sendo, é perceptível a pluralidade com que as músicas sertanejas dialogam com as cantigas de amor, seja pela coita de amor consciente, seja pela atitude vassálica incorporada pelo o eu-lírico, ou pelo amor hiperbólico preeminente em todas as produções selecionadas.

Notamos a atemporalidade da atitude trovadoresca, enfaticamente nas produções sertanejas da fase Romântica, com o resplandecer da sua particularidade retomada por causa do estilo identitário de versar sobre o ordinário da vivência humana. Como já dito, há algumas necessidades de natureza primitiva que continuamente têm a iminência de serem (re)ditas, a saber, a arte de amar outro ser humano. Logo, o reverberar é propiciado na escrita de outros autores além da fronteira ibérica devido a universalidade da temática, concretizando-se no resgate da singularidade do fazer poético inerente à sua arte.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- CAMARGO, Zezé Di; LUCIANO. É o amor. *In*: CAMARGO, Zezé Di; LUCIANO. **Zezé di Camargo & Luciano** [CD/LP]. [S.l.]: [s.n.], 1991. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/65177/>>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- DINIS, Dom. **Cantigas Medievais Galego-Portuguesas**. Disponível em: <<https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=544&pv=sim>>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- MONGELLI, Lênia Márcia. **Fremosos cantares**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- PONTES, Márcio Miranda. **Breve história da música sertaneja**. Sociedade Artística Brasileira, 2020. Disponível em: <<https://www.sabra.org.br/site/breve-historia-da-musica-sertaneja/>>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- RAIMUNDO, José; RICO, José. Apaixonado. *In*. SANTANA, Luan. **Luan Santana - Ao Vivo**. 2009. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luan-santana/apaixonado/>>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- TORNEOL, Nuno Fernandes. **Cantigas Medievais Galego-Portuguesas**. Disponível em: <<https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=162&pv=sim>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OS MÉTODOS BIOGRÁFICOS DE MARY DEL PRIORE EM TARSILA: UMA VIDA DOCE-AMARGA

Fabiana Vasconcelos Mendes¹
Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)²

RESUMO: Escrever sobre uma vida requer método. Segundo François Dosse (2009), o biógrafo sempre elege um caminho por onde traçará a vida do biografado: este é o método, que dá forma, sentido e coerência à uma narrativa biográfica. Em *Tarsila: uma vida doce-amarga* (2022), publicado no centenário da Semana de Arte Moderna, Mary del Priore elenca excertos de cartas trocadas entre Tarsila do Amaral e seus maiores amores, além de trechos de jornais e fotografias como objetos históricos que integram a biografia, para construir a história e o legado de uma vida, do nascimento à morte. Neste artigo, pretendo analisar as teorias da biografia segundo Dosse (2009), Neto (2022) e Vilas Boas (2006) e, a partir destas, investigar os métodos biográficos utilizados por Del Priore na construção de *Tarsila*, entendendo suas motivações e sua relação estabelecida com sua biografada e com o seu leitor. Ao fim, concluo que os métodos da biógrafa revelam seu estilo de escrita, sua formação e sua profissão, visto que a autora é também historiadora, e que a relação interpessoal entre autora e biografada se dá, mais do que pela necessidade de recontar a história da pintora, mas também pelas similaridades de vivências do que é ser mulher.

Palavras-chave: Biografia; Tarsila do Amaral; Mary Del Priore.

ABSTRACT: Writing about a life requires a method. According to François Dosse (2009), the biographer always chooses a path along which to trace the life of the biographee: this is the method, that gives shape, meaning and coherence to a biographical narrative. In *Tarsila: uma vida doce-amarga* (2022), published in the centenary of the Modern Art week, Mary del Priore lists excerpts from letters exchanged between Tarsila do Amaral and her greatest loves, as well as extracts from newspapers and photographs, to compile the story and legacy of a life, from birth to death. In this article, I intend to analyze the theories of biography according to Dosse (2009), Neto (2022) and Vilas Boas (2006) and, based on these, investigate the biographical methods used by Del Priore in the construction of *Tarsila*, understanding her motivations and the relationship established with her biographee and her reader. In the end, I come to the conclusion that the biographer's methods reveal her writing style, her background and her profession, given that the author is also a historian, and that the interpersonal relationship between author and biographer arises more than from the need to retell the painter's story, but also from the similarities in experiences of what it is to be a woman.

Keywords: Biography; Tarsila do Amaral; Mary Del Priore.

¹ Mestranda em Letras/Estudos Literários, UFPE. E-mail: fabiana.vmendes@ufpe.br

² Professor do Programa de Pós-graduação em Letras, UFPE. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Ao escrever sobre uma personalidade, estão envolvidos no trabalho do biógrafo a pesquisa histórica, qualquer grau de interesse, curadoria, proximidade com a própria fonte ou fontes adjacentes, um contrato implícito com o leitor de que naquela obra reside apenas a verdade, e o(s) método(s) do biógrafo.

Em geral, o biógrafo expõe as motivações que o levaram a acompanhar a vida do biografado e retratar-lhe a carreira. Revela seus objetivos, suas fontes e seu método, elaborando assim uma espécie de contrato de leitura com o leitor. [...] Ele sente a necessidade de se explicar junto aos leitores, de antecipar-lhes o que irão descobrir em termos de questões novas e aberturas de arquivos inéditos. O biógrafo justifica sua escolha e enfatiza os argumentos que ensejarão uma maior proximidade com a personagem escolhida, em função de suas pesquisas, de sua sensibilidade e de seus compromissos (Dosse, 2009, p. 95).

Entendo aqui os métodos biográficos como os processos e as escolhas feitas pelo biógrafo, implícita ou explicitamente, para a coleta e construção dos materiais usados em sua obra biográfica. Se o biógrafo escolhe ou necessita realizar entrevistas, pesquisar em arquivos pessoais familiares ou viajar para os lugares onde seu biografado visitou, estes são métodos.

De início, a capa do livro revela uma foto de Tarsila pouco conhecida. Um pouco granulada e com as cores adicionadas artificialmente, a imagem de uma Tarsila sentada em frente a uma paisagem, com um sorriso e os olhos meio cobertos pela sombra de seu chapéu contrasta com suas mais comuns fotos de busto, seu batom vermelho pintando os lábios sérios, ou até mesmo com seus autorretratos. O título não se estende até o sobrenome: Tarsila é suficiente para se referir à pintora. Rápida, concisa, como toda a obra, a primeira parte do título reflete o estilo de Mary Del Priore e da própria Tarsila, tão conhecida que não há necessidade de especificar seu sobrenome. Em letras menores abaixo do nome próprio, a segunda parte do título pretende resumir toda a vida de Tarsila como “doce-amarga”. Agradável-dolorosa, feliz-descontente, abundante-escassa.

Ainda que o gênero biografia — e o ofício dos escritores-biógrafos — permitam e inevitavelmente utilizem o “romancear” para costurar as narrativas históricas de uma vida, pois caso contrário a biografia não seria literatura, “a realidade é mais surpreendente do que qualquer tentativa de romantizá-la.” (Neto, 2022, p. 18). Mary Del Priore dosa com uma sabedoria satisfatória ao leitor o pesado e majoritário aspecto histórico envolto numa escrita romanceada que é como um respiro para a narrativa, sem deixar que a vida de Tarsila, real e verdadeira, seja o foco. Afinal, verdade e arte não se anulam e não são opostas: François

Dosse afirma que a biografia é uma eterna tensão entre verdade e valor artístico, esta, estética, aquela, científica (2009, p. 60). Portanto, “a realidade das personagens da biografia não as impede de ser sujeitos de arte.” (Maurois, 1932, p. 70).

DESENVOLVIMENTO

Em seus primeiros anos de vida, Tarsila já estabelecia o que seria sua carreira quando adulta, tendo seu talento precoce sido notado pela família e rapidamente incentivado. “O convívio com o pintor pode ter influenciado Doutor Juca a levar sua Tarsila, *que desde pequena desenhava bem*, para estudar em São Paulo. Os primeiros quadros da menina representavam também temas caipiras: uma cesta de flores e uma galinha com pintinhos.” (Del Priore, 2022, p. 9, grifo do autor). Em seguida, o leitor é apresentado a uma Tarsila adolescente, crescida em meio a temas religiosos, que reflete em suas pinturas ainda o que vê: “A menina que pintava pintinhos e flores se tornou a jovem que pintava Cristos.” (Del Priore, 2022, p. 14).

Em suas reconstruções sobre os primeiros anos de Tarsila, Del Priore confessa não saber de tudo: “Pouco se conhece dos seus verdes anos. Sabe-se que teve seis irmãos na fazenda. Não se sabe se brincou com filhos de imigrantes italianos que chegavam ao noroeste de São Paulo ou com filhos de ex-escravizados.” (2022, p. 7). Esse parece ser um dos primeiros métodos adotados pela biógrafa: a sinceridade em não saber. Admitir que faz parte do fazer biográfico o não saber, e, em respeito ao leitor, com quem pactua a promoção apenas da verdade, afirmar com sinceridade que a verdade é que não se sabe. Não se tem acesso.

Outro movimento ou estilo escolhido pela biógrafa é o de exagerar nas perguntas reflexivas, o que parece servir para suprir uma falta de informações que configura-se em, além de um pacto de sinceridade e honestidade com o leitor e respeito com o que de fato se sabe, uma velocidade particularmente grande na construção da obra, porque “escrever sobre personagens reais pressupõe entender de que modo indivíduo e sociedade se impactam mutuamente; como a vida privada de alguém é condicionada pelas circunstâncias de seu tempo e espaço; e, ao mesmo tempo, o quanto as ações individuais influenciaram o meio no qual essa pessoa atuou.” diz Lira Neto (2022, p. 67).

Lira Neto, em sua obra *A arte da biografia* (2022), reflete sobre o uso da memória do biografado como método para os biógrafos. O autor acredita que a memória possui um filtro que evita a objetividade do relato; memória e imaginação são separadas por uma linha tênue difícil de identificar, e é usada pelos biografados, em seus relatos escritos ou orais, como

objeto de reinvenção e autodefesa (Neto, 2022). Em sua perspectiva, “ninguém pode falar de si mesmo sem estar consciente da quantidade de ficção que existe na percepção do eu.” (Neto, 2022, p. 112). Ainda assim, é comum encontrar relatos de biografados sendo utilizados como método biográfico por seus biógrafos, sobretudo biografados vivos.

Mary Del Priore revela, brevemente, algumas memórias de Tarsila:

Em memórias, Tarsila contaria que os sons do piano, os exercícios de escala, a delícia das melodias desconexas a acompanharam por toda a vida. Ela não se esqueceu dos dedos indecisos da mãe se preparando para atacar uma valsa ou um tango. Como Tarsila mesma contou: “E como era feio dizer: eu moro na fazenda.” É possível que o desejo de Lydia de viver na cidade tenha encorajado a família a tomar assento no trem em direção à capital (Del Priore, 2022, p. 10).

Mesmo tendo pactuado biógrafa e leitor na promoção da verdade, nestes casos onde Del Priore expõe excertos de relatos escritos de Tarsila, fica ao leitor a indagação de onde foram retirados os trechos, e por que não foram utilizados os relatos completos, e não apenas frases soltas preenchidas por paráfrases da biógrafa. Reconheço este como mais um de seus métodos: deter as informações completas, frutos de sua pesquisa, e eleger o que melhor compõe suas reproduções do que antes escreveu Tarsila. Este padrão se repete por toda a obra, estilo característico de Mary Del Priore neste que é um trabalho conciso e acelerado em sua escrita.

Além de registros memorialísticos e íntimos de Tarsila, também compõem a obra os trechos de correspondências trocadas entre Tarsila e seu círculo de amizades e paixões, como a também pintora e amiga Anita Malfatti: “Em cartas à amiga, Tarsila contava as novidades: “Anita, tudo tende para o cubismo ou futurismo.” (Del Priore, 2022, p. 23). Também com Oswald de Andrade, seu segundo marido, trocava cartas em meio a suas viagens: “No próprio navio, trocou telegramas com o enamorado. Ela: “O mar está lindo, hora de ouro... saudades infinitas.” (Del Priore, 2022, p. 30).

Na perspectiva apresentada por Vilas Boas (2006), “a única maneira prática de dizer ao público o quanto sabemos é revelar o máximo possível sobre nossas fontes e métodos. Como sabemos o que sabemos? Quais são as nossas fontes? Que tanto sabem elas? Que preconceitos mostram? Existem relatos conflitantes? O que não sabemos?” (Kovach; Rosentiel, 2004, p. 126-127 *apud* Vilas Boas, 2006, p. 145). Diante dos métodos até aqui elencados, fica clara a intenção de Mary Del Priore de revelar ao leitor que ela detém um conhecimento histórico muito preciso dos tempos de Tarsila.

Mais adiante, Del Priore revela ao leitor mais uma de suas fontes: matérias de jornais e entrevistas dadas por Tarsila. Assim como uma longa lista bibliográfica, encontramos ao final do livro um índice de periódicos que foram mencionados na biografia, entre eles o Correio Paulistano, O Paiz, o Correio da Manhã, o Diário de Notícias, a Folha de S. Paulo. Edições datadas dos anos 20 aos anos 70: toda a vida adulta e os últimos anos de vida de Tarsila sob os holofotes da mídia jornalística da época.

Numa longa entrevista, Tarsila respondeu sobre o estado atual das artes na Europa; sobre as características do cubismo e seus precursores; sobre a má vontade e os preconceitos quanto ao movimento, que já tinha se instalado na indústria, na moda, no mobiliário e até nos brinquedos; sobre quem foi o primeiro cubista; e sobre o interesse que ia nascendo na França acerca do Brasil (Del Priore, 2022, p. 36).

Uma biografia é, na realidade, tanto sobre quem está sendo retratado como sobre quem a escreve. A biografia também é um retrato do biógrafo, e não há biógrafos que não se sintam tocados pela experiência de pesquisar, adentrar e escrever a vida de outrem (Vilas Boas, 2006). Biografar é reconstruir uma vida através de um filtro por onde é quase impossível ser imparcial, por onde passa o julgamento, a perspectiva e a visão de mundo do biógrafo.

Na edição física de *Tarsila*, é possível encontrar fotografias que complementam a narrativa, ilustrando momentos descritos ao longo da obra. Imagens pertencentes a acervos de museus que mostram Tarsila jovem e velha, deitada numa rede, acompanhada de amigos, marido e filha. Por mais que as fotografias não integrem o texto em si, mas fazem parte de uma seção destacada do texto, a escolha — talvez mais editorial do que narrativa — de integrá-las na obra final pode revelar também mais uma fonte, e consequentemente mais um método, de Del Priore na escrita de *Tarsila*.

À medida que a narrativa avança e Tarsila envelhece, Del Priore passa a retratá-la como uma mulher, que, agora vivida e formada, ganha seu direito de praticar sua feminilidade, para assim buscar inspiração para suas obras. Assim, as convicções da biógrafa amadurecem junto com a biografada.

Chegando ao fim da narrativa, Del Priore demonstra grande conexão com sua biografia, chegando a questionar junto com o leitor: “Por que Deus lhe impunha tantos sofrimentos? Por que lhe roubou os entes mais queridos?” (2022, p. 73). Uma Tarsila e uma Mary igualmente sentimentais, despidas, mulheres que, eventualmente, imprimem em suas obras — seja uma tela ou seja um texto — as nuances de suas próprias vidas: “uma feminista

antes de seu tempo? Não. Uma vítima de seu tempo. Um tempo em que as artistas só podiam ser escultoras, mas escultoras das futuras gerações.” (Del Priore, 2022, p. 76).

Ainda que a biografia seja definida como “relato do qual o narrador se ausenta da história que conta”, não se pode partir “de uma exterioridade total” (Dosse, 2009, p. 95). Na biografia, o narrador se distingue da personagem biografada, mas o biógrafo e seu biografado são mais próximos do que se imagina.

CONCLUSÃO

Ao concluir a biografia, a Tarsila humanizada de Del Priore, cujo otimismo final é encapsulado e eternizado em imagens de seus últimos anos de vida, acaba por perpetuar, involuntariamente, uma perspectiva romantizada das lutas e dos sofrimentos de sua vida. Ao mesmo tempo em que temos, como leitores, uma captura completa desta vida vasta, o gosto agri-doce que permanece na boca após o final da leitura é também um efeito deste fim simplista e redentor que a biógrafa escolhe como alternativa para mostrar a si mesma em seu trabalho.

Quanto aos métodos biográficos de Mary Del Priore para *Tarsila: uma vida doce-amarga* destacados neste artigo, é importante ressaltar que a motivação primordial de um escritor para construir uma biografia é o que lhe move em direção a todos esses métodos. “Todo indivíduo só vale por aquilo que o singulariza” (2009, p. 72), diz François Dosse. A motivação e a intenção de singularizar uma personalidade já muito conhecida no país, cem anos depois de seu auge profissional, fica clara para o leitor no pequeno trecho: “Mas é ao historiador que cabe interpretar os longos anos em que ela ficou esquecida e ignorada.” (Del Priore, 2022, p. 75).

Mary se compromete em reconstruir a vida de Tarsila nesta biografia como uma maneira de devolvê-la a um lugar sob os holofotes, mesmo muitos anos após sua morte. Como historiadora, Del Priore sente como sendo de sua responsabilidade entender a vida e os contextos de Tarsila por completo para entregar uma homenagem à altura da artista e que explora suas nuances, utilizando uma abordagem marcada por um rigor metodológico que expõe, mesmo que por eleições, documentos históricos, acervos museológicos, arquivos pessoais, depoimentos, cartas e imagens.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, Mary. **Tarsila: uma vida doce-amarga**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2022.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: EdUSP, 2009.

MAUROIS, André. **Aspects de la biographie**. [S. l.]: Grasset, 1932.

NETO, Lira. **A arte da biografia: como escrever histórias de vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VILAS BOAS, Sergio. **Metabiografia e seis tópicos para aperfeiçoamento do jornalismo biográfico**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POESIA ERÓTICA, CANTIGAS DE ESCÁRNIO E MALDIZER: ECOS DA ATITUDE TROVADORESCA NA POESIA DE BOCAGE

Samara de Araújo Lins¹

Vitória Edla Maria Silva²

Jonas Jefferson de Souza Leite (Orientador)³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir como os poemas eróticos do autor Bocage, na sua faceta antiárcade, assumem uma atitude trovadoresca das cantigas galego-portuguesas. A análise foi feita a partir das comparações entre “Bocage: a poética de ruptura”, de Bortone (1997) e “Fremosos Cantares: antologia da lírica medieval galego-portuguesa”, de Mongelli (2009) e os conceitos de moda e atitude do autor Erich Auerbach (1972) são guias para o estudo. Assim, entendendo que os estudos comparados são relevantes no campo da literatura, seja por refletir épocas, contrapor estilos ou mostrar uma temática em diferentes espaços, propõe-se a discussão sobre os aspectos que vieram do trovadorismo e possuíram novas roupagens na poesia do autor lusitano. A partir da análise de poemas bocageanos, cantigas de escárnio e maldizer, o texto tem como objetivo principal confirmar as aproximações entre as duas produções, examinando três principais semelhanças: o humor, o sexo e a crítica social. Portanto, conclui-se que é possível perceber características consideráveis das cantigas trovadorescas na obra do poeta Bocage, como por exemplo temáticas sexuais recorrentes e o uso da sátira para ridicularizar.

Palavras-chave: Bocage; Cantigas; Atitude.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir cómo los poemas eróticos del autor Bocage, en su faceta anti-árcade, asumen una actitud trovadoresca propia de las cantigas galaico-portuguesas. El análisis se realizó a partir de las comparaciones entre “Bocage: a poética de ruptura”, de Bortone (1997), y “Fremosos Cantares: antología da lírica medieval galego-portuguesa”, de Mongelli (2009), utilizando como guía para el estudio los conceptos de moda y actitud del autor Erich Auerbach (1972). Así, entendiendo que los estudios comparados son relevantes en el campo de la literatura, ya sea por reflejar épocas, contrastar estilos o mostrar una temática en diferentes contextos, se propone una discusión sobre los aspectos heredados del trovadorismo que adquirieron nuevas formas en la poesía del autor lusitano. A partir del análisis de poemas de Bocage, cantigas de escarnio y maldecir, el texto tiene como objetivo principal confirmar las aproximaciones entre ambas producciones, examinando tres principales semejanzas: el humor, el sexo y la crítica social. Por lo tanto, se concluye que es posible percibir características considerables de las cantigas trovadorescas en la obra del poeta Bocage, como, por ejemplo, temáticas sexuales recurrentes y el uso de la sátira para ridiculizar.

Palabras clave: Bocage; Cantigas; Actitud.

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: samaraaraujo.lins@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: vitoria.edlasilva@ufpe.br

³ Professor do Departamento de Letras. E-mail: jonas.leite@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Entre os séculos XII e XV, surge o Trovadorismo, no contexto da Guerra da Reconquista da Península Ibérica. Apesar das batalhas, a produção literária floresceu, atingindo seu auge no século XIII. Originadas na Provença, as trovas medievais chegaram à Galiza por meio de trovadores e jograis, dando origem às cantigas galego-portuguesas, divididas entre lírico-amorosas (cantigas de amor e amigo) e satíricas (cantigas de escárnio e maldizer).

Mesmo em uma sociedade teocêntrica, as cantigas satíricas desafiavam preceitos religiosos, algo refletido posteriormente na poesia de Bocage. No Arcadismo português (1756-1825), período marcado pela valorização da razão e da simplicidade, Bocage se destacou ao transitar entre o Neoclassicismo e elementos do Romantismo, além de resgatar a sátira trovadoresca em sua poesia erótica e crítica.

Sua obra, considerada revolucionária, rompeu com as barreiras formais da estética árcade. Segundo Abdala (1982), Bocage foi um poeta lírico que seguiu a tradição da Arcádia, mas se destacou em sua produção satírica. Essa conexão com o trovadorismo pode ser explicada pelos conceitos de moda e atitude de Erich Auerbach (1971), onde a moda é passageira, mas a atitude transcende contextos históricos.

Dessa forma, a poesia satírica de Bocage ecoa a atitude trovadoresca, refletindo elementos das cantigas de escárnio e maldizer, como o erotismo, a crítica social, o humor ácido e a linguagem irreverente. Assim, o artigo busca demonstrar como essa atitude trovadoresca se perpetua na faceta erótica do autor lusitano.

1. DEFINIÇÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE AS CANTIGAS SATÍRICAS TROVADORESICAS E A POESIA ERÓTICA BOCAGEANA

A poesia trovadoresca, mesmo que tenha chegado de forma resumida aos dias atuais, teve uma grande produção e se dividiu em três gêneros: cantigas de amor, de amigo e as satíricas – escárnio e maldizer. As cantigas de escárnio possuíam um tom ambíguo e indireto, enquanto as de maldizer eram mais explícitas e agressivas, incluindo zombarias e palavras chulas (Mongelli, 2009). Ambas possuíam o objetivo de provocar o riso, seja ele positivo (Sâkhag) ou negativo (Lâag).

A obra de Bocage apresenta, também, múltiplas facetas: árcade/lírica, antiárcade/pré-romântica e erótica. Seu lirismo, por exemplo, seguia preceitos do academicismo do século XVIII, como a presença da mitologia e o “fugere urbem” (Abdala, 1982, p. 73). No entanto, sua poesia erótica rompeu com os padrões arcades e defendeu o amor livre, criticando a repressão sexual feminina, como observado em *Epístola à Marília*. Neste poema, embora não seja explicitamente erótico, Bocage denuncia a opressão patriarcal e a submissão feminina imposta pela família e pela Igreja (Bortone, 1997, p. 151).

2. SEXO E HUMOR: DAS CANTIGAS TROVADORESCAS A BOCAGE

Bocage inovou ao romper com o racionalismo de sua época, priorizando a emoção e o individualismo. Além disso, usou a forma clássica do soneto para abordar temáticas sexuais e satíricas, o que o aproxima das cantigas de escárnio e maldizer. Em seus poemas eróticos, ele não apenas incentivava o sexo livre, mas também satirizava figuras públicas e denunciava hipocrisias sociais.

Assim como os trovadores utilizavam a sátira para ridicularizar reis, clérigos e poetas, Bocage fazia o mesmo com seus contemporâneos. No *Soneto ao Árcade França*, por exemplo, ele ridiculariza um poeta rival com insinuações sexuais, algo que também ocorre na cantiga medieval “*Pero d’Armea, quando composestes*”, na qual um trovador satiriza outro com referências homoeróticas. O incentivo ao sexo como necessidade humana também aparece no poema *Soneto Prazer Ephemero*, em que Bocage defende a satisfação dos desejos sexuais, postura semelhante à do trovador em “*Dona Ouroana, pois já besta avedes*”, que ensina uma soldadeira a realizar uma posição sexual.

Outro elemento de continuidade entre as cantigas satíricas e a poesia bocageana é o anticlericalismo. No *Soneto Anticlerical*, Bocage critica a hipocrisia do clero, que vive em luxo enquanto o povo sofre. Essa crítica já se fazia presente nas cantigas trovadorescas, como “*En Arouca ãa casa faria*”, na qual um trovador ironiza freiras ao sugerir uma troca de favores sexuais. Como aponta Jorge Tufic, Bocage incorporou fortemente esse sentimento de oposição à Igreja e à moral vigente, sendo “lírico, dramático, romântico e pornográfico” (Tufic, 1970, p. 5).

Além das críticas sociais, Bocage subvertia valores ao ridicularizar figuras respeitadas e valorizar personagens marginalizados, como prostitutas e lésbicas. Assim, sua poesia erótica não apenas reforça sua postura revolucionária, mas também ecoa a tradição trovadoresca das cantigas de escárnio e maldizer, perpetuando um olhar satírico e irreverente sobre a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo evidenciar se a moda trovadoresca perpetuou em atitude no contexto da poesia de Bocage. Dessa forma, notamos que as cantigas medievais satíricas exploram, por meio da obscenidade, temáticas que violam os preceitos impostos na época, assim como Bocage em seus poemas eróticos.

Chegamos a essa conclusão após ter realizado uma análise comparada que se mostrou eficaz, já que a partir da análise de poemas eróticos e das cantigas de escárnio e maldizer conseguimos observar de forma objetiva as aproximações entre as duas produções literárias que compartilham do mesmo tom cômico tanto benigno como maligno ao satirizar pessoas, incentivar o sexo e criticar figuras de destaque na sociedade. Aproximações essas que nos levam ao resultado: a atitude trovadoresca, isto é, a reprodução de abordagens temáticas fora da dimensão espaço-tempo, continuou sendo referenciada nas obras do autor lusitano.

Por fim, para pesquisas futuras, é interessante analisar as demais facetas do autor árcade e realizar outras comparações para reafirmar os reflexos que uma obra possui da outra. Os objetos de análise podem ser outras variações de cantigas ou até mesmo obras recentes que trazem a atitude de Bocage.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin; PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História social da literatura portuguesa**. São Paulo: Ática, 1985.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BORTONE, Marcia Elizabeth. Bocage: a poética da ruptura. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 147-198, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7397/5263>>. Acesso em: 19 out. 2022.

Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 21, n. especial, 250 p., 2019. (Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas).

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1968.

MONGELLI, Lênia Márcia. **Fremosos cantares**: (antologia da lírica medieval galego portuguesa). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, Wesley Francisco de Souza. **Elementos de Erotismo e Sexualidade nas cantigas de escárnio e de maldizer galego-portuguesas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TUFIC, Jorge. **O Protesto de Bocage**. Manaus: [s.n.], 1970. Disponível em:

<https://www.portalentretextos.com.br/files/online_books/o_protesto_de_bocage.pdf>.
Acesso em: 21 out. 2022.

ROTEIROS CIRCULARES, O NATIMORTO: A (RE)ANTROPOFAGIA

Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento¹
Tiago Hermano Breunig (Orientador)²

RESUMO: Este trabalho, recorte de uma pesquisa iniciada em 2023 (Nascimento, 2024), pretende analisar o *Manifesto Antropófago* (Andrade, 1928), situando-o em um diálogo com o poema “ReAntropofagia”, de Denilson Baniwa (2022), artista indígena da comunidade Baniwa. Comparando o *Manifesto* com o poema de Denilson Baniwa, pretendo tensionar as limitações e perceber os avanços contidos no texto vanguardista.

Palavras-chave: Antropofagia oswaldiana; ReAntropofagia; (De)Colonialidade.

ABSTRACT: This paper, a fragment of an investigation started in the year of 2023 (Nascimento, 2024), aims to analyse the *Manifesto Antropófago*, written by Oswald de Andrade (1928), in order to base a dialogue between the text and the poem “ReAntropofagia”, written by Denilson Baniwa, an indigenous artist from the Baniwa community. Thus, I intend to ponder the *Manifesto*’s limitations as well as its advances.

Keywords: Oswaldian’s Anthropophagy; ReAnthropophagy; (De)Coloniality.

INTRODUÇÃO

“Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.” (Andrade, 1928, p. 3), eis o primeiro aforismo do *Manifesto Antropófago*, subscrito apenas por Oswald de Andrade. Uma das características do gênero manifesto, como apontou Alexandre Nodari (2022), é se valer de um *nós majestático*, embora, e este é o caso do *Manifesto*, seja escrito por apenas *uma* pessoa.

Na última estrofe de “ReAntropofagia”, de Denilson Baniwa (2021, n. p., grifos meus), lê-se “que desta longa digestão/ renasça Makünaimi/ e a antropofagia originária/ que pertence a *Nós/ indígenas*”; novamente, a presença de um *nós*. O que diferencia, porém, o “*nós*” do *Manifesto* do “*nós*” da “ReAntropofagia”, que emergem, em cada texto, da união gerada pela Antropofagia? Este trabalho, portanto, pretende tensionar a (Re)Antropofagia a fim de perceber os avanços e limitações do manifesto vanguardista. A pesquisa, ainda em andamento, pretende apontar como o movimento de crítica e revisitação ao *Manifesto* revitaliza-o, na medida em que indica um outro caminho para a Antropofagia. Afinal, a

¹ Estudante de Bacharelado em Letras, UFPE. E-mail: bianca.mnascimento@ufpe.br

² Professor do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: tiago.breunig@ufpe.br

possibilidade de um *outro* caminho estético-político-metafísico, como a concebemos no Ocidente, está de certo modo condicionada pela empreitada do texto de 1928.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, com uma metodologia que se vale de uma pesquisa bibliográfica, na qual prevalece a revisão de literatura. Artigo, assim, Homi Bhabha (1998), Jacques Derrida (1973) e Eduardo Viveiros de Castro (2002, 2015) para pensar a inscrição da antropofagia tupinambá na metafísica ocidental, a fim de indicar uma outra direção: a de uma *desfixação* do sujeito colonizado nessa metafísica, firmado pelo colonizador. Para a ancoragem nos estudos modernistas e, em particular, da Antropofagia oswaldiana, baseio-me em Eduardo Sterzi (2022) e Alexandre Nodari (2022).

Outro trabalho de Nodari se faz imprescindível para a discussão sobre alteridade na literatura, qual seja: *A literatura como antropologia especulativa* (2024). Por fim, parto de Aníbal Quijano (1992), com seu giro decolonial, a fim de tecer minhas observações sobre as limitações da Antropofagia oswaldiana em contraste com o poema de Baniwa.

2. DESENVOLVIMENTO

Como colocado no ensaio: “Só me interessa o que é quase (m)eu: o *Manifesto Antropófago* em perspectiva” (Nascimento, 2024), embora o *Manifesto* realize uma equalização desta terra outrora colonizada, ele ainda apresenta limitações quanto a discussões raciais. Neste trabalho, então, a “ReAntropofagia” (2021) surge na apresentação de uma outra faceta, a que fora esquecida e que agora se reafirma: a fissão na metafísica ocidental (na qual foram forçadamente inseridas) por parte de (algumas) manifestações artísticas de pessoas indígenas.

Para elucidar essa proposição, vale trazer à tona os referenciais teóricos sobre os quais me debruço desde o início desta pesquisa. De início, parto do conceito de *mímica* [*mimicry*], proposto por Bhabha (2014[1998]), que diz respeito à realização, feita pelo colonizador, de uma mímica [*mimicry*] do colonizado, uma repetição — em vez de uma representação. A mímica é perceptível nos registros coloniais mais difundidos feitos das comunidades indígenas, em que prevalece a perspectiva de que os indígenas não possuíam religião, *apenas cultura* (Viveiros de Castro, 2002). Ora, apenas uma forma de justificar a ação catequética, que não se caracterizaria enquanto uma violação, mas, sim, uma *conversão de costumes*

(Serafim Leite, 1938 *apud* Viveiros de Castro, 2002). Diferenciando-se da religião católica-cristã, a religião tupinambá, à qual me direciono, não se baseia no perdão, mas na vingança.

“[R]adicada no *exocanibalismo guerreiro*”, tal religião projeta “uma forma onde o socius constituía-se na relação ao outro, onde a incorporação do outro dependia de um sair de si” (Viveiros de Castro, 2002, p. 220, grifos meus); nesse espaço de incorporação, está a antropofagia, a devoração — literal — do *outro*. Da incompreensão à violência da letra. O colonizador percebe nas comunidades a origem, o “grau zero”, sobre as quais “se poderiam desenhar a estrutura, o devir e principalmente a degradação de nossa sociedade e nossa cultura [ocidentais]”, refletindo “o sonho de uma presença plena e imediata” (Derrida, 1973, p. 142).

2.1 Dos (re)nascimentos

“Queremos a revolução Caraíba” (Andrade, 1928, p. 3): no *Manifesto*, com o movimento de se atrelar ao olhar da cosmologia indígena — sobretudo dos Tupinambá e da sua prática antropofágica — sobre o europeu, exhibe-se a parcialidade do olhar e da presença do colonizador (Bhabha, 2014) sobre os sujeitos colonizados. Assim, acredito que o *Manifesto* consegue equalizar a presença desses sujeitos na metafísica ocidental, na qual foram inseridos a partir desses registros.

O *Manifesto*, na perspectiva de Nodari (2022), destina-se aos “filhos do sol”, que aparecem no seguinte aforismo: “Filhos do Sol, mãe dos viventes. *Encontrados e amados ferozmente*, com toda a hipocrisia da saudade, pelos *imigrados*, pelos *traficados* e pelos *touristes*. No país da cobra grande” (Andrade, 1928, p. 3, grifos meus). Os “filhos do sol” contrapõem-se a uma elite vegetal, herdeira dos colonizadores, à qual o *Manifesto* se opõe em um outro aforismo. Os “filhos do sol” ainda são gerados de um (des)encontro — a colonização —, de modo que me possibilita vê-los pela ótica decolonial (Quijano, 1992). Essa parcela a que o *Manifesto* se destina, no entanto, não é percebida nas suas particularidades, o que inclui a violência emergente do racismo. Tendo alguns momentos, inclusive, em que o *Manifesto* generaliza algumas violências simbólicas vividas por pessoas racializadas, estendendo-as a um todo — o que incluiria pessoas brancas. A equalização, portanto, é um caminho aberto e completamente resolvido para alguns, mas não para todos. Onde estariam os demais “filhos do sol” racializados?

Baniwa (2021), a mim, traça um outro caminho para aqueles que não foram considerados em suas particularidades a partir de um novo “nós”, causando uma fissão no *Manifesto*. Para pensar, conjunta e novamente com as reflexões de Nodari (2024) sobre a ficção e o mito, ao contrário de uma “fusão cósmica”, que faria um mundo colonizar e reduzir um outro a este mundo colonizador, à ficção caberia o papel da fissão, ou seja, a criação de mundos no/a partir do mundo — no caso, do nosso mundo. Aproximando essa consideração do que proponho neste estudo, penso que a “fissão” do poema seria justamente a criação de um *outro* espaço que fricciona a remodelação estético-político-metafísica do *Manifesto*. Cabe trazer alguns versos da primeira estrofe do poema “ReAntropofagia” (Baniwa, 2018, n.p.), no qual se lê: “[...] só a antropofagia nos une, coração/ em página reciclada de mato-virgem/ desvirginou pindorama num falso-coito/ urgências do artista-moderno-devorado”. Aludindo ao aforismo do *Manifesto*, exposto no início deste trabalho, o poema caracteriza o *Manifesto* enquanto um simulacro da antropofagia tupinambá, ‘adulterada’ para suprir as demandas de um “nós” pertencente a esse mundo ocidental moderno.

Se o *Manifesto* utilizou do ritual tupinambá para tecer uma nova formulação social, econômica e filosófica, agora, o poema utiliza de aforismos — basta vermos o primeiro verso do excerto — com a finalidade de apontar a ReAntropofagia como um futuro ancestral: “tupy or not tupy, that is true/ or that’s future-já-passado/ wirandé seu honoris-doutô” (Baniwa, 2021, n.p.). O amanhã — “wirandé” — reserva-se a essa outra sensibilidade que emerge no poema de Baniwa que contrasta com o movimento vanguardista: “a arte moderna já nasceu antiga/ com seus talheres forjados à la paris/ faca, fork, prato raso e bourdeaux” (Baniwa, 2021, n.p.). Relacionando o poema à análise empregada aqui do *Manifesto*, compreendo os “talheres forjados à la paris” e o “prato raso” como a extensão a esse macro que o *Manifesto* pensa abarcar, uma tentativa de uma outra metafísica que não se efetiva, propriamente, por não conseguir incluir essa grande parcela dos “filhos do sol”.

A longa digestão posta no poema faz nascer uma outra vez, mas de forma diferente, a Antropofagia de 1928: uma que agora joga luz às particularidades desse “nós” não contemplado. Eis uma dimensão que intersecciona a ancestralidade, que abrange as vivências de pessoas indígenas, e o movimento vanguardista. Embora o poema delimite à Antropofagia oswaldiana o passado, ao trazê-la à tona em um diálogo satírico, acredito haver sua revitalização em sua (des)continuidade. A “máquina de guerra” ideal para encarar o espaço pós-colonial, que seria, para Sterzi (2022), a Antropofagia oswaldiana, só é possível ao ser revisitada, criticada, a fim de seu futuro permanecer em aberto.

(UMA POSSÍVEL) CONCLUSÃO

Neste trabalho, esbocei um pouco da minha investigação acerca da Antropofagia oswaldiana, que, contrariando este tópico final, não se encontra concluída. Penso que negar a relevância e a revolução artístico-política do Modernismo paulista e, no caso deste trabalho, da Antropofagia oswaldiana é uma tarefa infrutífera. No entanto, estagnar em uma positividade crítica, sem reconhecer suas limitações, é caminhar por uma vereda infértil. Como proponho, o *Manifesto Antropófago* consegue efetuar uma equalização da presença, apesar de não conseguir abarcar as particularidades dos “filhos do sol”. Dessa forma, em uma continuidade-descontínua, emerge a “ReAntropofagia”, que, jocosa e criticamente, ressignifica a proposta oswaldiana e traça um outro caminho a partir deste já aberto pela(s) Antropofagia(s).

Por fim, a postura aqui assumida encontra eco no apontamento Mário de Andrade (1974, p. 277-278 *apud* Mota, 1977, p. 109) ao revisitar o Modernismo e suas contribuições para cultura e sociedade brasileira: “O meu passado não é mais meu companheiro. Eu desconfio do meu passado”. Assumir essa desconfiança do passado, a mim, acaba por garantir um reencontro com esse tempo para que algumas de suas proposições se abram para o futuro. Assim, garantir um espaço futuro para Antropofagia reside nos atos de realizar uma crítica constante e ler outras críticas, outras reformulações. “Roteiros. Roteiros. Roteiros” (Andrade, 1928, p. 3), formulações que estão se refazendo e às quais cabe re-tornar sempre que a desconfiança ressurgir. Ainda que seja para afirmar que o roteiro, ainda em fase de produção constante, na realidade, é um natimorto, nasceu-passada — como o fez Baniwa (2021).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, a. 1, n. 1, maio de 1928.

BANIWA, Denilson. ReAntropofagia. **The Brooklyn Rail**, fev. 2021.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira**: pontos de partida para uma revisão histórica. 3. ed. São Paulo: Ática, 1977.

NASCIMENTO, Bianca Patrícia de Medeiros. Só me interessa o que é quase (m)eu: o *Manifesto Antropófago* em perspectiva. **Mafuá**, [S. l.], n. p., n. 41, 2024.

NODARI, Alexandre. “Filhos do sol, mãe dos viventes”: sobre o enunciador do “Manifesto Antropófago”. **Língua-lugar: Literatura, História, Estudos Culturais**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 80-105, 2022.

NODARI, Alexandre. **A literatura como antropologia especulativa**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

STERZI, Eduardo. **Saudades do mundo**: notícias da Antropofagia. São Paulo: Todavia, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SOR JUANA E LOPE DE VEGA: A FIGURA FEMININA E A OBSESSÃO DO BARROCO PELO TEMPO

Morgana dos Santos¹
Elisabeth Fromentoux Braga (Orientadora)²

RESUMO: Esta apresentação se insere em uma pesquisa maior ainda em construção. Propõe-se uma análise comparativa dos poemas “Finjamos que soy feliz” de Sor Juana Inés de la Cruz e “A mis soledades voy” de Lope de Vega, publicados, ambos, no século XVII. A pesquisa aborda como a figura feminina e hispano-americana foram relevantes para toda uma nova complexidade barroca e as mudanças que a imagem da mulher teve na literatura. Dessa forma, explora-se a voz poética de Sor Juana no contexto do Barroco “novo-hispano”, sob a posse da Coroa espanhola, em comparação a de Lope de Vega, peninsular. Neste trabalho, dá-se especial ênfase aos autores barrocos de ambos os lados do Atlântico, que, vivendo num contexto de crises e constantes transformações do século XVII, foram afetados pelo que Virgílio conceitua como “Tempus fugit”. O tempo e sua passagem irremediável se tornou motor da angústia diante da obsessão pela vida e suas alegorias póstumas. Assim, analisa-se como, apesar da distância física, ambos os autores foram impactados por medos semelhantes que os levaram a escrever sobre o amor, a morte e as coisas que são deixadas para trás. Para realizar esta pesquisa, foram utilizados textos relevantes sobre Sor Juana e suas obras, sendo especialmente útil o trabalho de Octavio Paz, “Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe” (1982), assim como o livro “Lope de Vega vida y literatura” de Pedraza (2008). Ao escolher esses dois poetas, pretende-se contrastar a visão de uma mulher que dedicou sua vida a Deus para poder estudar com a de um homem de vida mais leviana que não reconhecia a capacidade intelectual das mulheres. Destarte, a relevância deste estudo reside no fato de propor uma leitura cruzada entre dois autores-chave para o estudo do Barroco, a partir da perspectiva da voz feminina.

Palavras-chave: Século de ouro; Barroco; Nova Espanha; Voz feminina; Tempus fugit.

RESUMEN: Esta presentación forma parte de una investigación más amplia aún en desarrollo. Se propone un análisis comparativo de los poemas “Finjamos que soy feliz” de Sor Juana Inés de la Cruz y “A mis soledades voy” de Lope de Vega, ambos del siglo XVII. La investigación aborda cómo la figura femenina y hispanoamericana fueron relevantes en la complejidad barroca y los cambios en la imagen de la mujer en la literatura. Se explora la voz poética de Sor Juana en el contexto del Barroco “nuevo hispano”, bajo el dominio de la Corona española, en comparación con la de Lope de Vega, peninsular. Se enfatiza el estudio de los autores barrocos de ambos lados del Atlántico, quienes, viviendo en un contexto de crisis y transformaciones del siglo XVII, fueron impactados por lo que Virgilio conceptualiza como “Tempus fugit”. El tiempo y su paso irremediable se convirtieron en un motor de angustia frente a la obsesión por la vida y sus alegorías póstumas. A pesar de la distancia física, ambos autores fueron influenciados por temores similares, que los llevaron a escribir sobre el amor, la muerte y las cosas que quedan atrás. Para realizar esta investigación, se

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Espanhol, UFPE. morgana.santos@ufpe.br

² Professora do Departamento de Letras Espanhol, UFPE. E-mail: elisabeth.fbraga@ufpe.br

utilizaram textos chave sobre Sor Juana y su obra, destacando el trabajo de Octavio Paz, “Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe” (1982), y el libro “Lope de Vega, vida y literatura” de Pedraza (2008). Al elegir estos poetas, se pretende contrastar la visión de una mujer que dedicó su vida a Dios para poder estudiar con la de un hombre de vida más liviana, que no reconocía la capacidad intelectual de las mujeres. Este estudio propone una lectura cruzada entre dos autores clave del Barroco, desde la perspectiva de la voz femenina.
Palabras clave: Siglo de oro; Barroco; Nueva España; Voz femenina; Tempus fugit.

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga a voz poética de Sor Juana Inés de la Cruz no contexto barroco, comparando não somente sua história de crescimento em Amecameca³, posse da coroa espanhola, com a do peninsular Lope de Vega. Analisa como ambos, apesar das diferenças geográficas e sociais, exploram temas como amor, morte e a efemeridade da existência, refletindo o pessimismo e o desengano característicos do período, refletindo características de que “*La muerte no perdona al alto ni al bajo, es tan cruel con el Papa y el Emperador como con el villano*” (Bialostocki, 1973). A partir dos poemas “*Finjamos que soy feliz*” (1951) e “*A mis soledades voy*”, discute-se como Sor Juana subverte a tradição literária masculina ao transformar sua condição marginalizada em uma reflexão filosófica e artística.

Além disso, examina-se a influência do tempus fugit de Virgílio, que descreve sobre o tempo e sua passagem, que é irremediável, transformando-se no motivador da angústia ante a impossibilidade de controlar o tempo. Essa visão pessimista da realidade se transformou no reflexo de toda a estética da poética barroca e como a interseção entre gênero, cultura e tempo se manifesta na construção de suas obras, revelando tensões e convergências no discurso lírico do século XVII. Enquanto Lope de Vega, expoente do século de ouro, enfatiza a transcendência por de uma visão masculina; Sor Juana, a partir de uma perspectiva feminina, desafia as limitações impostas por seu gênero e sua época. A partir dos poemas *Finjamos que soy feliz* e *A mis soledades voy*, discute-se como a poeta transformou sua condição marginalizada em uma reflexão filosófica e artística.

1 O CONCEITO HISTÓRICO DO TEMPO E MORTE PELO BARROCO

Na Espanha e em suas colônias, o Barroco teve um impacto profundo; na Península Ibérica, manifestou-se em obras de escritores como Luis de Góngora e Lope de Vega, que abordaram temas como a fugacidade da vida, o amor efêmero, o desengano e a complexidade da linguagem. Miguel Ángel Buonarroti (2013, p. 234) observa que “*la muerte es una*

³ Palavra originária do Náhuatl, que tem suas raízes no vocabulário amtl, significa lugar onde os papeis indicam.

presencia constante en su mente”. Em uma época marcada pelo luxo e pela suntuosidade, a arte ressaltava que “*La muerte no perdona al alto ni al bajo, es tan cruel con el Papa y el Emperador como con el villano*”, deixando nos vivos a inquietação sobre o fim da vida terrena e a esperança de um paraíso eterno. A morte, como fenômeno social, tem sido um tema recorrente na arte e na literatura. Enquanto no que seria conhecido como América, Sor Juana Inés de la Cruz reflete sobre a iluminação divina e o destino universal, destacando sua inevitabilidade, ainda que como mulher.

Ao atravessar o Atlântico, o Barroco adquiriu matizes singulares na Nova Espanha, integrando elementos indígenas e a realidade colonial, o que intensificou sua expressão visual e literária. Octavio Paz (1982) observa: “*es el momento en que los mexicanos asimilamos, en el campo del arte, el estilo barroco y nos apropiamos de ese estilo con singular fortuna, nos recreamos y le damos características especiales.*”

Juan de Borjan (1973, p. 38) afirma que “*No hay cosa más importante al hombre Christiano que conocerse, porque si se conoce, no será soberbio, viendo que es polvo, y ceniza, ni estimará en mucho lo que hay en el mundo, viendo que muy presto lo ha de dejar.*” Essa reflexão encontra eco em Sor Juana Inés, que, em sua Resposta a Sor Filotea de la Cruz, argumenta que o estudo não é pecado, mas sim uma iluminação divina que permite à mulher conhecer a si mesma e contribuir para o saber universal.

Antonio Saborit (1989), em seu ensaio “*Bajo el signo del Barroco*”, analisa a revalorização do passado novo hispano como referência para obras contemporâneas. Octavio Paz destaca que o período colonial no México foi crucial para a construção de uma identidade cultural que, por meio do Barroco, conseguiu “assimilar e recriar” o estilo europeu com características próprias. Enquanto Lope de Vega permanecia enraizado em um contexto peninsular mais tradicional, Sor Juana desenvolveu uma visão barroca influenciada pela mestiçagem e por sua luta pessoal em um ambiente colonial. Essa fusão cultural, como destaca Octavio Paz, resultou em um Barroco original, que enriqueceu o panorama literário ao transformar e reelaborar o estilo europeu.

2 BARROCO COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ, A FÊNIX MEXICANA E LOPE DE VEGA, O MONSTRO DA NATUREZA E SEUS DIFERENCIAIS SOCIAIS, HISTÓRICOS E POÉTICOS

Como mulher e letrada em uma sociedade colonial patriarcal, Juana Inés de Asbaje Ramírez de Santillana (1648-1695) não somente adotou as complexidades estéticas do Barroco, mas as utilizou para tecer uma crítica sutil, porém incisiva, às normas sociais e às

restrições impostas ao conhecimento e à educação feminina. Seu estilo elaborado, repleto de metáforas profundas e temas recorrentes como morte, amor, ciúme e sacrifício, reflete a dualidade entre a imposição social e a busca pela liberdade intelectual.

No século XX, tornou-se objeto de estudo sob a ótica feminista, que reconhece sua reflexão sobre a condição feminina na sociedade. Os seus poemas apresentam a vida como um teatro de aparências, onde a falsidade é inevitável e a morte é a única certeza. Utilizando-se de eu lírico que caminham entre ironia e pessimismo, explora a complexidade humana diante das imposições sociais. Em um trecho marcante, de “*Finjamos que soy feliz*” há referência a Demócrito e Heráclito, ao contrapor o riso e lágrimas como respostas à tragédia da existência.

A relação entre conhecimento e ignorância sugere que o excesso de conhecimento pode ser tanto libertador quanto angustiante. Em seus versos finais, Sor Juana sintetiza sua inquietação intelectual com uma indagação amarga: "Se é para viver tão pouco, de que serve saber tanto?" O questionamento não somente expõe o conflito entre saber e tempo, mas também denuncia a exclusão das mulheres do espaço do conhecimento, reafirmando sua resistência à ordem patriarcal.

Félix Lope de Vega, conhecido como o “*monstruo de la naturaleza*”, nomeado por Miguel de Cervantes, reflete as turbulências de sua alma, mesclando habilidade formal, jogos de oposição e um profundo pessimismo sobre a condição humana. No poema “*A mis soledades voy, de mis soledades vengo*” (1605), Lope explora a morte como inevitabilidade, a fragilidade humana e a busca pelo autoconhecimento. Questionando ainda a sabedoria e a humildade, sugerindo que o verdadeiro conhecimento surge da observação e da experiência, não de proclamações vazias. A dualidade entre o antigo e o moderno, presente na obra, reflete a nostalgia pelo passado e a crítica à decadência moral e social da Espanha do século XVII. A tensão entre aparência e realidade, riqueza e identidade cultural, é evidenciada na crítica à corrupção e à perda de integridade na sociedade.

O barroco hispano-americano, mais do que um período cronológico, configura-se como um fenômeno cultural universal e adaptável. Segundo Irving A. Leonard, seus limites situam-se aproximadamente entre meados do século XVII e meados do XVIII, embora elementos barrocos já estivessem presentes na América desde o início do século XVII, como simbolizado por Fray García Guerra em 1608. Diferentemente da Europa, onde o barroco coincidiu com o declínio do absolutismo, na América ele emergiu como a primeira expressão cultural compartilhada, refletindo as complexidades de um continente em formação e a universalidade de sentimentos trágicos e solitários.

Octavio Paz (1977) destaca que a América não é uma realidade dada, mas uma construção contínua, material, mental e verbal. O barroco hispano-americano distingue-se do europeu por seu caráter de metalinguagem, onde os significados originais são reinterpretados e transmitidos singularmente.

As metáforas em Sor Juana ilustram o esforço mental e o conflito entre o intelecto e a realidade, enquanto em Lope elas representam a solidão e a inevitabilidade da morte. O uso de antíteses, hipérbatos e oxímoros reforça as contradições da existência humana, explorando a tensão entre vida e morte, sabedoria e ignorância, aparência e realidade.

Em *Finjamos que soy feliz*, Sor Juana explora a felicidade, a realidade e a ignorância como fonte de sabedoria, enquanto Lope, em *A mis soledades voy*, aborda a perda, a desilusão e a solidão. Em *Finjamos que soy feliz*, Sor Juana esconde sua solidão sob uma fachada de felicidade, enquanto Lope a expõe sem reservas, ainda que ambos compartilhem do pessimismo e da introspecção típicos do barroco, utilizando recursos como metáforas, prosopopeias e anáforas para reforçar o desengano e a fragilidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sor Juana em suas obras, e mais especificamente *Finjamos que soy feliz* reflete a fragilidade da vida humana em comparação ao tempo e o relaciona diretamente a morte e ao saber, até quando é o bastante, já que ela como mulher e letrada, em uma época no qual as mulheres são sistematicamente excluídas dos círculos intelectuais, via em si um presente divino como responsável pelas suas palavras e suas intenções literárias.

Ainda que séculos separem a atualidade do século XVII, muitas das dificuldades femininas continuam presentes na realidade, o papel da mulher, no meio acadêmico, ainda que com todo esse tempo de espaço, ainda é mais fortemente questionado e insultado, unicamente por ser feito por uma mulher. De maneira que seu poema não é apenas uma manifestação sobre a natureza da vida, mas sobre as dificuldades impostas por uma sociedade patriarcal e presa a valores arcaicos. E é justamente contra-pondo a Lope de Vega, que essa dualidade se expõe de maneira mais clara, ambos separados por um oceano, mas ainda assim, comparados desde o início da fama da mesma, A Fênix Mexicana, um apelido dado em Espanha para representá-la enquanto Lope de Vega foi O monstro da natureza e a Fenix Espanhola.

Enquanto Sor Juana lutava pelo direito de aprender, Lope, apesar de suas tragédias pessoais, desfruta da liberdade desconhecida para uma mulher de seu século. Essa oposição

entre suas vidas e obras revela como o tempo e o gênero moldaram suas experiências e abordagens literárias. A vida e a obra de Sor Juana não a limitou a um marco teórico perdido no tempo, ainda que Lope de Vega tenha transcendido suas dificuldades pessoais, os sofrimentos de Sor Juana, ao renunciar ao seu nome para estudar, destacam-se como um testemunho de resistência. Seu legado não apenas inspira a compreender o passado, mas também a enfrentar os limites impostos sobre as mulheres na academia e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BIALOSTOCKI, J. **Estilo y iconografía**. Tradução de José M. Pomares. Barcelona: Barral Editores, 1973.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. **Lope de Vega**: biobibliografia. [S.l.]: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/portales/lope_de_vega>. Acesso em: 25 out. 2024.

COMPANY, C. **El siglo XVIII y la identidad lingüística de México**. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México; Academia Mexicana de la Lengua, 2007.

DE LA CRUZ, S. J. I. **Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz**. [S.l.: s.n.], 1690.

DE LA VEGA, G. **Obras de Garcilaso de la Vega**: con algunas anotaciones de Fernando de Herrera. Madrid: Luis Sánchez, 1605.

GLANTZ, M. **Biografía de Sor Juana Inés de la Cruz**. In: BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. [S.l.]: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Universidad Nacional Autónoma de México, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/portales/sor_juana_ines_de_la_cruz/autora_apunte/>. Acesso em: 25 out. 2024.

GROSSMANN, R. **Historia y problemas de la literatura latinoamericana**. Madrid: Revista de Occidente, 1972. p. 145.

INÉS DE LA CRUZ, S. J. **Obras completas**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

LEONARD, A. Irving. **Barroque times in Old Mexico**. Ann Arbor Paperbacks: The University of Michigan Press, [s.d.]. p. 29.

NÚÑEZ RAMOS, R. Métrica, música y lectura del poema. **Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica**, v. 10, p. 313–338, 2001.

PAZ, O. **Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.

SABORIT, A. **Bajo el signo del Barroco**. Nexos, 1 fev. 1989. Disponível em: <<https://www.nexos.com.mx/?p=5350>>.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ. **Respuesta a Sor Filotea de la Cruz**. Freeditorial, 1690. Disponível em: <<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/RESPUESTA%20A%20SOR%20FILOTEA.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ. **Obras completas**. Edição crítica de Alfonso Méndez Plancarte. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.

UNIDADES DIDÁTICAS: TEMAS UNIVERSAIS DA LITERATURA

João Paulo¹
Maria Vitória Araújo²
Nayara de Lima³
Sarah Carine⁴
Steffane Jeane⁵
Fabiele Stockmans (Orientadora)⁶

RESUMO: Partindo do pressuposto de que a competência comunicativa implica a capacidade de interpretar e apreciar textos literários como expressões autênticas e significativas de valores socioculturais (Acquaroni, 2007), o presente trabalho trata-se de uma proposta de duas unidades didáticas cujo objetivo é explorar, profundamente, temas universais da literatura, especificamente àqueles relacionados à religiosidade e a concepção de inferno, purgatório, céu e terra, presentes na obra de Dante Alighieri denominada “A Divina Comédia”. Assim, tomou-se como fundamentação teórica os postulados presentes nos Parâmetros Curriculares da Língua Espanhola (PCPE, 2013) sobre o aspecto transcendental da literatura no que diz respeito ao ensino de língua. Em consonância com o que afirma o referido documento orientador, “estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (Geraldi, 1984, p. 19), ou seja, trabalhar de maneira conjunta seus aspectos linguísticos, culturais e sociais. Por último, consideramos os preceitos de competência literária defendidos por Acquaroni (2007) ao enfatizar a importância de uma educação literária que ultrapasse a simples decodificação textual. As unidades didáticas em questão foram desenvolvidas a partir de uma minuciosa seleção de textos relacionados com a temática, sendo eles: *Cuentos de Nochebuena y Año Nuevo* (Bazán, 1964), *A Divina Comedia* (Alighieri, 1888) e *Auto da Compadecida* (Suassuna, 2018). Nesse sentido, a partir de uma análise comparativa, foram elaboradas atividades que abordassem conteúdos socioculturais, gramaticais e literários com o objetivo de fazer com que o estudante identifique a intertextualidade presente entre as obras. No desenvolvimento, observou-se que as unidades didáticas enriquecem a experiência educacional ao explorar temas universais da literatura. Com isso, além de facilitar a compreensão crítica dos textos, a intertextualidade promove o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em síntese, este trabalho reafirma a relevância da literatura no currículo escolar como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e reflexivos.

Palavras-chave: Literatura; Unidades didáticas; Temas universais.

RESUMEN: Asumiendo que la competencia comunicativa implica la capacidad de

¹ Graduando em licenciatura de letras espanhol. E-mail: jp.silva4lmeidaa@gmail.com

² Graduando em licenciatura de letras espanhol. E-mail: vitoria.araujos@ufpe.br

³ Graduando em licenciatura de letras espanhol. E-mail: nayara.isoares@ufpe.br

⁴ Graduando em licenciatura de letras espanhol. E-mail: sarah.carine@ufpe.br

⁵ Graduando em licenciatura de letras espanhol. E-mail: steffanejeaneoliveira@gmail.com

⁶ Professora do Departamento de Letras. E-mail: fabiele.snardi@ufpe.br

interpretar y apreciar textos literarios como expresiones auténticas y significativas de valores socioculturales (Acquaroni, 2007), el presente trabajo consiste en una propuesta de dos unidades didácticas cuyo objetivo es explorar temas universales de la literatura, específicamente aquellos relacionados con la religiosidad y la concepción del infierno, purgatorio, cielo y tierra, presentes en la obra de Dante Alighieri titulada “La Divina Comedia”. Se fundamentó en los postulados de los Parámetros Curriculares de la Lengua Española (PCPE, 2013) sobre el aspecto trascendental de la literatura respecto a la enseñanza de la lengua. En consonancia con lo que afirma dicho documento orientador, “estudiar literatura significa también estudiar lengua y viceversa” (Geraldí, 1984, p. 19), es decir, trabajar de manera conjunta sus aspectos lingüísticos, culturales y sociales. Por último, consideramos los preceptos de competencia literaria defendidos por Acquaroni (2007) al enfatizar la importancia de una educación literaria que supere la simple decodificación textual. Las unidades didácticas en cuestión fueron desarrolladas a partir de una minuciosa selección de textos relacionados con la temática, siendo estos: *Cuentos de Nochebuena y Año Nuevo* (Bazán, 1964), *La Divina Comedia* (Alighieri, 1888) y *Auto da Compadecida* (Suassuna, 2018). Así, a partir de un análisis comparativo, se elaboraron actividades que abordaran contenidos socioculturales, gramaticales y literarios con el objetivo de que el estudiante identifique la intertextualidad presente entre las obras. En el desarrollo, se observó que las unidades didácticas enriquecen la experiencia educativa al explorar temas universales de la literatura. Con esto, además de facilitar la comprensión crítica de los textos, la intertextualidad promueve el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En síntesis, este trabajo reafirma la relevancia de la literatura en el currículo escolar como una herramienta esencial para la formación de ciudadanos más conscientes y reflexivos.

Palabras clave: Literatura; Unidades didácticas; Temas universales.

1. INTRODUÇÃO

A unidade didática proposta tem como objetivo central explorar de maneira profunda temas universais da literatura, especificamente aqueles relacionados com a religiosidade e a concepção de inferno, purgatório, céu e terra. A escolha desses temas não somente enriquece culturalmente a aprendizagem dos alunos, mas também busca a promoção de uma reflexão crítica e interdisciplinar sobre como diferentes obras literárias interpretam e representam esses conceitos anteriormente citados.

Tratando-se dos Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE), defendemos a ideia de que a educação transcende a simples aquisição de habilidades linguísticas. Nesse sentido, os PCPE (2013) enfatizam a importância de uma educação interdisciplinar e intercultural, onde o ensino de literatura não somente desenvolve competências linguísticas, mas que também enriquece o senso de compreensão dos estudantes sobre as diversas manifestações culturais e sociais da língua espanhola.

Acquaroni, em suas reflexões sobre a competência comunicativa e literária, argumenta que a literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência cultural e estética dos estudantes. Segundo Acquaroni (2007), a competência comunicativa vai além da simples habilidade de expressar-se verbalmente; implica a capacidade de interpretar e apreciar os textos literários como expressões autênticas e significativas de valores culturais e sociais. Desse modo, a literatura não somente amplia o repertório vocabular dos estudantes, como também proporciona profundas perspectivas sobre a vida, em sua totalidade.

A estrutura de nossa unidade didática se orienta a partir da análise comparativa de três obras literárias, sendo elas: *Os Contos de Natal e Ano novo*, de Emilia Pardo Bazán; o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Cada uma dessas obras aborda, de maneira particular, os seguintes temas: inferno, purgatório, céu e terra, permitindo aos estudantes a possibilidade de explorar diferentes representações desses espaços simbólicos.

Ao observar a forma como diferentes autores representam os temas religiosos e os aspectos simbólicos em suas obras, os estudantes ampliam seu repertório literário e desenvolvem habilidades críticas e interpretativas essenciais para uma participação ativa na sociedade contemporânea. Nosso objetivo educativo, portanto, é buscar transmitir conhecimentos e cultivar um profundo apreço sobre a arte literária como expressão da complexidade humana e cultural.

2. DESENVOLVIMENTO

Objetivando analisar acerca dos elementos universais e a intertextualidade entre as seguintes obras literárias: *Contos de Véspera de Natal e Ano Novo*, o *Auto da Compadecida* e *A Divina Comédia*, desenvolvemos duas unidades didáticas contendo, cada qual, atividades específicas sobre os conteúdos literários em questão.

2.1 Os temas universais na Divina Comédia e a intertextualidade em obras literárias

A primeira unidade didática trata-se de uma análise relacional entre o *Auto da Compadecida*, obra que estabelece uma conexão com o sujeito nordestino independente da faixa etária, e *A Divina Comédia*, que, embora possa ser desconhecida pelos alunos pelo fato de ser um poema épico escrito por Dante Alighieri entre 1308 e 1321, também possui traços

de semelhança com a obra de Suassuna ao abordar certos paradigmas da religiosidade, tais como: moralidade e redenção e compaixão e justiça.

Com isso, pretende-se ir do conhecido ao até então desconhecido através de, respectivamente, atividades de identificação de personagens do *Auto da Compadecida*, temas universais que são abordados nele e inter-relação entre ambas obras. Como atividade final de produção, propomos o trabalho de reformulação de um texto literário a partir dos conhecimentos do aluno acerca da intertextualidade.

Com o objetivo de dar seguimento ao processo de aprendizagem intertextual entre as obras literárias, a segunda parte da primeira unidade aborda os cinco (5) contos da autora Emilia Pardo Bazán presentes na coletânea *Contos de Véspera de Natal e Ano Novo*, sendo eles: *A véspera de Natal no Inferno*, *A Véspera de Natal no Purgatório*, *A Véspera de Natal no Limbo* e *A Véspera de Natal no Céu*. Ao explorar diversos ⁸ aspectos da condição humana e espiritualidade, conectando as vivências do conto com as realidades cotidianas, a autora deixa margem para diferentes análises sobre a forma que os conceitos de redenção e transcendência foram articulados nos textos através das cativantes narrativas e vívidos personagens.

Além disso, nosso objetivo é trabalhar de maneira implícita os elementos principais do gênero *conto* a partir de perguntas que remontam à estrutura do gênero. Todos os parâmetros anteriormente citados serão atendidos a partir da divisão metódica dos cinco contos em seções distintas, cada qual contendo perguntas específicas a fim de que o processo de decodificação do texto seja menos complexo. Como proposta final do capítulo, provocamos o senso de pesquisa do aluno ao solicitar a busca por obras de mesma temática e pedir que apontem semelhanças e diferenças acerca dos temas universais entre a obra escolhida e a obra estudada em sala de aula.

2.2 A temática do purgatório no Gênero Auto

A segunda unidade didática, intitulada como *Entre o Céu e o Inferno: O Purgatório no Gênero Auto*, tem por objetivo abordar uma das vertentes dos elementos universais: o *purgatório*.

O processo de correlação entre obras ainda permanece nesta segunda unidade didática, sendo proposta uma análise sobre a ideia de purgatório a partir da leitura de fragmentos de duas das obras anteriormente estudadas, sendo elas: o *Auto da Compadecida* e *Contos de Véspera de Natal e Ano Novo*. Posteriormente, são apresentadas perguntas de

cunho interpretativo para que os estudantes analisem a forma como o elemento universal foi abordado nos diferentes contextos de produção, identificando, ademais, semelhanças e diferenças entre ambas as obras.

Com o intuito de fazer com que o processo de análise literária seja menos intuitivo e mais consciente, a segunda unidade também aborda acerca da identificação dos elementos que compõem uma análise literária, propondo, ao fim, uma atividade de caracterização de um dos elementos: o personagem.

Por fim, é abordado, com mais afinco, o gênero *auto*, apresentando sua história, características e estrutura. Para a finalização do capítulo, são propostas atividades que exercitem o conhecimento a respeito tanto do gênero estudado como do processo de análise literária, além de uma atividade lúdica que propõe a criação de um auto com a temática do purgatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, essa unidade didática busca integrar os princípios pedagógicos dos PCPE (2013) com as reflexões de Acquaroni sobre competência comunicativa e literária, oferecendo aos estudantes uma experiência educativa enriquecedora e significativa. À luz dessa ideia, as unidades didáticas elaboradas demonstram a importância de conectar obras literárias de diferentes épocas e culturas, promovendo não apenas o conhecimento literário, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos estudantes. A intertextualidade e a análise comparativa mostram-se ferramentas eficazes para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, incentivando os alunos a refletir sobre temas universais e a produzir textos que evidenciem sua compreensão e interpretação das obras estudadas. Assim, a proposta didática apresentada contribui para uma formação literária mais ampla e significativa, conectando literatura, cultura e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación S. L., 2007.

ALIGHIERI, D. **A Divina comédia**. [S. l.]: Imp. nacional, 1888.

CICERONE. In: ASALE, R.; RAE. **Dicionário da língua espanhola**. [S. l.]: [s.n.], [s.d.].

Disponível em: <<https://dle.rae.es/cicerone>>. Acesso em: 14 out. 2024.

BAZÁN, Emilia Pardo. Cuentos de Navidad y Año Nuevo. In: BAZÁN, Emilia Pardo. **Obras Completas**, v. II. 4. ed. Madrid: Aguilar, 1964. p. 1372-1384. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/portales/pardo_bazan/obra/cuentos-de-navidad-y-ano-nuevo--0/>. Acesso em: 14 out. 2024.

CARDOSO FILHO, Antonio. **Teoria da Literatura I**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

MOCOSO, mocosa. In: ASALE, R.; RAE. **Dicionário da língua espanhola**. [S. l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://dle.rae.es/mocoso>> Acesso em: 14 out. 2024.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Língua Espanhola**. Recife: SEE, 2013.

SUASSUNA, Ariano. **Auto Da Compadecida**. 39. ed. [S. l.]: Nova Fronteira, 2018.

SOMNIA, L. La intertextualidad. In: **LITERARY SOMNIA**, 16 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.literarysomnia.com/articulos-literatura/la-intertextualidad/>>. Acesso em: 14 out. 2024

VELHA ROUPA COLORIDA: PROTESTOS ANTROPOFÁGICOS EM BELCHIOR

Tiago dos Santos Calaça¹

Daniel Damazio de Lima²

Flaviano Maciel Vieira (Orientador)³

RESUMO: Desde a *Arte Poética* de Aristóteles, a música sempre esteve posta em conjunto com outras formas literárias e, na atualidade, a inclusão deste gênero na seara do letramento literário abre espaço para análises de suas características como literatura. Tendo como base o conceito de Letramento Literário (Cosson, 2014), estão abertas possibilidades para a valorização da canção dentro dos estudos literários (Tatit, 2007). Neste caminho, buscamos cantores/compositores que procuravam frequentemente trazer referências artísticas, filosóficas e literárias em suas composições, de modo a levantar a temática da novidade, chegando ao cantor Belchior e seu segundo álbum, “*Alucinação*” (Silva, 2006). Em seguida, exploramos a literatura nacional do século XX, chegando ao Movimento Modernista: manifestação da efervescência cultural e ruptura das formas e convenções artísticas tradicionais (Teles, 2009). Por isso, neste trabalho objetivamos analisar, segundo os princípios estabelecidos nos Manifestos de Oswald de Andrade, “*Pau Brasil*” e no “*Antropofágico*”, a canção “*Velha Roupas Coloridas*” de Belchior como uma representação antropofágica de protesto ao Brasil dos anos 1970. Com base nesta proposta, comparamos os conceitos apresentados pelo autor paulistano em seus manifestos acerca da aglutinação e incorporação da arte externa e buscamos averiguar se nas suas canções, o cantor cearense incorporou a “antropofagia” ao referenciar artistas nacionais e estrangeiros (Perrone, 2008). Apesar das décadas que separam “*Velha Roupas Coloridas*” do “Manifesto Antropofágico”, o movimento de abrir espaço, incluir o novo, e ao mesmo tempo referenciar o consagrado, evidencia, na produção de Belchior, a possibilidade que Oswald já previa, ao definir que só a antropofagia nos une (Candido e Castello, 2012). Deste modo, evidenciamos as dinâmicas que a produção literária brasileira tem realizado, passando por diferentes movimentos artísticos e intersemióticos, de modo que o sistema permanece abastecido de novas inspirações, ao mesmo tempo que replica o ato crítico de digerir o externo e permanecer fortalecido.

Palavras-chave: Belchior; Modernismo; Antropofagia; Intersemiose; Música Popular Brasileira.

Abstract: Since Aristotle’s *Poetics*, music has always been intertwined with other literary forms, and today, its inclusion within the realm of literary literacy creates space for analyzing its characteristics as literature. Based on the concept of Literary Literacy (Cosson, 2014), new possibilities emerge for recognizing song within literary studies (Tatit, 2007). Following this path, we explore singers/songwriters who consistently incorporated artistic, philosophical, and literary references into their compositions, leading us to the theme of novelty and ultimately to the singer Belchior and his second album, *Alucinação* (Silva, 2006). Next, we

¹ Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE. E-mail: tiago.calaca@ufpe.br

² Estudante de Licenciatura em Letras/Português, UFPE: daniel.damazio@ufpe.br

³ Docente do Departamento de Letras, UFPE. E-mail: flaviano.vieira@ufpe.br

delve into 20th-century Brazilian literature, arriving at the Modernist Movement—a manifestation of cultural effervescence and a break from traditional artistic forms and conventions (Teles, 2009). Thus, this study aims to analyze Belchior’s song *Velha Roupas Coloridas* through the principles established in Oswald de Andrade’s manifestos, *Pau Brasil* and *Antropofágico*, interpreting it as an anthropophagic protest against 1970s Brazil. Based on this approach, we compare the concepts presented by the São Paulo-born author regarding the assimilation and incorporation of foreign art and investigate whether the Ceará singer integrated “anthropophagy” into his songs by referencing both national and international artists (Perrone, 2008). Despite the decades separating *Velha Roupas Coloridas* from the *Manifesto Antropofágico*, the act of making space for, incorporating the new, and simultaneously referencing the established highlights, in Belchior’s work, the very possibility that Oswald had already envisioned when he asserted that ‘only anthropophagy unites us’ (Candido & Castello, 2012). In this way, we emphasize the dynamics that Brazilian literary production has undergone, traversing different artistic and intersemiotic movements, ensuring that the system remains continually replenished with new inspirations while also perpetuating the critical act of digesting the external and emerging stronger.

Keywords: Belchior; Modernism; Atropophagy; Intersemiosis; Brazilian Popular Music.

INTRODUÇÃO

A relação entre Literatura e música vem sendo entrelaçada desde os primórdios da civilização humana, muito antes da invenção da escrita, quando as histórias e tradições de um povo eram passadas oralmente, geralmente acompanhadas por melodias diversas. Atravessando os milênios, desde a *Arte Poética* de Aristóteles, a música sempre esteve posta em conjunto com outras formas literárias e, na atualidade, a inclusão deste gênero na seara do letramento literário abre espaço para análises de suas características como literatura.

Tendo como base o conceito de Letramento Literário (Cosson, 2014), estão abertas possibilidades para a valorização da canção dentro dos estudos literários (Tatit, 2007). O conceito de literatura dentro da perspectiva do Letramento Literário pode abarcar, como diz Cosso (2020) “[...] conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural” (p. 175), sendo possível uma noção múltipla e diversa da Literatura, não só das obras literárias cânones, mas também outras manifestações e linguagens artísticas que dialogam e se valem do literário como forma de expressão, pois a Literatura pode ser: “[...]uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177).

Neste caminho, buscamos cantores/compositores que procuravam frequentemente trazer referências artísticas, filosóficas e literárias em suas composições, de modo a levantar a temática da novidade. Sendo assim, fez-se propício investigar um objeto concreto da união entre os pensamentos literários e uma obra musical que, através do seu projeto de dizer, expressasse tal união de uma forma construtiva e plural. Chegando assim chegando ao

cantor Belchior e seu segundo álbum, “Alucinação” (Silva, 2006). Em seguida, exploramos a literatura nacional do século XX, principalmente Movimento Modernista: manifestação da efervescência cultural e ruptura das formas e convenções artísticas tradicionais (Teles, 2009).

Verificando uma forte presença dos ideais expressados pelo Movimento Antropofágico na obra de Belchior, a questão de pesquisa voltou-se para analisar traços do movimento presentes em Belchior, mais especificamente na canção “Velha Roupas Coloridas” de 1976. Desta forma é resgatada a relação contínua e integrada entre a Literatura e a música, em especial a Música popular, como um objeto de interesse da pesquisa. Por isso, neste trabalho, objetivamos analisar, segundo princípios estabelecidos no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, Velha Roupas Coloridas de Belchior como uma representação antropofágica de protesto ao Brasil dos anos 1970.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, segundo Oliveira (2012) a pesquisa aqui apresentada tem como natureza uma abordagem qualitativa, tendo em vista o intuito de investigar a relação entre Literatura e música materializada em uma canção que utiliza ideais de um movimento literário como forma de protesto. Sendo assim, por meio do método indutivo e sendo esta uma pesquisa bibliográfica, admite-se a dimensão de observar e analisar os estudos literários desenvolvidos, especificamente aos que permitem aproximar duas semióticas interligadas e refletir algumas das múltiplas possibilidades de compreensão de seu universo vasto e diverso. Com base nesta proposta, comparamos os conceitos apresentados pelo autor paulistano em seus manifestos acerca da aglutinação e incorporação da arte externa e buscamos averiguar se nas suas canções, o cantor cearense incorporou a “antropofagia” ao referenciar artistas nacionais e estrangeiros (Perrone, 2008).

Além de ser um exercício pleno de perceber a Literatura como uma linguagem múltipla e que engloba outras semioses e manifestações artísticas, este trabalho também é uma oportunidade de perceber movimentos de ligação entre tais linguagens e manifestações e como o sujeito autor (Silva, 2006) consegue se apropriar de vários gêneros e movimentos para integrar sua mensagem e seu projeto de dizer.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 Uma breve ideia da Antropofagia

“*Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.*” Com estas palavras, Oswald de Andrade abre o seu manifesto e nelas põe a essência do que seria esse ato constante de ser antropofágico. A percepção Oswaldiana da antropofagia vai na contramão de concepções mais puristas de arte e manifestações artísticas chamadas

“nacionais”, principalmente ao tolerar que o espaço ocupado pela arte estrangeira não macula a arte nacional, pelo contrário, abre espaço para que haja um enriquecimento mútuo. Mais do que isso, abre espaço para uma renovação radical - mas natural - a ponto de repensar os moldes que constituíram este ou aquele “homem”. Porém, esta absorção não acontece sem que haja um julgamento dos elementos que podem ser integrados sem que se perca o nacional. Segundo Antonio Candido (1985, p. 43), a antropofagia oswaldiana era “uma atitude brasileira de devoração ritual dos valores europeus, a fim de superar a civilização patriarcal e capitalista, com suas normas rígidas no plano social e os seus recalques impostos, no plano psicológico”. Não se trata, portanto, de um processo passivo, mas crítico e seletor do que vai ser ‘devorado’ e absorvido. Mais do que um elo metafórico entre a prática ritual da antropofagia, trata-se da abertura para desfazer um choque de culturas e construir caminhos para integrar e se fortalecer.

1.2 Belchior, revolta e a antropofagia

Ao voltar os olhares para a produção artística de Belchior, é possível perceber que há fortíssimas influências de várias vertentes artísticas em seu cancioneiro, mas, acreditamos, há uma reserva especial para o modernismo. É possível inferir esse tipo de informação pela forma como, através do gênero canção, Belchior procura reconstruir não apenas a canção, nem também a própria palavra, mas o referencial - rever o gênero desde a sua fonte mais primordial, o falante. Tal tratamento artístico é a execução prática de projetos modernistas, como o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade que retomou o impulso da rebeldia surrealista, aguçou o primitivismo anterior, elaborando uma visão eminentemente crítica da sociedade brasileira, dentro da qual a arte constitui o veículo da revolta individual a serviço da transformação da vida e dos seus valores morais e políticos (NUNES, 1975, p. 53).

No que tange contexto de produção do nosso recorte, a canção “*Velha Roupas Coloridas*”, é possível perceber manifestações de tendências da época que a categorizam como uma música de protesto. No período de lançamento da canção, no ano de 1978, o Brasil ainda vivia em Ditadura Militar. Nesse espaço de repressão, o âmago da expressividade subjetiva do ser humano era privado, então restava a Belchior e outros cantores do momento se utilizarem das canções pelo direito à memória do passado, à revolta com o presente e aos sonhos do futuro. Assim como a juventude da elite paulistana do século xx, que construíram manifestos por uma arte nacional, mas livre, a juventude do Brasil dos anos 70 estava construindo seus manifestos.

Belchior, em toda a canção toma por eixo temático central a busca constante por liberdade e, além de citar os Beatles e sua canção ‘*she’s leaving home*’ e Bob Dylan e ‘*like a*

rolling stone’ - que falam sobre a necessidade de mudar e o deslocamento em um mundo volátil - aponta o diálogo com um passarinho tal como Poe, na sequência refaz a citação a *blackbird* (Beatles) e depois ainda o nomeia como ‘assum preto’ (Luiz Gonzaga). Mais do que um símbolo, há um efeito aglutinador da ideia que está presente nas três produções sendo *blackbird* uma música dos Beatles que trata dos movimentos sociais dos anos 60. O corvo de Edgar Allan Poe sendo também acerca do medo da mudança e *assum preto* sendo uma canção de Luiz Gonzaga que procura tratar acerca do desejo privado de liberdade. É possível notar que Belchior, ao aglutinar cantores e autores britânicos ingleses e brasileiros, há um cuidado de fazer da palavra um instrumento Universal na construção e constituição de um discurso *uno* tal como diferentes partes do corpo integram o mesmo indivíduo o melhor como o mesmo indivíduo pode consumir diferentes alimentos para fortalecer a sua essência. Ademais Carlos (2007, p. 10) afirma:

No que concerne à dimensão verbal, as canções de Belchior representam um verdadeiro “caso de amor” com a palavra. Seus textos reportam-se a obras de poetas e pensadores consagrados nacional e mundialmente, fenômeno conhecido como intertextualidade. (Carlos, 2007, p. 10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de várias perspectivas de estudo literário, como o Letramento Literário discutido por Cosson (2014), torna-se cada vez mais propício aproximar as linguagens literárias e musicais como semioses que conversam e que podem alargar os limites e as percepções sobre o que poderia integrar o literário, que segundo o Letramento Literário, pode ser um conjunto de obras que expressam a cultura de um povo. Analisando a canção “Roupa Velha Colorida” de Belchior, é possível perceber os princípios e ideais do Movimento Antropofágico, aglutinados de forma a apresentar a mensagem expressa pelo autor, utilizando a materialidade da palavra e as referências intertextuais como meios de enriquecer a mensagem e integrar seu significado, que é múltiplo e pode ser apropriado pelo leitor de diversas formas, a depender se deu repertório.

Realizar análises e estudos como os presentes nesta pesquisa leva à reflexão e leituras de obras e movimentos literários, através de aproximações dialéticas, estudos comparativos e destaca o lugar da arte como multissemióticos e multimidiáticos. Principalmente, no que diz respeito ao acervo cultural popular e quanto este patrimônio pode ser escanteado por não configurar o status da Literatura Clássica e Cânone. Muito pelo contrário, tais aproximações entre movimentos literários, sejam tradicionais ou populares, permitem perceber o caráter atemporal da Literatura e sua fluidez em incorporar manifestações de diversas ordens sociais. A importância da música popular brasileira como um produto literário é uma forma de

legitimar não só a Literatura de elite, mas também aquela que é produzida pela e para as classes populares:

“Eu sinto o quanto a literatura, aliás, o quanto a música popular no Brasil, ela é uma ponte que junta, por exemplo, para as gerações que chegam, que a gente vai ensinar literatura, o quanto a música popular permite você estabelecer um contato entre a literatura e o repertório desses alunos, dessas gerações.” (Wisnik, *apud* Solberg, 2009).

A realização da análise apresentada neste trabalho, assim como os estudos e aproximação entre Literatura e música, mostra a possibilidade de muitas outras análises comparativas entre movimentos e obras de diferentes linguagens, cujos limites serão estabelecidos pelos critérios analíticos e as perspectivas teóricas que serão utilizadas como base. Além do mais, quando se pensa no meio educacional, é evidenciado a possibilidade de aplicação de análises semelhantes em sala de aula, de modo a evidenciar a flexibilidade da Literatura e seu caráter multissemiótico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, v. 1, n. 1, 1928.

BELCHIOR. **Velha roupa colorida** (LP). Rio de Janeiro: Phonogram, 1976. (4 min 50 s).

CARLOS, J. **Muito além de apenas um rapaz latino-americano vindo do interior:** investimentos interdiscursivos das canções de Belchior. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. p. 207–277.

COSSON, R.. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

GONZAGA, L. Assum Preto. *In:* GONZAGA, Luiz. **Brasil** (LP). [S.l.]: Malekon Records, 1950.

LENNON, J.; MCCARTNEY, P. Black Bird. *In:* BEATLES, The. **The Beatles** (CD). [S.l.]: Apple Records, 1968.

_____. She's Leaving Home. *In:* BEATLES, The. **Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band** (CD). [S.l.]: Parlophone, 1967

PALAVRA (EN)CANTADA [Documentário]. Direção: Helena Solberg. [S.l.]: Radiante Filmes, 2009. (color., 83 min).

OE, E. A. “The Raven”. *In:* **Alexandria gazette**, Alexandria, D.C., 8 fev. 1845.