

DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Anair Valênia
Renata Passos Teixeira
Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento
(Orgs.)

DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Anair Valênia
Renata Passos Teixeira
Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento
(Orgs.)

**Catalão
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Reitora

Roselma Lucchese

Vice-Reitor

Cláudio Lopes Maia

EDITORA LETRAS DO CERRADO

André Ribeiro Macário

José Luís Solazzi

Coordenação da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Fernandes Júnior

André Carlos Silva

André Vasconcelos da Silva

Alexandre de Assis Bueno

Domingos Lopes da Silva Júnior

Estevane de Paula Pontes Mendes

Helder Nagai Consolaro

José Luís Solazzi

EDITORAÇÃO

Leonardo Ferreira Prado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pelo bibliotecário-documentalista
Marcio Luiz Fernandes Barbosa (CRB 1/3161)

Desafios transdisciplinares em estudos de linguagem [recurso eletrônico]. / organização, Anair Valênia, Renata Passos Teixeira, Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento. - Catalão (GO) : Ed. Letras do Cerrado, 2025. Recurso on-line (321 p.) : il.
Possui bibliografia e tabelas.

Modo de acesso: WWW

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-85-93870-14-9

1. Estudos da linguagem. 2. Transdisciplinaridade. 3. Fenômenos linguísticos e literários. I. Dias, Anair Valencia Martins. II Teixeira, Renata Passos. III. Nascimento, Silvânia Aparecida Alvarenga. IV. Título.

CDU: 81'1"20"

As ideias e opiniões expressas nos artigos publicados são de exclusiva responsabilidade dos seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da revista ou do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão.

Copyright © 2025 LETRASDOCERRADO

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Flávia Ferreira de Melo
Ana Vitória Gomes Moreira
Cairo Joseph dos Santos Ferreira
Cícero Barros Feitosa Filho
Grenissa Bonvino Stafuzza
Lucas Silvério Martins
Thainá Pereira Gonçalves
Wáquila Pereira Neigrames
Weliton Tavares Vieira
Yasmim Vitória da Costa

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Anair Valênia
Carlos Roberto Alves Junior
Elisângela Ladeira de Moura Andrade
Fabrícia dos Santos Silva Martins
Maria Vitória da Silva Rezende
Mariama Floriano do Vale Ramos
Renata Passos Teixeira
Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento

COORDENAÇÃO GERAL

Bruno Franceschini



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
A INTENCIONALIDADE HILSTIANA: O MISTICISMO E A DEVOÇÃO PASSIONAL DE HILDA HILST Matheus Calixto Saraiva Ulysses Rocha Filho.....	11
A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE EM <i>PEONAGEM E CABROEIRA</i> DE BRAZ JOSÉ COELHO José Marcos Francisco França.....	27
A ROTA DAS BANDEIRAS E SUA HERANÇA EM FALARES GOIANOS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS MORFOFONOLÓGICOS VOCÁLICOS POR AUMENTO EM UMA NARRATIVA ORAL CONTEMPORÂNEA Maiune de Oliveira Silva.....	40
ANÁLISE DO DISCURSO ANTIRRACISTA PELO VIÉS BAKHTINIANO: ALTERIDADE E DIÁLOGO EM POEMAS DE MUHAMMAD ALI Othávio Luiz Barbosa Silva.....	54
DECOLONIALIDADE E SABERES INDÍGENAS EM <i>A VIDA NÃO É ÚTIL</i> Renata Passos Teixeira.....	77
DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL Neuzamar Marques Barbosa Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.....	95
DO IMPÉRIO À REPÚBLICA, A CONTINUIDADE DA OPRESSÃO LEGAL ÀS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL: UMA REVISÃO CRÍTICA DAS CONSTITUIÇÕES Cristiano Curtis Eliassim Maria Helena de Paula.....	107
ENTRE O LÚDICO E A LINGUAGEM: MEANDROS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO Carolina de Paula Fonseca Júlia Avelar Soares Maristela Vicente de Paula.....	127
ESTUDO DA LINGUAGEM COMO COMPREENSÃO DO OUTRO Nelson Jaime Có.....	140
LEMBRAR E ESCREVER PARA NÃO ESQUECER: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NA OBRA <i>É ISTO UM HOMEM?</i> DE PRIMO LEVI Aline de Fátima Camargo da Silva Fabianna Simão Bellizzi Carneiro.....	155

MAMÃE NARCISISTA E PAPAI AUSENTE: UMA ANÁLISE DAS DINÂMICAS FAMILIARES DISFUNCIONAIS NOS ROMANCES JUVENIS DE CORINNE ALBAULT Thainá Pereira Gonçalves.....	166
MEMÓRIAS, LENDAS E MISTÉRIOS NA ÁGUA E NO TEMPO: LEITURAS DOS CONTOS <i>ÁGUAS DO TEMPO</i>, DE MIA COUTO E A <i>TERCEIRA MARGEM DO RIO</i>, DE GUIMARÃES ROSA Alinne de Souza Andrade.....	183
O ABSOLUTO E A RELATIVIZAÇÃO DA RELATIVIZAÇÃO: O REFLEXO E A REFRAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO-JUDICIAL E POLÍTICO Luciano Rogério do Espírito Santo Abrão.....	195
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PREPARAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) NA ESCOLA PÚBLICA Gabriel de Paula Fonseca.....	213
O PONTAPÉ INICIAL PARA O ESTUDO DE NARRATIVAS DISTÓPICAS NO GRANDE TEMPO Cairo Joseph dos Santos Ferreira Grenissa Bonvino Stafuzza.....	224
PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA ACADÊMICA: UMA PESQUISA NARRATIVA COM ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS Raquel Costa Guimarães.....	245
REFLEXÕES SOBRE A SOLIDÃO URBANA EM CAIO FERNANDO ABREU Raíssa Coelho Felício Luciana Borges.....	258
RELATO DE EXPERIÊNCIA: MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE INGLÊS NO PIBID Amanda da Conceição Santiago Dilma Costa Nogueira Dias Jhudney Martins Batista da Silva Bruno Franceschini.....	270
SUA VOZ NÃO ME DIZ NADA: O SILENCIAMENTO DE MULHERES NO CONTO <i>AS COISAS QUE PERDEMOS NO FOGO</i> E NO FILME <i>ADVOGADO DO DIABO</i> Ana Cecília Moreira Elias.....	285
UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE O CURSO ATRAVÉS DE OUTROS OLHOS NO CURSO DE LETRAS EM CATALÃO, GOIÁS Júlio César Pereira Lemes Còvolo Viviane Cabral Bengezen.....	301

XII SEPPGEL: Um Espaço de Diálogo Acadêmico e Integração Transdisciplinar

Em setembro de 2024, a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em Goiás, promoveu o XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, conhecido como SEPPGEL. Sob o tema “Pluralidade teórico-metodológica e o desafio transdisciplinar”, o seminário de pesquisas destacou-se pela abordagem ampla e inovadora ao promover a interação entre diferentes perspectivas e metodologias em um contexto marcado pela diversidade epistemológica.

A temática desta edição ressaltou a importância de diálogos que ultrapassam fronteiras disciplinares e refletem a complexidade dos fenômenos linguísticos e literários contemporâneos. Com essa proposta, o XII SEPPGEL fomentou debates que integraram diversas áreas do conhecimento e ofereceu um espaço fértil para a troca de experiências entre pesquisadores, docentes e discentes de diferentes níveis acadêmicos.

Simultaneamente, foi realizado o I Encontro Goiano de Pós-Graduação em Letras e Linguística, que ampliou as discussões ao abordar demandas regionais e ao promover estratégias voltadas ao fortalecimento dos programas de pós-graduação no estado de Goiás. Essa integração foi fundamental para enriquecer as perspectivas apresentadas e reforçou a relevância da produção científica.

Os trabalhos apresentados foram organizados em cinco eixos temáticos:

- 1 – Discurso, Sujeito e Sociedade;
- 2 – Literatura, Memória e Identidade
- 3 – Língua, Linguagem e Cultura;
- 4 – Relatos de experiências dos programas PIBID/Residência Pedagógica/ProLicen;
- 5 – Resultados parciais ou finais de pesquisas em áreas afins.

Um dos resultados mais significativos do evento foi a publicação dos trabalhos selecionados neste e-book. A iniciativa garantiu a publicação do conhecimento produzido durante o seminário e fortaleceu o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFCAT no espaço acadêmico. Este livro é o produto de um debate rico e significativo que amplia as fronteiras do conhecimento na área de estudos da linguagem e inspira novas investigações e colaborações futuras.

Cada capítulo apresentado neste e-book contribui de forma significativa para os estudos da linguagem ao promover o diálogo interdisciplinar e ao aprofundar questões essenciais para o campo acadêmico.

No capítulo 1, na pesquisa “A intencionalidade hilstiana: o misticismo e a devoção passional de Hilda Hilst”, Matheus Calixto Saraiva e Ulysses Rocha Filho exploraram temas recorrentes na obra da autora, como o envelhecimento e a memória coletiva, ressaltando o olhar da mulher tradicional para a mulher “quase” feminista. Em “A presença da religiosidade em *Peonagem e Cabroeira* de Braz José Coelho”, no capítulo 2, José Marcos Francisco França analisou como os rituais religiosos refletem a identidade cultural do povo catalano e influenciam as relações interpessoais, além de destacar a influência do catolicismo e do sincretismo religioso.

Maiune de Oliveira Silva, no capítulo 3 “A rota das bandeiras e sua herança em falares goianos: um estudo sobre processos morfofonológicos vocálicos por aumento em uma narrativa oral contemporânea”, revelou como processos morfofonológicos presentes no português brasileiro contemporâneo derivam da herança linguística dos bandeirantes e como esse fato ocorre ainda hoje na fala de pessoas com menor grau de escolarização. No capítulo 4, intitulado “Análise do discurso antirracista pelo viés bakhtiniano: alteridade e diálogo em poemas de Muhammad Ali”, Othávio Luiz Barbosa Silva destacou a força contra-hegemônica desse enunciado como um manifesto pela justiça social e como o discurso antirracista produz sentidos.

No capítulo seguinte, “Decolonialidade e saberes indígenas em *A Vida Não É Útil*”, Renata Passos Teixeira apresentou reflexões sobre o impacto da epistemologia indígena na desconstrução do pensamento hegemônico europeu. Em “Discurso de professores sobre o uso de tecnologias em Mato Grosso: uma análise sistêmico-funcional”, no capítulo 6, Neuzamar Marques Barbosa e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida analisaram os desafios e possibilidades de incorporar tecnologias digitais no ensino de línguas.

No capítulo 7, “Do Império à República, a continuidade da opressão legal às pessoas negras no Brasil: uma revisão crítica das Constituições”, Cristiano Curtis Eliassim e Maria Helena de Paula revelaram como legislações perpetuaram desigualdades raciais ao longo da história ao reproduzirem um sistema hierárquico e discriminatório. No estudo “Entre lúdico e linguagem: meandros de um projeto de

extensão”, no capítulo 8, Carolina de Paula Fonseca, Júlia Avelar Soares e Maristela Vicente de Paula mostraram como atividades culturais e lúdicas promovem o desenvolvimento comunicativo de crianças e adolescentes, além de propiciar uma significativa contribuição na formação do sujeito.

Em “Estudo da linguagem como compreensão do Outro”, no capítulo seguinte, Nelson Jaime Có destacou como a linguagem influencia a subjetividade e, no processo migratório, conecta indivíduos e culturas. “Lembrar e escrever para não esquecer: a importância da literatura de testemunho na obra *É Isto um Homem?* de Primo Levi”, no capítulo 10, Aline de Fátima Camargo da Silva e Fabianna Simão Bellizzi Carneiro analisaram como a narrativa de Levi reconstrói e preserva a memória do Holocausto e, por isso, reflete sobre traumas históricos e demonstra como o testemunho pode contribuir com a luta social. A seguir, Thainá Pereira Gonçalves destacou questões psicológicas e sociais envolvidas em dinâmicas familiares disfuncionais, desromantizando a família ideal e apontando a leitura das obras como uma ferramenta para o desenvolvimento da criticidade em relação aos abusos potenciais no capítulo “Mamãe narcisista e papai ausente: uma análise das dinâmicas familiares disfuncionais nos romances juvenis de Corinne Albault”.

No capítulo 12, “Memórias, lendas e mistérios na água e no tempo: leituras dos contos *Águas do Tempo*, de Mia Couto e *A Terceira Margem do Rio* de Guimarães Rosa” Alinne de Souza Andrade analisou os paralelismos entre os textos, enfatizando a construção de memórias que podem ser fluidas como as águas de um rio. Em “O absoluto e relativização da relativização: o reflexo e a refração no discurso jurídico-judicial e político”, capítulo de Luciano Rogério do Espírito Santo Abrão, apresentou como discursos em contextos jurídicos e políticos relativizam o absoluto e desconsideram a realidade vivida pelas pessoas.

A seguir, no capítulo 14, “O ensino da língua inglesa na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na escola pública”, Gabriel de Paula Fonseca avaliou as práticas pedagógicas aplicadas no ensino público para preparar estudantes para a prova de Língua Inglesa a partir das competências e habilidades exigidas pelo referido exame. Em seguida, no capítulo 15, “O pontapé inicial para o estudo de narrativas distópicas no Grande Tempo”, Cairo Joseph dos Santos Ferreira e Grenissa Bonvino Stafuzza exploraram romances distópicos dos séculos XX e XXI e analisaram como estas narrativas literárias promovem reflexões dialógicas entre si.

Em “Produção oral e escrita acadêmica: uma pesquisa com estudantes indígenas e quilombolas”, capítulo 16, Raquel Costa Guimarães investigou como essas comunidades desenvolvem competências linguísticas em contextos acadêmicos e apresentou um guia didático gratuito para a produção de textos acadêmicos orais e escritos. Já no capítulo 17, “Reflexões sobre a solidão urbana nos contos de Caio Fernando Abreu”, Raissa Coelho Felício e Luciana Borges destacaram como a solidão urbana se manifesta nas narrativas do autor, explorando aspectos psicológicos e emocionais dos personagens, além de evidenciar como a cidade amplia o isolamento social.

O capítulo seguinte, “Relato de experiência: multiletramentos e ensino de inglês no PIBID”, de Amanda da Conceição Santiago, Dilma Costa Nogueira Dias, Jhudney Martins Batista da Silva e Bruno Franceschini mostraram como estratégias de multiletramentos podem transformar práticas pedagógicas e engajar estudantes do ensino médio técnico no aprendizado de língua inglesa. Em “Sua voz não me diz nada: o silenciamento de mulheres no conto *As coisas que perdemos no fogo* e no filme *Advogado do Diabo*”, Ana Cecília Moreira Elias comparou obras literárias e cinematográficas, abordando o tema do silenciamento feminino e como o discurso feminino é descredibilizado.

Finalizando, o capítulo 20, intitulado “Uma pesquisa narrativa sobre o curso através de outros olhos no Curso de Letras em Catalão-GO”, Júlio César Pereira Lemes Còvolo e Viviane Cabral Bengezen investigaram percepções e desafios enfrentados por estudantes nas quais relatos de trabalho abordam experiências dos alunos e sugerem melhorias nos cursos de formação de professores de línguas.

Assim, pode-se afirmar que o XII SEPPGEL foi um encontro de diversas vozes permeadas em um campo interdisciplinar no qual a multiplicidade de saberes ampliou os horizontes do conhecimento. Cada trabalho apresentado, através de sua singularidade, faz parte de um mosaico de reflexões sobre linguagem e, neste espaço, demonstrou-se que a pesquisa é uma forma de apreender o mundo e ser entendido por ele. O seminário reafirmou que, na pluralidade dos olhares, reside a força para compreender o ser humano em sua complexidade assim como as relações que ele estabelece com outras pessoas e com o meio no qual está.

A INTENCIONALIDADE HILSTIANA: O MISTICISMO E A DEVOÇÃO PASSIONAL DE HILDA HILST

Matheus Calixto

Saraiva Ulysses

Rocha Filho

1. Introdução

Mergulhar no fluxo que é a escrita hilstiana não é algo que seja dulçor e fácil de situar em movimentos literários pela própria extrapolação do texto; pelo contrário, há uma obra resoluta e que funde no texto voraz o erótico, humano e divino. Nos situa em determinados contextos filosóficos e foca em questões específicas de seu tempo: o feminismo e o discurso amoroso masculino retomado pela singularidade do feminino. Sua escrita deixou um legado na literatura brasileira justamente pela sua adesão ao obscuro, erótico e pornográfico, trazendo à mostra “aquilo que deveria ficar em locais específicos”. Talvez por sua dedicação e disciplina na leitura e escrita, por sua liberdade em compor narrativas nos versos e fuga anárquica dos gêneros literários, cunhou o próprio termo para sua forma de escrever: “bicho medonho”. Hilda é uma das poucas que consegue articular e subverter as convenções do discurso escrito todas as formas e gêneros:

os conceitos de tempo, de deterioração, morte e finitude são veículos, agentes da angústia para o ser humano. Meu trabalho tenta perceber o que passa, o que acontece no homem naquela porção que tem haver com suas raízes mais profundas. Todo exterior é perecível, só a tentativa humana de relação com o infinito é que é permanência. Registrar o possível eterno: minhas personagens tentam se dizer no mais difícil de ser verbalizado, pois tentam tocar na extremidade de uma corda cuja outra extremidade está presa a uma forma, essa sim, imperecível: o que mais me interessa são as relações do homem com isso, esse eterno ser/estar (Hilst, 1999, p. 86).

Hilda transformou sua forma de escrita com uma lírica dotada de formas que não seaderem a uma corrente literária particular, mas que ecoam alguns traços. Pelo contrário, a escritora transforma e “engole” o leitor com sua escrita afetuosa e intensa. A emoção, a consciência, o amor, a morte, o misticismo e o humano é disposto em toda sua escrita descomposta. A estilística hilstiana é capaz de

produzir um mundo diferente, afetado por um fluxo de sentimento da própria escritora, disposto a palavras cujo intuito é contagiar o leitor. Esse diálogo de sentimentos que a escritora forma é praticamente um furacão delimitado pela sua autoria: decifra-me ou te devoro. O próprio desejo transcorrido da escrita hilstiana na esperança de desvelar seu texto, o que pode ficar melhor nas palavras de Eliane Robert Moraes: “é marcada pela coerência dos temas que se apóia em três figuras fundamentais, que seria o desamparo humano, o ideal sublime, a bestialidade” (1999, p. 115). É uma escrita tão singular, mas tão intensa que conseguimos identificar o elemento fundamental da narrativa hilstiana denominado de fluxo de consciência:

a rigor, o fluxo hilstiano não se pode dizer “de consciência”, ou mesmo entender como “drama de consciência”, como aproximadamente empreguei a expressão. De maneira mais particular, talvez pudesse argumentar, como fiz anteriormente, que o fluxo prepara uma possessão na qual o narrador, fazendo-se de cavalo, é montado por entes pouco definidos, aparentados entre si, incapazes de conhecer a causa ou o sentido de sua coexistência múltipla e dolorosa no ofício da escrita (Pécora, 2010, p. 13-14).

Para compreender melhor a estrutura que se faz este trabalho, propomos o tema a partir da temática feminina, de como se dá o processo de mulher tradicional, matriarcal para a mulher quase feminista do século XX tendo os conceitos vigentes atuais. Optamos por pesquisar as discursividades literárias na poética *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974), de Hilda Hilst no que se refere ao corpo, tempo e envelhecimento (além do temor em relação à finitude, à morte). Ressalte-se que a poesia de Hilda Hilst sempre está disposta, não em ordem cronológica, mas em ordem concedida pela própria escritora oferecendo possibilidades originais e de leitura: reinvenção do “ato” de envelhecer e ser/estar velho; a constituição da memória coletiva sobrepondo a memória individual e a intencionalidade amorosa que engloba tal poesia. Para além das perdas e limitações que podem advir com o envelhecimento, este é também visto, como uma fase de maior maturidade e experiência de vida. É, no entanto, com o envelhecimento patológico que aspectos negativos tendem a surgir, como a incapacidade, a dependência, imaturidade e tristeza. Dessa forma, a velhice não deve ser entendida como uma doença, mas como uma etapa de necessidades preventivas concretas e em crescimento que

devem estar já previstas nos planos e políticas sociais, econômicas e sanitárias dos Governos. Cientificamente, do ponto de vista médico e farmacológico, se avançou muito. No seu ensaio *A velhice* (1970), Simone de Beauvoir já notava que na sociedade só se admitem dois papéis para os velhos: o do sábio sereno, virtuoso e pacato; ou o do velho louco, revoltado e ridículo. Em outras palavras: ou o velho é manso e aceito, ou é bravo e rejeitado. Dado o quadro inicial, temos o objetivo principal de pensarmos sobre a construção de representações identitárias do envelhecimento e da velhice na literatura, bem como sobre a ação e objetivos de mecanismos sociopolíticos e culturais que produzem tais imagens dinamizam tanto o universo ficcional na poesia hilstiana em *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974).

2. Da densidade poética

*Deliberei amar. Corto em pedaços
o músculo sangrento, alheio e triste
a quem por isso culpo. Irmão, um dia
aprenderemos a entender a entranha.*

E nunca mais seremos diferentes.

Renata Pallottini

Hilda Hilst nasceu em Jaú (SP), no dia 21 de abril de 1930. Radicada no município de Campinas (SP) desde 1965, vivia na chácara Casa do Sol. Formada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), desde 1954 dedicou-se integralmente à criação literária. É reconhecida hoje como um dos principais nomes da literatura brasileira contemporânea. Faleceu no dia 4 de fevereiro de 2004. Autora de obras como *Cantares de perda e predileção* (1980), *Amavisse* (1989) e *Do desejo* (1992), Hilda tornou-se fazedora de versos por excelência, em especial à poesia. Em 1970, Hilda Hilst se interessou por questões paranormais após ler a obra *Telefone para o além* (1972), de Friedrich Jurgenson, o que ocasionou em gravações de vozes de outras dimensões, chegando a participar do V Colóquio Brasileiro de Parapsicologia para demonstrar suas pesquisas e gravações feita na Casa do Sol. Tal ação foi pertinente para que o livro *hilda hilst pede contato* (2018) seja publicado e escrito por Gabriela Greeb. Neste livro há páginas com desenhos e Qr code para ouvir tais gravações:

Eu queria continuar pedindo, hoje por ser uma noite especial, que fizessem o possível para contatar hoje, pra vir perto do gravador, do transmissor do espaço, que houvesse um esforço da parte de vocês da outra dimensão pra contatar hoje no meu gravador. Com uma palavra apenas, uma palavra que pode ser pequena, mas significativa. Eu peço isso com muito fervor nessa noite. Então, eu gostaria que hoje desse certo (Greeb, 2018, p. 31).

Em 24 de abril de 1974, Hilda publica o livro em epígrafe, editado por Massao Ohno, “após sete anos de silêncio poético” (Folgueira, 2018, p. 79), pois havia dedicado seis anos à produção da narrativa e teatro. Diante disso, produziu marco na escrita e na forma poética amorosa. O livro conta com uma composição organizada e dividida em sete capítulos: 1. Dez chamamentos ao amigo; 2. O poeta inventa viagem, retorno, e sofre de saudade; 3. Moderato Cantabile; 4. Ode descontínua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio; 5. Prelúdios-intensos para os desmemoriados do amor; 6. Árias pequenas. Para bandolim; e por último, 7. Poemas aos homens do nosso tempo. O livro remete-se à volta para casa, ou seja, o retorno à escrita poética. Em uma das páginas de Gabriela Greeb (2018) é possível compreender melhor: “Se eu colocasse J. M. N. todo mundo ia desconfiar, e assim vão pensar que é um Mário Neves qualquer” (Greeb, 2018, p. 109). O título escolhido *Júbilo, memória, noviciado da paixão* remete às iniciais de Júlio Mesquita Neto, uma de suas paixões.

O título do livro, o primeiro ao lado da mesa, serve como prelúdio do que espera-se: a intencionalidade amorosa; a memória torna-se núcleo central da narrativa, pois o sujeito poético está sempre a relatar o passado e o fluxo lírico recupera essa memória e a projeta para devoção passional vindoura, daí noviciado. Outra perspectiva que infere na obra supracitada é o divórcio de Hilda com Dante em maio de 1980, pois após o divórcio Hilda acaba conhecendo Mora Fuentes que seria inspiração para “Prelúdios intensos para os desmemoriados do amor”, conjunto de poemas que faz parte da obra *Júbilo*. Como a escrita hilstiana é um fluxo de pensamento, não podemos deixar de lado o diário, que segundo Gabriela Greeb (2018), que coincide com as passagens de “Ode descontínua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio” (Hilst, 2001, p. 61):

A minha casa, Dionísio, te lamenta
E manda que eu te pergunte assim de frente:
À uma mulher que canta ensolarada

E que é sonora, múltipla, argonauta
Por que recusas amor e permanência?

O eu lírico feminino canta a medida do gozo e decepção amorosa intensa e erótica, pois lamenta frequentemente a ausência do amado e valoriza a si mesma. Na obra *Eu e nãooutra* (2018), Gabriela Greeb nos informa que no diário de Hilda há um desabafo:

Estou muito triste porque acho que não é justo que alguém, no caso Dionísio, não aproveite o que eu estou sentindo agora. CORPO CORPO CORPO e ninguém para aproveitar HILDA HILST contente de seu corpo (Greeb, 2018, p. 103).

É fundamental ressaltar que as ponderações acima são importantes e que nos obrigam a fazer o movimento comparativista de Carvalhal (2006), pois estamos diante de aspectos ressaltados na obra *corpus* e no diário da autora. Tal comparação é o entrelaçamento do real e simbólico, pois os temas que são apresentados na densidade da escrita hilstiana são desdobrados na obra *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974). Esse movimento intertextual nos posiciona em espaços de tensionamento onde há um choque daquilo que é ficcional e autobiográfico, pois a utilização da teoria literária do intertexto ajuda-nos a compreender o parentesco entre a análise do diário e o texto ficcional propriamente escrito. Como apresentamos, a densidade da escrita se mostra por sua capacidade de se libertar nos versos e compor suas narrativas transgredindo os limites do real e o ficcional, pois tamanha liberdade leva para o texto pessoas reais para compor personagens propriamente sugestados por efeitos de linguagem que extrapolam os limites do texto hilstiano.

Mesmo que Hilda seja considerada uma voz ao erótico e pornográfico, não podemos nos limitar em compreender toda a estilística que percorre a escrita hilstiana. Para compreendermos melhor essa formulação da densidade na escrita, essa forma poética de fugir dos limites do texto, trago o que Luciana Borges expressa em sua obra *O Erotismo como Ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young*: “A inovação formal, a fuga às tentativas de domesticação do texto e a escolha do hibridismo como marca para a narrativa é a tônica...” (Borges, 2013, p. 132).

Como informado anteriormente, é humano, erótico e sobrenatural disposto

em toda narração, pois o texto se caracteriza por singular escrita. Júbilo, memória, noviciado da paixão (1974), é uma obra que vai trazer, após longos seis anos de pausa poética, um conjunto de poemas carregados de memória da autora em epígrafe. Tal obra relata a memória, o amor endereçado ao outro; o amado hilstiano é composto por características trovadorescas, é o narrar femino que endeusa o amado, é a posição invertida do lume do olhar e narrar feminino.

3. A prolífica análise da poética

Para a proposta de análise da obra não podemos simplesmente escolher aleatoriamente qualquer composição e/ou texto, pois isso implicará em uma análise corriqueira e distanciada daquilo que a própria obra nos designa através do título. Seria ultraje descartar toda a produção poética. Não obstante, designamos o início apropriadamente dito o primeiro poema que abre a obra:

Se te pareço noturna e imperfeita
Olha-me de novo. Porque esta noite
Olhei-me a mim, como se tu me olhasses.
E era como se a água
Desejasse

Escapar de sua casa que é rio
E deslizando apenas, nem tocar a margem.

Te olhei. E há muito tempo
entendo que sou terra. Há tanto tempo
Espero
Que o teu corpo de água mais fraterno
Se estenda sobre o meu. Pastor e nauta

Olha-me de novo.
Com menos altivez.
E mais atento. (Hilst, 2001, p. 17)

Iniciamos pela forma do poema disposto sobre a página em quatro estrofes, onde a primeira e a terceira são compostas por cinco versos; já a segunda e a quarta estrofe são compostas por dois versos e ao todo são quatorze versos explicitando a súplica da amante ao seu amado. Tal súplica explicita ao leitor o sentimento da amargura que toma posse o seu corpo, seu ser e sua alma. O monólogo é atravessado por uma lírica explicitamente sofredora. O amor aqui é eixo do humano, pois está em busca de uma correspondência do desejo como podemos observar nos versos oito, nove, dez, onze e doze. Nota-se também o tom de melancolia

expresso pelo apelo do olhar, nesse caso, distribui-se um corpo terra em outro que é água, é o desejo transfigurado no ato do amor do eu lírico.

Segundo Victor André Pinheiro (2021), em sua tese de doutorado defendida em 2021, em que compara a escrita hilstiana com os poetas metafísicos:

O monólogo poético adquire esse tom de diálogo disfarçado ou colóquio com um tu nominado ou não que o poeta forçosamente quer convencer o leitor de que está presente. E isso se comporta sutilmente como uma característica que se vê atravessar a obra lírica de todos os poetas metafísicos (Cantuário, 2021, p. 107).

Para complementar a presente análise, não esqueceremos de invocar o poema IV, destacado como uma perfeita dialética do amor intenso hilstiano, presente na primeira parte do livro, intitulado como Dez chamamentos ao amigo:

Minha medida? Amor.
E tua boca na minha
Imerecida

Minha vergonha? O verso
Ardente. É o meu rosto
Reverso de quem sonha.

Meu chamamento? Sagitário
Ao meu lado
Enlaçado ao Touro

Minha riqueza? Procura
Obstinada, tua presença
Em tudo: julho, agosto
Zodíaco antevisto, página

Ilustrada de revista
Editorial, jornal
Teia cindida.

Em cada canto da Casa
Evidência veemente
Do teu rosto

(Hilst, 2001, p. 20).

O poema é composto por seis estrofes, cinco tercetos e um quarteto intermediário. Nos quatros versos iniciais de cada estrofe notamos os pronomes possessivos seguidos de perguntas como: “Minha medida? / Minha vergonha? / Meu chamamento? / Minha riqueza?” ocasionando em uma metalinguagem (consciência

poética) que esbarra no cotidiano do eu lírico. O texto nos informa também que a medida do eu lírico é amor, mas um amor constatado no passado. Notamos que esse amor só poderá ser recuperado pela memória amorosa, o amado tem uma condição, de desejar. Podemos perceber a voz da poeta extrapolando os limites do texto, bem como a própria teoria literária, mesmo com a resistência das estrofes e versos do poema. É a realidade social da poeta transcrito no texto, ou melhor, “na poesia confessional, de tom autobiográfico” (Cantuário, 2021, p. 136).

Percebemos também um relance de sua devoção mística e religiosa quando retrata os termos do horóscopo: “sagitário / Touro / Zodíaco”. A construção deste poema dialoga com as formas de conhecimentos além da ciência, pois faz um movimento retrógrado com os astros. Mas tamanha escrita é diálogo para fora dos textos, pois encontramos também, isto é na presente obra, a mesma intertextualidade simbólica e mística religiosa, bem como o medo da morte, no poema IV, na segunda parte nomeada como O poeta inventa viagem, retorno, e sofre de saudade:

Tenho pedido a Deus, e à lua, ontem
 Hoje, a cada noite, PERPETUIDADE
 Desde o instante em que me soube tua.
 E que o luar e o divino perdoassem
 O meu rosto anterior, rosto-menino
 Travestido de aroma, despudor contente
 De sua brevidade em tudo, nos afetos
 No fingido amor
 Porque fui tudo isso, bruxa, duende
 Desengano e desgosto quase sempre.

Mais nada pedi a Deus. Mas pedi mais
 À lua: que tu sofresses tanto quanto eu
 (Hilst, 2001, p. 34).

Composto por duas estrofes, uma de dez versos e outra de dois, o eu lírico desdobra-se em sua súplica “a Deus, e à lua” por algo perpétuo. Sua devoção aos astros e além são a prova de que sua intensa devoção não se limita ao plano físico. Tal questão é norteadora do poema XVII do mesmo capítulo:

Morte, minha irmã:
 Que se faça mais tarde a tua visita.
 Agora nunca. Porque o amor de Túlio
 O vermelho da vida, pela primeira vez
 Se anuncia fecundo. Diante da luz do sol

O meu rosto noturno de poeta te suplica
 Que te demores muito contemplando o mundo
 Que te detenhas ali, entre a roseira
 E o junco,
 Ou talvez, para o teu conforto, assim, te estendas
 À sombra das paineiras, sonolenta.
 Morte, contempla. Poupa, quem por amor,
 Em tantos versos, também te faz rainha.
 Esquece o poeta.
 Porque o amor de Túlio
 O vermelho da vida, pela primeira vez
 Secreto, se avizinha
 (Hilst, 2001, p. 47).

Organizado em uma única estrofe composta por dezesseis versos, com diferentes números de sílabas poéticas, o pedido pelo atraso da morte e, conseqüentemente o medo pela brevidade, é notável nos versos 2 (“que se faça mais tarde a tua visita”), 7 (“que te demores muito contemplando o mundo”) e 12 (“poupa, quem por amor”). Agora analisemos o vocativo “Morte” e em seguida “minha irmã”, trazendo um aspecto de intimidade, de afeto e de medo que o eu lírico demonstra. A morte é designada aos apelos do “poeta” que ciente de sua brevidade súplica pelo atraso, pois o poeta não quer morrer sabendo que é amado. O eu lírico designa um tão esperado descanso para a morte para que seu gozo não seja desfeito. Tal poema nos remete ao intertexto da mitologia grega, onde o anseio do herói virtuoso é vencer a morte, dialogando com a súplica esperada pelo poeta. Hilda personifica e une esse contexto em um único verso dotado de *Amavisse*. Em outras palavras, “sofre e lamenta a ausência do amado, do qual será apartado” (Destri, 2010, p. 4). Ama-se mas não abraça o fim solenemente, pois é racional e confessional.

A intencionalidade amorosa percorre toda a obra, fato este que é a temática da obra citada. O tema amor é a base da escrita proposta em *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974), podemos perceber também no poema V, descrito na parte Ode descontínua eremota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio:

Quando Beatriz e Caiana te perguntarem, Dionísio
 Se me amas, podes dizer que não. Pouco me importa
 Ser nada à tua volta, sobra, coisa esgarçada
 No entendimento de tua mãe e irmã. A mim me importa,
 Dionísio, o que dizes deitado, ao meu ouvido
 E o que tu dizes nem pode ser cantado
 Porque é palavra de luta e despudor.

E no meu verso se faria injúria

E no meu quarto se faz verbo de amor
(Hilst, 2001, p. 63).

A rudez poética se destaca no texto em duas estrofes, a primeira composta por oito versos e a segunda por um verso. Podemos notar a declaração de amor do eu lírico ao amado, sua infidelidade e sua indiferença é algo esperado e tema fundante deste poema. O corpo e a angústia do desencontro relatada é desencanto do eu lírico, pois lamenta/canta a perda do objeto amado. Tal lamento assemelha-se à corrente estética trovadoresca do século XII, a própria coita. O sentimento de amor não correspondido toma conta do eu lírico e transforma-se em solidão. O apelo é emocional. O amor até agora é algo que não se envolve o apelo dos corpos, nem do erótico. Mas não se trata de algo restrito à obra, pois podemos notar que no poema I que abre o capítulo denominado de Prelúdios-Intensos para os desmemoriados do amor, não se ateu em só destacar o sentimento amoroso, pelo contrário decidiu-se, a poeta, apresentar seu viés erótico:

Toma-me. A tua boca de linho sobre a minha boca
Austera. Toma-me AGORA, ANTES
Antes que a carnadura se desfaça em sangue, antes
Da morte, amor, da minha morte, toma-me
Crava a tua mão, respira meu sopro, deglute
Em cadência minha escura agonia.

Tempo do corpo este tempo, da fome
Do de dentro.
Corpo se conhecendo, lendo
Um sol de diamante alimentando o ventre,
O leite da tua carne, a minha
Fugidia.
E sobre nós este tempo futuro urdindo

Urdindo a grande teia. Sobre nós a vida
A vida se derramando. Cíclica. Escorrendo.

Te descobres vivo sob um jugo novo.
Te ordenas. E eu deliquescida: amor, amor,
Antes do muro, antes da terra, devo
Devo gritar a minha palavra, uma encantada
Ilharga
Na cálida textura de um rochedo. Devo gritar
Digo para mim mesma. Mas ao teu lado me estendo
Imensa. De púrpura. De prata. De delicadeza
(Hilst, 2001, p. 71).

O poema é um ato sublime, pois é delicadamente sublimado pelas palavras descritas: um pedido de um beijo:

O pedido de um beijo, que põe início ao encontro amoroso, identifica os atores por meio de metonímias (boca austera, boca de linho) sem dar maiores informações sobre o que são essas figuras. Mas logo se manifesta o jogo entre feminino e masculino e o erótico cumpre um papel existencial: o antes e o agora, previnem o amado da proximidade da morte (Albuquerque, 2002, p. 78).

Na primeira estrofe, com o desejo em ser possuída por trás do enunciado (“Toma-se”), o desejo oculto lhe resulta em versos descontínuos e repleto de imediatismo (“Toma-me AGORA, ANTES”) antes que a morte alcance. Na segunda estrofe (“Tempo do corpo este tempo, da fome”) temos os corpos em contato carnal, unidos e desmemoriados; a exploração dos corpos e o contato são simbolicamente transcritos por (“Do de dentro. Corpo se conhecendo, lendo”) matéria preenchida, pois não é mais só o desejo e sim fato consumado. Hilda Hilst se inova em ocultar nos versos o erótico, pois sua escrita “é sempre aquela capaz de gerar perplexidades, pelo inesperado das construções e das soluções poéticas e narrativas” (Borges, 2013, p. 132-133).

A presença de metáforas também é algo que nos envolve nessa escrita. Não é apenas o texto disposto no papel. São palavras elaboradas por um fluxo de pensamento, de cultismo e desvelado sentimento profundo, pois é disposto em cada verso, em cada estrofe e página da obra supracitada. Hilda entrelaça os sentimentos mais profundos e o circula empalavras, frases e texto demonstrando a completa desolação do amado desamparado e sem saber o que deve fazer. A angústia pessoal por não ser correspondido é o centro do poema X, último poema da primeira parte nomeada de Dez chamamentos ao amigo:

Não é apenas um vago, modulado sentimento
 O que me faz cantar enormemente
 A memória de nós. É mais. É como um sopro
 De fogo, é fraterno e leal, é ardoroso
 É como se a despedida se fizesse o gozo
 De saber
 Que há no teu todo e no meu, um espaço
 Oloroso, onde não vive o adeus.

Não é apenas vaidade de querer
 Que aos cinquenta

Tua alma e teu corpo se enternecem
 Da graça, da justeza do poema. É mais.
 E por isso perdoa todo esse amor de mim

E me perdoa de ti a indiferença
 (Hilst, 2001, p. 27)

Além de compreendermos o sentimento de não ser correspondido, se observarmos a escrita e o poema disposto acima, podemos perceber o tempo diretamente relacionado à idade do amado (cinquenta anos). A memória se traz central neste poema, pois estabelece o desejo do que não foi vivido, um desmemoriado para se concretizar pela lírica hilstiana em um momento futuro. Não obstante, um amor fiel é descrito e estendido ao longo de cada verso. Mas o desprazer não encontra-se somente no poema acima, pois encontramos outro poema que remete aos desmemoriados, aos sujeitos que perderam o amor:

Nós dois passamos. E os amigos
 E toda minha seiva, meu suplício
 De jamais te ver, teu desamor também
 Há de passar. Sou apenas poeta

E tu, lúcido, fazedor da palavra,
 Inconsentido, nítido

Nós dois passamos porque assim é sempre.
 E singular e raro este tempo invertido
 Circundando a palavra. Trevo escuro

Desmemoriado, coincido e ardente
 No meu tempo de vida tão maduro
 (Hilst, 2001, p. 21).

Enunciado o símbolo do sentimento do amor fiel, o poema acima, cujo nome é V, encontra-se no primeiro capítulo denominado Dez chamamentos ao amigo e demonstra o apelo ao desprazer e desamor (“Nós dois passamos / E toda minha seiva, meu suplício / Há de passar. / Nós dois passamos porque assim é sempre / Desmemoriado, coincido e ardente”). O eu lírico descontente do amado demonstrando seu sentimento fiel. O poema acima é de outro tom, pois está em busca de uma amado como se não estivesse. O tom negativo é descrito nas quatro estrofes. Tal explicação é o cerne do eu lírico hilstiano, pois o acusa de imperfeito. É assim disposto uma única vez.

Como informado anteriormente, é humano, erótico e sobrenatural disposto

em toda narração, pois o texto se caracteriza por singular escrita. *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974), é uma obra que vai trazer, após longos seis anos de pausa poética, um conjunto de poemas carregados de memória da autora em epígrafe. Tal obra relata a memória, o amor endereçado ao outro; o amado hilstiano é composto por características trovadorescas, é o narrar feminino que endeusa o amado, é a posição invertida ao lume do olhar e narrar feminino.

Hilda sabe o que faz quando compõe seus poemas, pois o poema a seguir, mesmo que tenha sua estrutura livre, duas estrofes (a primeira com dez versos; a segunda com dois), há algo de diferente que é percebido: há um título. Em toda obra, os títulos são escritos em algarismos romanos, mas este especificamente tem um título cujo nome é *Ária única, turbulenta*. Se explicitamos o conceito etimológico de ser turbulento, o eu lírico nos informa com a característica de problema, pois entra em combate com o amado em uma imaginação, e atração do que foi criado. Hilda demonstra mais uma vez a capacidade única de colocar no verso a capacidade de revelar a loucura como um senso da verdade:

Tépido Túlio, o reino
 Não é feito para os mornos.
 Esse reino de amor onde és rei
 Por compulsão e ímpeto do poeta,
 É feito de loucura, de atração
 E não compreende tepidez, mornura
 E vícios da aparência, palha, Túlio,
 Tem sido o teu reinado, inconsistência.
 Ou te transformas, rei de fogo e justo,
 E, a quem merece, dás amor e alento
 Ou se refaz em ira a minha luxúria
 Me desfaço de ti, muito contente.
 (Hilst, 2001, p. 101)

Podemos confirmar que não se trata de uma loucura propriamente dita, mas se trata de uma loucura escondida pela aparência porque o amor em Hilda não comporta placidez. O eu lírico sentencia que Túlio deve tomar uma decisão, pois percebemos logo no segundo verso da primeira estrofe: “Não é feito para mornos”.

Até agora referimos à poesia produzida como de um cunho produzido dentro de um imaginário devoto ao religioso, mas que também cede ao erótico porque Hilda Hilst condiz com a literatura brasileira, especificamente a poesia, toma estilos variados e de desonorização (Candido, 2006, p. 42). Podemos notar que Hilda não é uma poeta tão clara, pois tem necessidade de colocar no texto variados

símbolos que lhe aparece. A poesia hilstiana move-se com o tempo, não se firma raízes no passado, mas descreve e estima o futuro. Tãmanha escrita apóia-se em questões filosóficas e que nos trazem reflexões válidas ao presente tempo. Como exemplo disso, ao final da obra *corpus* deste trabalho, analisamos o poema XIV, encontrado no capítulo intitulado Poemas aos homens do nosso tempo:

Bombas limpas, disseram? E tu sorris
 E eu também. E já nos vemos mortos
 Um verniz sobre o corpo, limpos, estáticos,
 Mais mortos do que limpos, exato
 Nosso corpo de vidro, rígido
 À mercê dos teus atos, homem político.
 Bombas limpas sobre a carne antiga.
 Vital esplendente e agudo sobre a tarde.
 E nós na tarde repensamos mudos
 A limpeza fatal sobre nossas cabeças
 E tua sábia eloquência, homens-hienas

Dirigentes do mundo
 (Hilst, 2001, p. 123)

Hilda descreve o conceito de barbárie precisamente neste poema de maneira sagaz, pois o tema serve para uma estimativa à vida, mas por ver o humano submisso ao político.

É importante lembrá-los que no momento em que a obra foi lançada, vários países viviam regimes totalitários.

4. Ter sido Hilda

A análise acima desrespeita a essência desse tópico, cujo tema principal é o ato de envelhecer na poética descrita. Explicitamos sua forma e estilística poética, sua devoção passional, seu misticismo religioso e temor à finitude (morte); também apresentamos que Hilst estima-se um futuro, mas não qualquer futuro. A obra em epígrafe já descreve esse futuro, isto é, um futuro amoroso. Do amor-familiar, do amor-amante, do amor-irmão. A partir desta escrita, ou melhor, da construção desse processo de pensar o tema a partir da temática feminina, de como se dá o processo de mulher tradicional e matriarcal, para a mulher “quase” feminista do século XIX. Tendo o conceito da discursividades literárias na poesia de Hilda (2001), ressaltamos que essa poesia esteve disposta, não em ordem cronológica, mas em uma ordem concebida pela própria escritora oferecendo possibilidades originais de

leitura no que se refere ao corpo, tempo, envelhecimento e finitude. O ato de envelhecer e a memória coletiva sobrepondo a memória individual na presente obra que nos interessa neste tópico, pois desrespeito às representações identitárias do envelhecimento e da velhice na literatura, bem como sobre a ação e objetivos de mecanismos sociopolíticos e culturais destacados no presente *corpus* que dinamizam o universo ficcional.

O envelhecimento é um processo que ocorre ao longo do tempo, de forma progressiva, e que varia de indivíduo para indivíduo, pois sabe-se que as pessoas não envelhecem todas da mesma forma:

Grande parte da literatura sobre envelhecimento populacional e o debate político são baseados em uma visão generalizada de que a população idosa é um grupo homogêneo com experiências e necessidades comuns. As políticas dirigidas ao subgrupo de idosos dependem, fundamentalmente, da visão que se tem desse segmento populacional (Camarano, 2004, p. 6-7).

Isto se dá em relação à perspectiva com que a poetisa/eu lírico apresenta seu anseio e busca para definir o temor frente à finitude. Não obstante, pontuamos a questão da memória na presente obra: centro da narrativa. Quando o eu lírico retoma, por meio dos versos irregulares (livres), geralmente marcados pela ausência de estruturas fixas, suas experiências e as descreve como narrativa, ela retoma o uso da memória: “ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma de sua vida” (Bosi, 2023, p. 65). Além da memória e a tensão na escrita entre o passado, presente e futuro, o corpo e a decadência frente à finitude e o desejo é aspecto representante do ato de envelhecer na escrita hilstiana. A capacidade da escritora em representar seus anseios, medos, e todos os aspectos sentimentais da obra, demonstra um sinal de aprendizado. A forma que Hilst (1974) explora os aspectos físicos e psicológicos nessa experiência: o tempo, a memória e a paixão se entrelaçam na reflexão sobre a finitude e a transcendência. O envelhecimento é tratado de forma poética, filosófica e íntima, tornando-se não apenas uma questão de corpo, mas também de alma e mente. Esses pontos são a base para uma análise profunda da *Devoção e temor da morte em Júbilo, memória, noviciado da paixão, de Hilda Hilst*, conectando os temas da passagem do tempo, a memória, o desejo.

Referências

ALBUQUERQUE, Gabriel Arcanjo Santos de. *Deus, amor, morte e as atitudes líricas na poesia de Hilda Hilst*. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São

Paulo.

BORGES, Luciana. *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young*. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

BOSII, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. – 20ª ed. – São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

CAMARANO, Ana Amélia (Org) *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?*. – Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro. *Desvelando o inefável: a força metafísica da poesia de Hilda Hilst em torno do amor, da morte e de Deus*. – Araraquara, 2021.

DESTRI, Luisa de Aguiar. *De tua sábia ausência: a poesia de Hilda Hilst e a tradição da lírica amorosa*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

FOLGUEIRA, Laura; Destri, Luisa. *Eu e não outra: a vida intensa de Hilda Hilst*. São Paulo: Tordesilhas, 2018.

GREEB, Gabriela. *Hilda Hilst pede contato*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

HILST, Hilda. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*. São Paulo: Globo, 2001.

A PRESENÇA DA RELIGIOSIDADE EM PEONAGEM E CABROEIRA DE BRAZ JOSÉ COELHO

José Marcos Francisco França - UFCAT

1. Introdução

O presente estudo tem como foco as manifestações de religiosidade presentes nos contos da obra “Peonagem e Cabroeira” (1971) de Braz José Coelho. A coletânea é composta por doze narrativas, sendo onze contos e um conto-novela, as quais foram escritas entre as décadas de 1950 e 1960 à época do centenário de Catalão - GO. Nosso intento é fazer um inventário da presença de elementos ligados à religiosidade e observar como ela se relacionava com o modo de vida do povo daquele tempo. A cidade, à época da escrita da referida obra, apresentava uma interação muito grande entre as populações urbana e rural. Tal fato fazia com que houvesse uma forte manifestação do catolicismo popular. Investigar-se-á como a religiosidade, juntamente com outros aspectos da composição cultural desse povo, pode constituir importante marca identitária e de memória.

Ao se falar da religiosidade de um povo, faz-se necessário apresentar alguns apontamentos para o instável conceito de cultura, uma vez que “ao falarmos de cultura de imediato adentramos em um campo de múltiplas concepções nem sempre consensuais.” (Bernardo, 2021, p. 43). Sabe-se também que não é estável a linha que delimita o que é cultura erudita e o que é cultura popular. Pode-se dizer a mesma coisa no tocante à religiosidade de um povo no que concerne aos limites entre o que é catolicismo oficial e o que é catolicismo popular, pois há apropriações recíprocas nas diferentes formas de manifestação e de representação da religiosidade. Tais apontamentos não pretendem ser conclusivos, sendo o foco deste trabalho o destaque à religiosidade do povo de Catalão - GO inserida em um contexto cultural à época da escrita dos contos que compõem a obra do Braz.

Nas doze narrativas curtas, são apresentadas histórias vivenciadas por personagens que viviam em Catalão - GO, ou em fazendas do município em um tempo no qual ainda se lavavam roupas no córrego que atravessa a cidade conforme se observa no trecho: “No córrego, a mulher, junto às outras mulheres, trabalhava” (Coelho, 1971, p. 107). Era também um tempo de festas populares em devoção a santos, sendo que muitos desses eventos se passavam no meio rural e tinha como

protagonistas, dentre outros, peões como: “O velho pegou três peitorais e os passou ao peão que ficou examinando indeciso. Miro sabia mesmo trabalhar com couro, os nós eram em tranças arrojadas de muitas pernas” (Coelho, 1971, p. 143). Trabalhadores das charqueadas, peões acostumados às lidas com gado e outras atividades ligadas ao meio rural compõem os personagens que dão vida às narrativas do autor em um Catálogo, na qual as manifestações religiosas eram marcadas por uma confluência entre os hábitos urbanos e os hábitos rurais.

Este trabalho, ao inventariar as manifestações da religiosidade do povo daquela época, fará uma breve imersão em outras ciências, como a História e a Antropologia para buscar uma compreensão do fenômeno da religiosidade, sobretudo católica, e sua constituição em solo brasileiro, uma vez que a Igreja Católica chegou ao país praticamente junto com o colonizador português. Há que se destacar também as influências das crenças religiosas dos povos originários que já habitavam o território brasileiro, dos escravizados; os quais contribuíram para a composição da religiosidade popular no Brasil. Trata-se de uma pesquisa analítica, sustentada por teóricos cujas obras serão devidamente referenciadas ao longo da escrita do texto. Os excertos retirados dos contos manterão a grafia da obra, cuja edição data de 1971.

2. Alguns apontamentos sobre cultura

Para Santos (2006), não devemos entender cultura como algo acabado, estagnado, pois as culturas humanas são dinâmicas e estão sempre passando por transformações assim como as sociedades. Ainda com Santos (2006, p. 8):

Por enquanto quero salientar que é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. De fato, a preocupação em entender isso é uma importante conquista contemporânea. Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Estudar as manifestações religiosas de um povo requer que o faça tendo como referência o espaço cultural no qual ele está inserido, visto que a religião faz parte das vivências desse povo em interação com as outras realizações da comunidade. Para Vannucchi (2006, p. 21),

Somente se pode conceituar cultura como autorrealização da pessoa humana no seu mundo numa relação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza no plano do conhecimento teórico, mas também no plano da sensibilidade, da ação e da comunicação.

Assim, pode-se entender cultura, e as manifestações religiosas aí inseridas, como algo que está sempre em transformação, num processo de interação entre os membros de uma comunidade.

O assunto ainda suscita a questão da delimitação entre o que é cultura erudita e o que é cultura popular. Para muitos teóricos há uma imbricação entre essas duas manifestações, sendo mais relevante ressaltar a ideia de pertencimento, conforme assinala Bernardo (2021, p. 47), “[...] o propósito de conhecer a cultura ou as culturas de um povo deve estar mais voltado à identidade desse povo do que propriamente à sua posição dentro de um ou outro âmbito pré-demarcado com popular ou erudito.” Semelhante imbricamento se observa também nas concepções do catolicismo oficial e do catolicismo popular conforme explanaremos brevemente no próximo tópico.

3. Catolicismo oficial e catolicismo popular

Para compreendermos a manifestação do catolicismo no Brasil em sua heterogeneidade, destacamos em consonância com Teixeira (2005, p. 17), que:

Não dá para situar o catolicismo brasileiro num quadro de homogeneidade. Na verdade, existem muitos “estilos culturais de ‘ser católico’”, como vêm mostrando os estudiosos que se debruçam sobre esse fenômeno. São malhas diversificadas de um catolicismo, ou se poderia mesmo falar em catolicismos. Há um catolicismo “santorial”, um catolicismo “erudito ou oficial”, um catolicismo dos “reafiliados”, marcado pela inserção num “‘regime forte’ de intensidade religiosa” (CEBs, RCC) e um emergencial catolicismo midiático. Não se trata de realidades estanques e cristalizadas, mas inserem-se num quadro geral marcado por relações de comunicação, de proximidades, tensões e distanciamentos.

Assim, podemos dizer que são muitas as maneiras de se manifestar o catolicismo havendo ora uma aproximação, ora um afastamento entre catolicismo oficial e popular, numa dinâmica perpassada por influências e contribuições de diferentes povos que constituíram (e constituem) o catolicismo no Brasil. Não há aqui o intento de se aprofundar em como o sincretismo religioso foi estruturado e suas relações de hierarquia e subjugações, mas sim de destacar as manifestações

populares da religiosidade, conforme iremos analisar nos excertos das narrativas da obra “Peonagem e Cabroeira” (1971). Para Codina (1998, p. 27), a religiosidade popular é “um conjunto de crenças e práticas socialmente reconhecidas e partilhadas por número significativo de adeptos que mantém uma independência relativa da hierarquia eclesiástica e dos quadros intelectuais a ela ligados”. Dessa forma, a religiosidade popular está relacionada a diferentes manifestações como benzeções, congadas, folias, romarias, procissões, culto a santos populares e outras realizações voltadas para o sagrado.

Como nosso estudo se debruçará sobretudo na análise de situações que envolvem o catolicismo popular, far-se-á necessário tecer algumas breves características da manifestação dessa vertente do catolicismo. Para Beozzo (1992, p. 112):

Muito rica em suas manifestações, a religião do povo brasileiro brotava de três raízes: a herança das crenças medievais em que o sagrado e o misterioso apareciam em todas as atividades do dia a dia e que recebeu farta contribuição das culturas indígena e africana, criando uma prática religiosa que ocupava lugar de destaque na vida familiar e individual. Religiosidade que se transmitia em família, ou passava de pessoa a pessoa, numa troca de experiências do poder maravilhoso de certas orações, devoções e benzeções.

Temos um catolicismo o qual era vivenciado pelas pessoas no cotidiano e estava relacionado, muitas vezes, às situações ordinárias da vida. O ambiente rural é profícuo para a manifestação desse tipo de religiosidade como veremos adiante nos trechos da obra em estudo, os quais nos remeterão, quase sempre para a vida no campo. Temos, na obra do autor em estudo, um rico universo sobre a religiosidade do povo goiano da região de Catalão - GO à época da escrita das doze narrativas; pois, segundo Bernardo (2021, p. 70), “[...] consideramos que o autor consegue transferir, coerentemente, para o domínio literário o universo social e cultural, bem como o imaginário do grupo de indivíduos encarnados no engenho das narrativas, conferindo valor sociológico e antropológico à sua literatura.”

4. A devoção ao Divino Pai Eterno

A devoção ao Divino Pai Eterno remonta ao século XIX, quando, segundo relatos já consagrados pelo imaginário popular, um casal de camponeses que vivia na região do Barro Preto, atual município de Trindade - GO encontra, no fim do mês de

junho, uma pequena medalha de barro, na qual estava inscrita a imagem da Santíssima Trindade (O Pai, o Filho e o Espírito Santo e a coroação de Maria), dando início à devoção ao Divino Pai Eterno. Uma manifestação da religiosidade que começou por meios não oficiais, mas que foi, ao longo do tempo, incorporado ao catolicismo oficial. A festa em homenagem à Santíssima Trindade acontece todos os anos, geralmente, da última sexta-feira do mês de junho até o primeiro domingo do mês subsequente e atrai romeiros de Goiás e de outras regiões do país.

No conto “Quimila e a Gameleira” o personagem que dá nome à narrativa, ao relatar uma história pessoal que envolve uma emboscada e uma aparição de assombração, enfatiza o fato de ter sido batizado em Trindade - GO:

— Não sei se vocês sabem; mas eu fui batizado em Trindade, pagando promessa de minha mãe que era devota do Divino Pai Eterno. E dizem os mais antigos que quem se batiza lá fica sendo afilhado do santo, recebendo dêle a sua proteção. Eu acho de vera estas falas. Muitas vêzes eu tenho me saído de certas empreitadas pelo buraco do pano _ e só mesmo o meu padrinho lá de cima é quem poderia ter resolvido os meus assuntos (Coelho, 1971, p. 40-41).

Para Ries (2008, p. 18-19) “[...] é impossível entrar no cerne da experiência da fé vivida pelo homem religioso, mas é preciso interpretar o discurso através do qual esse homem explica sua experiência.” No trecho supracitado, o personagem, por meio de sua manifestação discursiva, reconhece que tem se livrado de muitas situações complicadas devido ao fato de ter sido batizado em Trindade -GO e por se considerar afilhado do Divino Pai Eterno. Legítima, assim, a proteção do santo em sua vida, manifesta pela linguagem. O personagem também faz referência a um aspecto bastante relevante da religiosidade popular, independentemente de qual panteão seja, ao se referir ao fato de que a proteção que recebeu é creditada aos antepassados.

Mais adiante na mesma narrativa, Quimila, ao ser salvo de uma emboscada acredita que foi a proteção do Divino Pai Eterno que o livrara da morte.

Quando fui chegando perto da gameleira vi uma coisinha branca entre as raízes retorcidas. Me abaixei e descobri ali, entre as raízes mais finas _ coisa de assustar - uma vela. De que jeito ela foi parar ali eu não sei; pensando ser de minha obrigação, acendi a vela, caí de joelhos e rezei umas ave-marias pras almas dos dois irmãos. Tenho aqui comigo que foi obra dêles a minha salvação, mandados pelo padrinho lá de cima, o Divino Pai Eterno (Coelho, 1971, p. 43).

De Azevedo Mesquita (2015, p. 166), citando Negrão (1984), destaca que a entrada do capitalismo nas comunidades rurais possibilitou o surgimento de uma nova organização religiosa, pois antes se concebia que o santo protegia uma família ou uma comunidade, agora há uma relação na qual o santo intercede pelos interesses do indivíduo. No excerto supracitado, percebemos que há entre Quimila e o Divino Pai Eterno uma relação na qual se estabelece a proteção individual, nota-se até uma certa intimidade entre o personagem e a divindade que o protege. Para Bernardo (2021, p. 55), “importa frisar, nesse sentido, que o cotidiano religioso abarca praticamente todos os aspectos da vida dos sujeitos.” Assim, as pessoas envolvidas nesse ambiente vivenciam a experiência da religiosidade em diferentes situações de suas vidas pela fé que manifestam.

5. Antero e o imaginário popular

Segundo Ramos (1997), Antero da Costa da Costa Carvalho foi torturado pelas ruas da cidade e brutalmente assassinado a mando de fazendeiros catalanos que, sem provas concretas, o acusaram de ter assassinado um rico proprietário de terras da região, denominado Albino Felipe do Nascimento. Tal fato ocorreu na década de 1930 e entrou para o imaginário dos cidadãos catalanos. A partir daí, foram atribuídos milagres ao martirizado que o elevaram a categoria de santo popular. A santificação de uma pessoa geralmente obedece a dois critérios conforme nos esclarecem Silva e Santos (2011, p. 258):

É interessante notar que tal episódio (o caso Antero) nos remete, em princípio, a dois critérios de santificação de pessoas no imaginário popular: um primeiro, parte da própria Igreja Católica, o martírio sofrido por Santos e Santas, que expressaram suas convicções e por isso foram alvos das mais diversas atrocidades e mantiveram firmes em seus propósitos de castidade e fidelidade ao Cristo, não se sujeitando ao que a sociedade os impunha. Um segundo critério, seria a imitação de Cristo, o que, no caso de Antero, aparece no caminho percorrido por ele que, segundo a analogia de Ramos é uma via crucis, tecendo narrativamente a comparação entre Antero e Cristo.

Na obra literária em análise, há alusões a Antero como referência espacial para situar uma moradia, por exemplo. Em “Quimila e gameleira” temos: “Você sabe que ali depois da Cruz-do-Antero mora uma irmã do Gabriel.” (Coelho, 1971, p. 43); no conto “Miro _ um peão de muitas eras” temos que “A casa do filho ficava depois da grotta, do outro lado da Cruz-do-Antero. Tôdas as vezes que Miro passava por perto, tirava o chapéu com preceito.” (Coelho, 1971, p. 142). Nos dois excertos, há uma referência ao lugar onde Antero foi assassinado

como demarcação do espaço e notamos também a reverência do personagem Miro. Evidenciando, assim, a incorporação da figura de Antero à história da religiosidade popular de Catalão - GO. Para Da Silva (2013, p. 190), “Muitos são os santos populares que mesmo sem a permissão de culto por parte da Igreja Católica, possuem os seus túmulos e memoriais de devoção visitados por milhares de pessoas.”

No conto-novela “Um homem, sua mulher, seus filhos _ a vida” um dos personagens, o menino mais velho, conta o caso do Antero: “— Aí então, prenderam êle na cadeia. Lá os soldados bateram nele até o coitado mijar pras pernas abaixo que nem cachorro quando apanha de rêlho” (Coelho, 1971, p. 127). E continua o relato:

— Foi ali onde está a cruz, perto da grotta, ali na entrada da cidade, que êle morreu. Vinha muita gente êle amarrado que nem boi na chinha, puxado por peão. Os outros davam nêle de pinhola, rabo-de-tatu, fueiro e tinha gente que socava ponta de faca no corpo do coitadinho. Êle não falava essa bôca é minha nem bolacha. Estava mas era calado, que nem Jesus Cristo carregando a cruz pra morrer. Nêle sangue corria pras quinze bandas. (...) Garrou que puseram aquela cruz e as mulheres vão rezar e levar velas bentas, fazem promessas. Diz que êle virou santo (Coelho, 1971, p. 127).

Nesse trecho da narrativa de Coelho observamos uma recriação ficcional da história de Antero, quando o narrador heterodiegético, dá voz ao personagem que conta aos irmãos a história do mártir catalano. Observa-se uma grande carga dramática na recontagem da história e sua aproximação com o calvário de Cristo conferindo mais emoção ao ocorrido. A cada vez que uma história é contada na oralidade são acrescentados novos elementos que aumentam sua força e enriquecem o imaginário popular. Para Bernardo (2021, p. 42), “Baseamo-nos na noção de que, mesmo elaborada artisticamente, a produção literária revela muito do universo no qual o autor se inscreve, permitindo um diálogo com a cultura e com o imaginário que o cercam e integram sua vida.” Assim, a narrativa consegue, com maestria, recriar literariamente a história do santo catalano, permitindo ao leitor uma aproximação com o universo apresentado no relato.

Temos com Laplantine e Trindade (1996, p. 7-8) que:

Para construir o processo do imaginário é preciso mobilizar as imagens primeiras, como dos homens, cidades, animais e flores conhecidas, libertar-se delas e modificá-las. Como processo criador, o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo,

como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior.

Assim, o fato ocorrido na cidade de Catalão - GO, na década de 1930, entrou para o imaginário da cidade que o alimentou e ainda o alimenta. Ainda no conto-novela em estudo, destaca-se a seguinte passagem: “Você está inventando tudo isso. Nunca vi falar disso. — Ne não, mãe. Todo mundo fala nêle. Ele é santo. É santo Antero. Santo daqui mesmo. — Quer ver? Pergunta pro pai. Êle deve saber.” E continua: “Diz que lá no cemitério o povo põe muita vela pra alma dêle. Muita gente reza pra êle, faz milagre, mãe” (Coelho, 1971, p. 128). Concluindo, trazemos novamente Bernardo (2021, p. 69-70) o qual considera que:

Enraizadas nas memórias que o autor empresta aos seus personagens e à sua própria voz narrativa, as vozes que se fazem ouvir na contística e na cronística de Braz José Coelho materializam palavras que aludem a diversos lugares, fatos, práticas e pessoas reconhecíveis, também, em fontes não literárias, transcendendo aspectos puramente subjetivos e fictícios.

6. Velha matriz, congadas, rezas e benzeções

A Igreja Católica desempenhou um papel importante no traçado urbanístico de cidades brasileiras; onde, geralmente, a cidade começava a ser erguida a partir da construção de uma capela, pois:

[...] não havendo muitas vezes determinações mais precisas quanto à organização espacial de núcleos urbanos por parte das autoridades civis, e acatadas por elas as das instituições eclesiásticas, estas por sua usual clareza se impuseram de forma decisiva e, por vezes, quase exclusiva (Marx, 2003, p. 110).

No conto “Um homem, sua mulher, seus filhos - a vida”, há uma referência à essa configuração tradicional do traçado inicial das cidades brasileiras, no qual a igreja deveria ficar de frente para a cidade e ser um ponto central de referência:

Mas o princípio foi na Rua-da-grota. Por isso a igreja fôra construída com a frente para aquêle bairro que era, propriamente, naquela época, a cidade. Catalão cresceu, expandiu-se, encompridou-se para os outros lados e a igreja, com o passar dos tempos, ficou-lhe com as costas voltadas – parecia uma ofensa (Coelho, 1971, p. 102).

Neste trecho, evidencia-se o quanto a Igreja Católica teve papel significativo na formação do espaço urbano brasileiro, fato que é destacado no trecho acima, pois configura-se uma ofensa a maneira como a igreja católica ficou posicionada, uma vez que a cidade cresceu em sentidos opostos à frente da matriz.

Neste conto, além do fato referente à configuração da cidade e à localização espacial da igreja denominada como “velha matriz”, há uma referência às Congadas e à Festa de Nossa Senhora do Rosário:

— Ei! como é? Êste ano ainda é porta-bandeira?
 Era uma mulata nova, corpo estuante de vida e estendia roupas molhadas nos ramos para o sol secar.
 — E quem haverá de me tomar o lugar? Vou, mas é na frente de congada. Quero ver negro sarado bater caixa nos meus pés.
 O riso fácil. Dentes brancos como as espumas descendo córrego abaixo. Era da Rua-do-Pio. De lá saía todos os anos um terno de congos para a festa do Rosário. Ela ia faceira no seu vestido branco, fitas gritantes caindo da cintura fina. Levava o emblema do terno. Os dançadores batucando caixas atrás dela (Coelho, 1971, p. 111-112).

Na passagem acima, observa-se a manifestação da religiosidade popular na tradicional festa que acontece todos os anos em Catalão - GO, no mês de outubro, a qual apresenta o sincretismo religioso que configurou boa parte da formação religiosa brasileira. A festa evidencia, assim, que “o sagrado e o profano sempre existiram lado a lado, mesmo que a Igreja e o Estado tentassem proibir. Estes persistem há séculos e permanecem vivos nas festas atuais, fazendo parte da religiosidade e cultura popular, por exemplo, nas festividades das Congadas de Catalão” (Silva, 2016, p. 19).

As congadas juntamente com a Festa de Nossa Senhora do Rosário é parte importante da cultura da cidade, sendo um dos elementos que contribuem para a formação da identidade do povo catalano. Nela, observam-se a presença do sincretismo religioso e a força da religiosidade na formação cultural de um povo. A escrita de Braz José Coelho conseguiu captar o espírito dessa religiosidade ao transportar para a ficção a força cultural que se manifesta na religiosidade e no imaginário do povo catalano, conforme pode ser evidenciado ainda no trecho: “Se a Virgem do Rosário fizesse com que o emprego do marido fôsse de verdade, durasse por muito tempo, com ordenado suficiente para as despesas dêles, ela prometia – ara senhor! – que o caçula havia de dançar congada ou moçambique por muitas e muitas festas” (Coelho, 1971, p. 112). Realizar promessas aos santos é uma ação muito comum na prática religiosa relacionada ao catolicismo.

Os contos da obra em estudo foram escritos entre as décadas de 1950 e 1960 e representam muito dos costumes religiosos desse tempo. O rural e o urbano se misturavam em muitos aspectos da vida do povo catalano e costumes religiosos vivenciados pelos personagens evidenciam isso. A seguir, faremos um breve percurso pelas manifestações da religiosidade de personagens em que são realçados

Alguns aspectos e elementos relacionados à religiosidade impregnada na vida e na história de homens e mulheres goianos, sobretudo aqueles que mantêm laços com o universo roceiro, herdeiro de um catolicismo reinventado pelo povo e para o povo e matizado de práticas de variados credos num contínuo temporal e espacial que remonta aos tempos coloniais (Bernardo, 2021, p. 42).

Esse catolicismo popular enfatizava, em muitos momentos, uma subordinação de ações humanas à vontade divina. Do conto “Os olhos do pequeno Miguel”, destacamos: “_ Este é meu filho e se o tenho é porque o Senhor assim o quis” (Coelho, 1971, p. 21). Outra passagem que evidencia isso aparece no conto “Um homem, sua mulher, seus filhos _ a vida”: “Em sua terra, muito longe dali município de Pôrto Nacional, êle era lavrador, preparava a terra, plantava, limpava, esperava pelo tempo bom que sempre não vinha, e no depois de muita trabalhadeira, colhia o que Deus deixava e um sol obtuso permitia” (Coelho, 1971, p. 92). Nos dois excertos, a vontade divina determinava os acontecimentos independente de qualquer ação humana. Mostrando, assim, a força da religiosidade popular na vida de pessoas para as quais a fé era um fator de resistência e de sobrevivência em um ambiente muitas vezes hostil.

A religiosidade popular é uma das formas de manifestação da cultura de um povo; por meio dela conhecemos diferentes maneiras de se relacionar com o sagrado; permitindo também que se apreenda as peculiaridades que caracterizam determinada comunidade. Nas narrativas aqui estudadas, ainda se destacam aspectos dessa religiosidade como o hábito de se colocar uma vela acesa na mão de uma pessoa que está falecendo como podemos observar numa passagem do conto “Quimila e a gameleira” de onde extraímos a seguinte passagem: “Mas antes de se apartarem fizeram tenção e promessa: aquêle que morresse tinha de, na hora da vela, mandar um peão para que o outro ficasse avisado. Fizeram jura e caíram no sertão” (Coelho, 1971, p. 39). A vela acesa colocada na mão de quem estava partindo era uma forma de iluminar a passagem para a dimensão espiritual.

Já encaminhando para a finalização, merecem destaques as festas populares, muitas vezes realizadas em fazendas, nas quais “havia terço de novena, pagode de entre famílias, sem bagunça e muito ordenado” (Coelho, 1971, p. 58). Em outro conto temos que: “Ambrósio armou uma confusão tamanha, matando, nas festas de Santos Reis, quando se dançava debaixo de tolda grande e bem armada por causa das chuvas, um rapaz de pouca idade, de família dos festeiros e donos da fazenda” (Coelho, 1971, p. 73). Ou ainda: “Nhanica era sua conhecida de velha, desde tempo de moça regateira, pagodeando nas festas de terços e mutirões pondo loucura na cabeça de muitos rapazes solteiros” (Coelho, 1971, p. 170).

Há também referência a rezas e “benzeções” como em: “Uma velha benzedeira começou a dizer rezas; Miguel, puxando-lhe a saia rodada, exigiu que parasse com a rezaria” (Coelho, 1971, p. 26). Ou ainda: “Mané da Zica era cabra escorregadio no trato daquela função: trançou bassourinha do campo, cuspiu três vezes, disse reza forte de cair piso de animal perdido” (Coelho, 1971, p. 168). Por ser um tema bastante abrangente e por perpassar vários aspectos da vida das pessoas inseridas em um contexto cultural específico, a religiosidade apresenta outras possibilidades de investigação. Na obra em estudo, realizamos um levantamento de muitas dessas manifestações da religiosidade representadas ficcionalmente pela literatura de Coelho. Certamente esse inventário não foi esgotado com este estudo.

7. Considerações finais

Neste breve estudo pretendemos apresentar, por intermédio da literatura, a força da religiosidade do povo catalano considerando o recorte histórico de meados do século XX, quando as narrativas do autor ganharam forma. A religiosidade representada no livro nos remete, muitas vezes, a um catolicismo popular, o qual era praticado por pessoas cujas vidas estavam ainda muito ligadas ao espaço rural. A religião é um importante elemento de inserção social e “a religião também pretende fornecer ao ser social uma visão de mundo _ uma representação particular, com suas categorias próprias, que torna o mundo intelectual e emocionalmente apreensível [...]” (Sanchis, 2018, p. 17). Assim como a cultura, a religião proporciona a sensação de pertencimento e de identidade de um grupo humano.

Fizemos referência à devoção ao Divino Pai Eterno; ao Antero, “santo popular” catalano, cuja morte o consagrou santo devido à associação com o sofrimento de Cristo na cruz; à direção que a cidade cresceu em oposição à frente da igreja matriz;

entre outros aspectos ligados à religiosidade apresentados na representação ficcional dos contos analisados. A força do imaginário popular é um elemento que vem à tona quando se fala da religiosidade de um povo e isso fica evidente nas páginas da obra de Braz José Coelho, o qual transportou com maestria para o universo literário a riqueza cultural do povo catalano.

Referências

BEOZZO, José Oscar (coord.). *História Geral da Igreja na América Latina: História da Igreja no Brasil*. Tomo II/2. Petrópolis: Vozes; Edições Paulinas, 1992.

BERNARDO, Jozimar Luciovanio. Religiosidade popular na contística e cronística de Braz José Coelho. In: PAULA, Maria Helena de (org). *Um homem e(m) suas palavras: homenagem a Braz José Coelho*. Catalão (GO): Letras do Cerrado, 2021.

CODINA, Victor. *O Credo dos Pobres*. São Paulo: Edições Paulinas, 1998.

COELHO, Braz José. *Peonagem e Cabroeira*. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura, 1971.

DA SILVA, Raylenn Barros. *Os santos da igreja e os santos do povo – uma perspectiva histórica sobre como eles “nascem”*: estudo de alguns casos. Revista Escritas, v. 5, n. 2, 2013.

DE AZEVEDO MESQUITA, Fabio. *A Veneração aos Santos no Catolicismo popular brasileiro—Uma aproximação histórico-teológica*. Revista Eletrônica Espaço Teológico., v. 9, n. 15, p. 155-174, 2015.

LAPLANTINE E TRINDADE FRANÇOIS, Liana. *O que é imaginário*. - Coleção Primeiros Passos - São Paulo: Brasiliense; 1ª edição, 1996.

MARX, Murillo. *Nosso chão: do sagrado ao profano – 2ª.ed*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

NEGRÃO, Lísias. *A Religiosidade do Povo*. São Paulo: Paulinas, 1984.

RAMOS, Cornélio. *Catalão: poesias, lendas e história*. 3ª. Ed. Catalão: Gráfica e Editora Modelo, 1997.

RIES, Julein. *O sentido do sagrado nas culturas e nas religiões*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2008. Tradução de Silvana Cobucci Leite.

SANCHIS, Pierre. *Religião, Cultura e Identidade: Matrizes e Matizes*; organização Mauro Passos e Léa Peres, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 2006.

SILVA, Jaciely Soares; SANTOS, Márcia Pereira. *Devoção popular em*

Catalão: "Santo Antero". Mneme-Revista de Humanidades, v. 12, n. 29, 2011.

SILVA, Sandra Inácio da. *A Congada em Pires do Rio e Catalão: uma manifestação cultural*. Dissertação de Mestrado em História – Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

TEIXEIRA, Faustino. *Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo*, Revista USP, São Paulo, n.67, p. 14-23, setembro/novembro 2005.

VANNUCCHI, Aldo. *Cultura Brasileira, o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 4ª edição, junho de 2006.

A ROTA DAS BANDEIRAS E SUA HERANÇA EM FALARES GOIANOS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS MORFOFONOLÓGICOS VOCÁLICOS POR AUMENTO EM UMA NARRATIVA ORAL CONTEMPORÂNEA¹

Maiune de Oliveira Silva – IFGoiano/Câmpus Cristalina

1. Introdução

Na fala de pessoas menos escolarizadas, principalmente em momentos de não monitoramento da modalidade oral, é comum observar algumas construções dialetais que podem ser consideradas desvios linguísticos, se cotejarmos com a norma padrão da língua. É preciso lembrar que estes desvios também ocorrem em falas de pessoas com o grau relativamente alto de instrução formal, principalmente em momentos de informalidade.

Embora o fator escolaridade sozinho não é primordial para a realização de processos morfofonológicos vocálicos por aumento. Outros fatores como a idade, a classe social, o nível de formalidade da situação de comunicação, o local onde residem os sujeitos, a saber, se na zona rural ou urbana, em metrópoles ou cidades interioranas etc., podem influenciar a realização desses processos. Todavia, não entraremos nesse mérito por não termos dados suficientes para servirem de *corpus* de exclusão.

É válido aclarar que processos morfofonológicos configuram-se como o nome “[...] que se dá a alterações produzidas no sistema fonêmico do vocábulo, com repercussão no sistema mórfico” (Zanotto, 1986, p. 40), as quais podem ocorrer no início, no meio e no fim do vocábulo, sendo classificados em: processos morfofonológicos vocálicos por **permuta**, por **aumento**, por **subtração** ou por **transposição**. Dito isto, ressaltamos que o interesse da investigação que ora apresentamos se dá apenas pelos processos morfofonológicos por *aumento*. Justificamos essa escolha pela pouca incidência deles no *corpus*, aliada aos poucos estudos que versam especificamente sobre essa tipologia morfofonológica.

Nesse sentido, cabe dizer que o objetivo deste estudo é apresentar os processos morfofonológicos vocálicos por aumento, quais sejam: a prótese, a

¹ Este texto reproduz, com algumas alterações, a dissertação de Oliveira-Silva (2017).

epêntese, a suarabácti e a paragoge, realizados por um casal de narradores da cidade de Catalão, localizada no estado de Goiás, com vistas a discutir, em linhas gerais, sobre a motivação deles na Língua desse casal de senhores sexagenários.

A metodologia será bibliográfica, isto é, baseada em documentos publicados sobre o tema, especialmente os que versam sobre a classificação morfofonológica dos vocábulos proferidos pelos narradores e sobre a história da língua falada pelos bandeirantes. O referencial teórico se constituirá à esteira de autores que versam sobre Morfofonologia e Fonologia Histórica e História da Língua, a exemplo de Coutinho (1970), Cristóvão-Silva (2011), Silva-Neto (1979), entre outros.

Os resultados apontaram que esses processos morfofonológicos encontrados nas falas desses narradores, embora ocorram com menos frequência que as outras tipologias, podem configurar herança da língua usada pelos bandeirantes, já que eles, certamente, eram oriundos de zonas periféricas, onde a inovação não se chegava com celeridade. Outrossim, é provável que haja uma influência dos falares indígenas e africanos e/ou afrodescendentes, porquanto esses homens também faziam parte das bandeiras e tinham modos peculiares de pronunciar, bem como conjecturamos que houve uma incrementação linguística dos próprios narradores.

Por fim, salientamos que o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: a princípio, detalhamos os métodos da pesquisa, isto é, discutimos de forma pormenorizada como realizamos o recolhimento dos dados para efetuarmos a análise. Em seguida, apresentamos os processos morfofonológicos vocálicos por aumento da narrativa goiana e realizamos a análise dos dados. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências bibliográficas.

2. Delineando os métodos da pesquisa

Os dados foram inventariados de narrativas orais, cujos narradores tinham o seguinte perfil: i) ter sessenta e cinco ou mais anos; ii) ser morador em cidades interioranas desde o nascimento ou ter se mudado para ela ainda infante; iii) ter pouco ou nenhum acesso à cultura de massa e iv) ter pouco ou nulo grau de instrução formal.

É preciso ressaltar que encontrar pessoas sexagenárias com esse perfil específico não é uma tarefa fácil, já que as pessoas se mudam de suas terras natais para buscarem uma vida mais fácil. Com essa migração e conseqüente contato com outras línguas, a língua nativa lamentavelmente, pode perder-se ou descaracterizar-se parcialmente ou de modo completo.

Nesta narrativa especificamente, a entrevista foi concedida por um homem e uma mulher, que à época eram casados, e tinham setenta e oito (78) e setenta e cinco (75) anos respectivamente. Eles moravam em Catalão, cidade localizada no interior de Goiás, e o ínfimo grau de instrução formal recebido numa sala multisseriada permitiu que eles aprendessem a assinar o nome. Eles nasceram em cidades interioranas, a saber: ele na cidade denominada Vargem, cuja alcunha era Mata Cachorro, provavelmente no interior de São Paulo; e ela, em Pires Belo, distrito localizado a 36 (trinta e seis) quilômetros de Catalão.

Para realizarmos a transcrição das narrativas, lançamos mão de normas empregadas por Paula (2007) cujos narradores tinham o perfil semelhante ao que ora estudamos. Todavia, cabe salientar que houve momentos em que as chaves da autora foram insuficientes para nossa pesquisa e, para cumprir nosso desiderato, engendramos novos símbolos.

Nesta perspectiva, seguem, portanto, os procedimentos utilizados para a transcrição das entrevistas, com o objetivo de familiarizá-los com as notações e critérios adotados. Cabe explicar que algumas chaves foram estabelecidas por Paula (2007), exceto as de número 6 a 9, implementadas por nós para suprir as necessidades da pesquisa.

1. **(texto)**: foi utilizado texto em itálico entre parênteses para indicar comentários externos à fala dos narradores ou para complementar informações que auxiliaram o entendimento da narrativa. [...] 2. **[]**: inserido para indicar vocábulos completos ou de parte dos vocábulos suprimidos que foram reestabelecidos na tessitura textual, porquanto sua ausência pode causar problemas no entendimento. [...] 3. **˘**: foi empregado, de modo genérico, para indicar supressão de fonemas que não comprometem o entendimento do leitor. [...] 4. **(...)**: simboliza supressão intencional de algum trecho cuja apresentação poderia constranger ou expor particularidades do narrador ou da narradora. 5. **/.../**: representa pausas próprias do encadeamento discursivo. 6. **[#]**: indica desvio temático e faz menção a interrupções e quebras na fala, com o fito de corrigir ou inserir informações acessórias ao fluxo narrativo. 7. **[[]]**: utilizado para indicar discurso simultâneo entre os próprios narradores ou entre eles e os entrevistadores. 8. **texto em itálico**: apresentamos trechos em itálico para sinalizar fragmentos de discursos diretos inseridos pelos narradores no fluxo narrativo. 9. **I. T.**: por esta sigla, cujo desenvolvimento é Intervenção de Terceiros, identificamos todos os narradores que porventura participaram da gravação da narrativa. Para além da sigla, buscamos, quando possível, identificar o parentesco evidenciado na narrativa.

Dito isto, ressaltamos que, para realizarmos a inventariação dos processos

morfofonológicos por aumento nesta narrativa, percorremos os seguintes passos: *a priori*, releemos a narrativa transcrita graficamente, a fim de encontrar os processos morfofonológicos por aumento; após a localização, inventariamos os vocalismos, com vistas à classificação, à tabulação dos dados numericamente e em gráficos e sua posterior análise.

3. Processos morfofonológicos por aumento: que bicho é esse e o que ele nos revela sobre a língua falada nas trilhas das bandeiras?

É sabido, de modo geral, que a língua varia a depender do ambiente e situação que o interlocutor se encontra. Todavia, é preciso lembrar que nem tudo na língua varia, haja vista que algumas pronúncias são categóricas, ou seja, há regras que todos os falantes, escolarizados ou não, utilizam da mesma maneira, como por exemplo: o uso do artigo antes do substantivo por ele determinado; haja vista que todos os falantes utilizam a menina e não menina a*, embora a marcação de plural deste sintagma nominal possa ser vulnerável a variações. De maneira similar, o grafema <p>, por exemplo, não apresenta várias formas de pronúncia, diferentemente do grafema <s>, que a depender da posição ocupada no contexto silábico pode apresentar oscilações na pronúncia. A estas regras não propensas a variações denominam-se regras categóricas ou invariáveis; já as regras passíveis de variação, alcunha-se regra variável (Coelho *et al.*, 2015; Faraco, 2005).

O fato de a variação ser inerente às línguas não significa que o falar “diferente” da norma padrão marginaliza o idioma. Pelo contrário, a interação social entre os falantes propicia as variações linguísticas. A realização dos diferentes tipos de falares é significativa, porquanto a escolha vocabular distingue os grupos sociais e os traços fonológicos, que por virtude aparecerem, podem ser a causa de preconceito linguístico. Neste contexto a variante padrão é prestigiada, enquanto a variante não padrão, geralmente, é estigmatizada.

O mesmo ocorre quando se pensa na realização da fala. Os sotaques de algumas pessoas são depreciados justamente porque a região a que elas pertencem não possui um cabedal econômico significativo. É justamente esta circunstância que oportuniza os juízos de valores acerca de uma pronúncia em detrimento de outras.

Feitas essas considerações preliminares, cabe dizer que o presente estudo se dedica ao estudo dos processos morfofonológicos vocálicos, isto é, buscamos investigar apenas as alterações vocálicas ocorridas nas estruturas vocabulares, em

detrimento das alterações consonânticas, que também são realizadas nas narrativas. Apesar da pouca referência ao termo morfofonologia, nos livros analisados, encontramos em Zanotto (1986, p. 40) uma definição para essas flutuações sônicas que se refletem, também, na estrutura dos vocábulos. Utilizando o termo morfofonêmica, ao invés de morfofonologia, o autor diz que “[...] a mudança morfofonêmica é o nome que se dá a alterações produzidas no sistema fonêmico do vocábulo, com repercussão no sistema mórfico”. Não utilizamos o termo mencionado por Zanotto, por uma questão teórico-metodológica, já que morfofonologia e morfofonêmica são, de certa forma, denominações distintas para o mesmo fenômeno linguístico.

Buscando entender a diferença entre *morfofonêmica* e *morfofonologia*, encontramos em Coelho (2008) uma profícua explicação. Conforme o autor, concomitante às discussões realizadas na Europa, no fim do século XIX e início do século XX, até a criação da Fonologia em 1928, pelos linguistas da Proposição 22, Edward Sapir também desenvolvia nos Estados Unidos, um estudo acerca da descrição das línguas ágrafas dos ameríndios e buscava encontrar elementos fonêmicos na estrutura da língua investigada. Nesse sentido, os estudos de Sapir contribuíram sobejamente para a criação da disciplina denominada Fonêmica, em direção oposta à Fonética.

Conquanto os estudos desses linguistas tenham pontos divergentes metodologicamente e não tenham sido elaborados a partir de circunstâncias semelhantes, a Fonologia e a Fonêmica possuem várias similaridades e podem ser vistas praticamente como termos sinonímicos para a mesma ciência, que tem como objeto de estudo, os fones (Coelho, 2008, p. 20-21). Não obstante Camara Júnior (1977) reconheça que a morfofonologia e a morfofonêmica são termos que se assemelham, na obra *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, o autor, visando a justificar o emprego do vocábulo fonêmica no título do exemplar, nos ensina que “[...] o termo *phonology* [é usado] para designar a descrição sônico-gramatical de uma determinada língua, ao lado de *phonemics*, considerada como teoria geral fonêmica, ou pelo menos, como se faz aqui, o levantamento dos fonemas de uma língua” (Camara Júnior, 1977, p. 16, grifos no original). Sob este prisma, buscamos aqui, mesmo que de forma concisa, fazer a descrição dos vocábulos utilizados pelos entrevistados do Filologia Bandeirante.

E, entendendo que os fonemas são responsáveis pela constituição dos

vocábulos, optamos por utilizar o termo Fonologia ao invés de Fonêmica. Trubetsky (1939 *apud* Cagliari, 2002, p. 64) adiciona que na morfofonologia ocorre permuta de fonemas e não de alofones, portanto, toda alomorfa é, também, uma questão de morfofonologia. Dessarte, a morfofonologia transita entre a Fonologia e a Morfologia, sem deixar de ser integrante da gramática. Desta feita, podemos dizer que a unidade de análise no nível morfofonológico é o morfofonema, que seria um amálgama entre os objetos da Morfologia e da Fonologia.

O que denominamos de processos morfofonológicos podem ser encontrados, ainda, nos manuais de Linguística Histórica sob a denominação de Metaplasmos que, segundo Coutinho (1970), são as alterações pelas quais passam os vocábulo de uma dada língua ao longo de sua evolução. Faz-se mister sublinhar que os processos morfofonológicos realizados pelos narradores foram produzidos pelo acréscimo, permuta, transposição ou subtração de fonemas em posição inicial, medial ou final dos vocábulo, mas aqui daremos ênfase apenas aos processos morfofonológicos por aumento. A esse respeito, Coutinho (1970) explica que por causa de os fonemas constituírem o material sonoro da língua, eles estão mais propensos a transformações. No entanto, é preciso reiterar que nem tudo na língua varia. A língua, por ser um sistema organizado, também é composta por regras categóricas que são reproduzidas sem alterações por todos os falantes.

É oportuno lembrar que para classificar os processos morfofonológicos vocálicos por aumento, utilizamos os ensinamentos de Coutinho (1970) e Cristóvão-Silva (2011). Acerca dos processos morfofonológicos por aumento, Coutinho (1970) os identifica como os que adicionam fonemas vocálicos ou consonantais no início, meio ou fim dos vocábulo. Fazem parte desse conjunto a prótese ou prótese, a epêntese, a suarabácti ou anaptixe e a paragoge ou építese. Acrescemos a este grupo, segundo os ensinamentos de Cristóvão-Silva, o processo de ditongação².

A **Prótese** ou **prótese** ocorre quando há um aumento de fonema no início do vocábulo. No caso da narrativa goiana, tivemos apenas uma (1) ocorrência. Vejamos um exemplo:

“Aqui, a gente [a]inda **alembra** d’ alguma coisa, é assim, só isso. As pessoa mais antigo num, num[#] é munto difici dá escola os fi, assim, que que merecesse, é munto difici. Cria de

² A ditongação poder se ia ser incluída no processo de epêntese, no entanto, devido ao fato de este processo não ser o único a ocasioná-la, uma vez que a vocalização, principalmente da consoante palatal, também pode provocar ditongação, como no caso de /telha/ ~ /teia/, optamos por inclui-la no rol destes processos.

quorqué jeito e veve de quorqué jeito. É veigonha falá, mais é isso aí.” (Oliveira-Silva, 2017, p. 55).

Outro processo morfofonológico vocálico é a **epêntese** e sua ocorrência se dá quando há o acréscimo de fonemas no interior do vocábulo. Nesta narrativa, tivemos quarenta (40) ocorrências dessa tipologia. Vejamos um exemplo:

“Ara! **Quais** ninguém tinha estudo. Era tudo [a]nafabeto. Depois surgiu um home aí que era de lá tamém e tinha muito fi e levou um professor pra roça. Aí istudô lá assim mais ou meno, naque[la]s escola de roça. Fizero um ranchão grande, lá. Fez um jirauzinho pros minino sentá (risos). Aprendeu assiná o nome mais ou meno, 'tá bãõ, né?” (Oliveira-Silva, 2017, p. 51).

O processo de **ditongação**, por sua vez, configura-se quando junto a um monotongo é acrescentada uma semi-vogal [j] e/ou [u], tornando-o um ditongo. Esse fonema acrescentado, o glide, faz com que a vogal simples perca seu papel de núcleo silábico. No português brasileiro, a ditongação ocorre em alguns dialetos, geralmente, em vogais átonas finais de sílaba como em freguês [fre'gwejs]; em vogais tônicas seguidas de consoantes palatais como em peleja [pe.'lej.ʒe] ou, ainda, em hiatos como em Andrea [ã.'drej.e] (Cristófaros-Silva, 2011, p. 93). De fato, percebemos que o contexto em que as sibilantes /s/ /z/ aparecem, bem como em ambientes favorecedores da vocalização, seja da palatal ou de outras consoantes, o processo de ditongação é mais propício. Na narrativa, este processo foi o segundo com maior ocorrência, constatando trinta e nove (39) reprises, conforme se pode notar:

“De sessenta e seis [kilowats], veio dizoito reais. Mai[s] acho que num teve apagão por enquanto [a]inda não. Parece que não. Num chove, né, sô? as água 'tá poquinha, os corgo vai[#] rio secano tudo, 'tá muit[o] triste. A chuva parece que começa boa e de repente (palmas), **traveiz**, né?” (Oliveira-Silva, 2017, p. 47).

A **suarabácti** ou **anaptixe** é um tipo especial de epêntese que desfaz os encontros consonantais a partir da inserção de um fonema vocálico. Na narrativa em questão, encontramos o total de três (3) ocorrências.

[...] 'tô vivendo é por vivê. É igual eu 'tô contano, se fô pra mim tirá um dinheiro eu num[#] eu tiro cum **dificuldade**. Ou pedino outro (intervenção da narradora)” (Oliveira-Silva, 2017, p. 52)

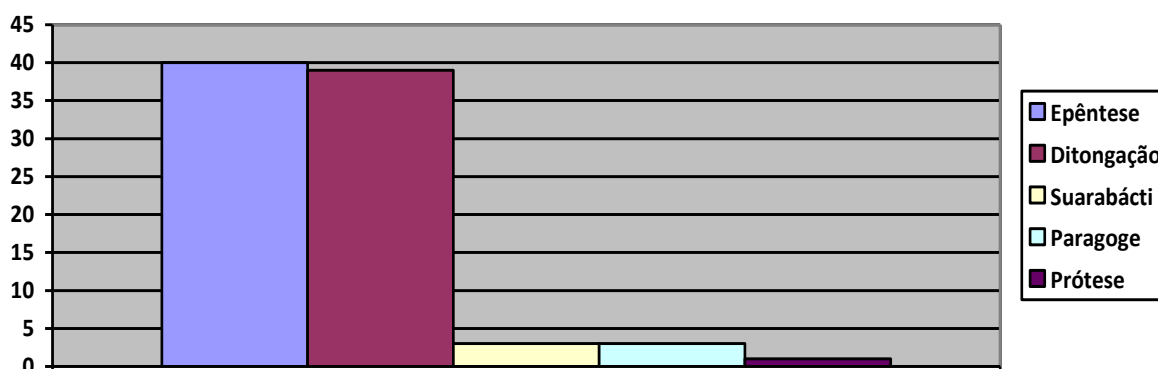
Por fim, a **paragoge** ou **epítese** é a adição de um fonema no fim do vocábulo.

Encontramos apenas uma (1) ocorrência nesta narrativa, conforme se lê a seguir:

Não, eu nasci nãa tar de, de Varge. É pra cá, pras banda do Mata Cachorro pra cá /.../. [...] É. **dispoisi** que mudou da Varge, o tar de Mata Cachorro. E foi ali medino até que chegou ãa idade ela faleceu” (Oliveira-Silva, 2017, p. 48).

Esquemmatizando esses dados em um gráfico, temos o seguinte resultado:

Gráfico 1- Processos morfofonológicos vocálicos por aumento



Fonte: organizado pela autora

Os dados do gráfico revelam que os narradores realizaram maior ocorrência de epêntese, com quarenta recorrências, seguida da ditongação, com trinta e nove. Em menor escala, tivemos os processos de suarabácti, com três reprises; a paragoge, com igual quantidade e a prótese, com apenas um caso.

Os processos morfofonológicos por aumento ocorreram em posição inicial, medial e final dos vocábulos: *alembro* por *lembro*, *traveiz* por *outra vez*, *dificuldade* por *dificulidade*; *dispoisi* por *depois*, respectivamente.

Cabe salientar que a ocorrência desses casos aponta para uma fala que faz menção a processos que já ocorriam em tempos idos. Um exemplo de *corpus* que pode servir de base para cotejarmos a existência desses processos morfofonológicos por adição é o *Appendix Probi* (Silva Neto, 1956). Isto nos faz pensar que a fala dos narradores provavelmente é um resquício da língua falada nas trilhas das bandeiras, porque é possível observar um padrão de pronúncia vernácula que já existia e foi conservado na língua portuguesa quando os bandeirantes passaram por Goiás e outros estados fazendo expedição em busca de ouro e aprisionamento de indígenas e que ainda hoje, na contemporaneidade, conhecemos e lançamos mão.

É preciso lembrar que os bandeirantes, quando fizeram expedição em terras

brasileiras, eram, em sua maioria, portugueses que colonizaram e implantaram a Língua Portuguesa como oficial. Isso nos faz lembrar uma discussão realizada por alguns teóricos acerca da variante linguística falada pelos portugueses que vieram para o Brasil, *a priori* como colonizadores e, *a posteriori*, como imigrantes.

Faz-se mister ressaltar que os registros linguísticos que comprovam como esses portugueses que chegaram aqui falavam e de onde eram oriundos são, em sua maioria, manuscritos. Isto porque não havia, à época, tecnologia para a gravação de voz e, mesmo se existisse, muitos dados teriam se perdido, tal como ocorreu com a documentação manuscrita. Entretanto, alguns teóricos levantaram suposições acerca da localização geográfica e linguística desses imigrantes.

Para Antenor Nascentes (1944), citado por Megale (1998, p. 19), os vestígios linguísticos falados no Brasil pelos colonizadores eram mais similares aos realizados em Alentejo e Algarve. Em suas palavras:

Da comparação que fizemos, principalmente na fonética, entre o Português de Portugal e o do Brasil resulta a conclusão que a língua que falamos é mais parecida com a do Alentejo e com a do Algarve, do que com as das províncias do norte e do centro e com as de Lisboa e Coimbra. Talvez porque a grande massa dos colonizadores primitivos tivesse sido oriunda daquelas províncias meridionais

Megale (1998, p. 21) faz uma observação importante acerca da demografia de Algarve, justificando a baixa emigração brasileira. Para o autor:

A mera observação de que o Algarve nunca foi tão povoado a ponto de justificar saída maciça de colonizadores ou de imigrantes para o Brasil pode não satisfazer, sobretudo se se levar na devida conta o peso das experiências lingüísticas, nas diversas etapas, que teve sua primeira etapa na reconquista e mais tarde, nova fase na expansão marítima.

Silva Neto (1979), por sua vez, possui uma visão semelhante à de Nascentes no que tange à variedade linguística falada em Lisboa e explica que a língua portuguesa falada nesta região facilita a expansão por causa da boa pronúncia; já a variedade falada em Porto, por ser caracteristicamente regional e haver maior predominância de falares rurais, é limada e reduzida. Deste modo, o autor realça que “[...] o português não representa, propriamente, o dialeto de Lisboa, mas foi de lá forjado, graças ao seu prestígio de grande centro urbano, grande centro comercial,

político e universitário” (Silva Neto, 1979, p. 395).

Todavia, o Silva Neto (1979) argumenta que, provavelmente, os colonizadores do Brasil vieram de várias partes de Portugal e não apenas de Lisboa ou Alentejo, como defendia Nascentes. Nesse sentido, faz-se mister ressaltar que certamente o português brasileiro é oriundo de variedades linguísticas de colonos de diferentes regiões de Portugal.

Além disso, Mendes (2000) pontua que, hipoteticamente, a língua falada pelos bandeirantes poderia ser oriunda de um conjunto de dialetos e menciona que eles teriam um **dialeto próprio**, o qual, consoante Melo (1975), seria uniforme por todo os interiores brasileiros e se assemelharia ao que hoje é denominado dialeto caipira. Essa tese é contestada por Elia (1979), o qual defende que algum resquício da língua bandeirante pode ter ficado nas rotas realizadas por eles, mas, devido ao (re)fluxo contínuo das bandeiras, seria temerário pensar em um dialeto próprio dos bandeirantes que equiparasse, ao fim e ao cabo, com o dialeto caipira.

Acreditava-se, ainda, que os bandeirantes falavam a **língua tupi ou língua geral** definida como “[...] o idioma derivado do tupi antigo que se desenvolveu no processo de mestiçagem da população, aproximadamente, a partir do século XVII” (Noll, 2004, p. 12), certamente por causa da presença desses povos nas bandeiras que aqui chegavam. Todavia, não se pode generalizar o uso dessa língua, porque existiam vários povos indígenas que falavam variedades linguísticas distintas, a exemplo da *língua geral paulista*, que teve sua origem na língua dos *índios tupi de São Vicente e do alto rio Tietê*, a qual distancia um pouco da língua tupinambá, por exemplo.

É preciso lembrar que certamente essa língua era comum no interior de São Paulo (língua geral paulista) e acompanhou a penetração das populações na bacia amazônica (língua geral amazônica). Contudo, é contencioso que tenha sido insigne nos grandes centros coloniais, a exemplo de Salvador e Pernambuco. Nestes lugares, a língua evoluiu de forma mais célere que nos interiores afastados ou desenvolvidos posteriormente.

Monteiro (1994, p. 164) assevera, ainda, que a **Língua Portuguesa** era o idioma preferido e o mais falado entre os bandeirantes, certamente em razão da dominação adita entre eles e a população dominada. É preciso lembrar que, no Brasil, indígenas e negros acompanhavam as bandeiras e, por isso, aprenderam a falar a Língua Portuguesa – cada um a seu modo, pois a língua aprendida e falada por eles

além de trazer suas próprias marcas linguísticas, também transmitiam seus valores e sua intelectualidade para a língua do colonizador. Salientamos que esse processo linguístico de aprender e falar língua portuguesa, tanto para índios quanto para africanos, se deu a princípio por imposição e, depois, os próprios autóctones e africanos a falavam com a finalidade de se reafirmar sua posição social. A esse respeito, diz Noll (2004, p. 12)

O índio que domina o português nunca se considera índio – prefere declarar-se mestiço. Por sua vez, o mestiço, se falasse mal o português seria considerado índio. Mas índio, até hoje, quase ninguém quer ser. Os bandeirantes mamelucos do século XVII, que andavam à procura de escravos e de ouro no interior do país, precisavam certamente possuir uma competência avançada na língua portuguesa para afirmar sua posição na sociedade colonial. Era uma questão de prestígio lingüístico. O mesmo prestígio da língua portuguesa levou os negros a pedirem aos jesuítas em 1561 para que eles lhes falassem em português e não em tupi.

Enfatiza-se, então, que o *Diretório dos Índios* (1758) foi instituído como uma maneira de tentar retirar a língua dominante no Brasil, que era o tupi, implementada pelos jesuítas, e executar a reforma geral no ensino, cuja alfabetização concretizou-se em Língua Portuguesa para os aborígenes. Com isso, evidenciou-se a diferença do português falado na zona urbana do falado na zona rural, especialmente quando se começou a ensinar a língua portuguesa e após a chegada dos meios de massa, a exemplo da televisão e do rádio, no início do século XX.

Dito isto, conjecturamos que alguns fenômenos morfofonológicos, a exemplo dos por aumento que estudamos aqui, poderiam ocorrer com maior reincidência em algumas regiões de Portugal, mas, quando os bandeirantes chegaram no Brasil e inseriram indígenas e africanos como integrantes das tropas, eles também espalharam resquícios dos seus falares junto aos bandeirantes e, conseqüentemente, nos recônditos brasileiros pelos quais passaram, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, as quais serviram de rota para as bandeiras das quais eles eram partícipes, haja vista que certamente esses não dominavam a norma padrão e seus dialetos possuíam várias particularidades, pelo fato de tanto os negros escravizados trazidos para o Brasil, quanto os indígenas que aqui já habitavam serem populações multilíngues e multiétnicas.

Corroborar essa afirmação, os dizeres de Nascimento (2021), que, ao discorrer sobre os negros africanos especificamente, ressalta que

Antes da escravização, os africanos (cujo nome é uma herança colonial) eram de comunidades linguísticas distintas entre si, cujas práticas eram mediadas por um multilinguismo discursivo, isto é, que se compunha de uma função mais discursiva possível e menos imaginativa da ideia de língua.

É preciso lembrar que a língua falada nas trilhas das bandeiras, embora seja composta pelos substratos indígenas, africanos/afrodescendentes, bem como dos colonizadores, ela possivelmente deve ter resquícios da língua bandeirante, mas deve diferenciar-se da que foi trazida inicialmente por eles. Em uma entrevista concedida ao jornal *Folha de São Paulo*, em 2002, os professores Heitor Megale e Silvio de Almeida Toledo Neto, idealizadores do projeto Filologia Bandeirante, discorrem sobre essa hipótese que levantamos:

Claro que os quase dois séculos que entraram na mira de Megale, Toledo e seus colegas não representam uma língua homogênea no espaço ou no tempo, mas uma sequência de ondas do português que se sobrepunham e se influenciavam mutuamente. O afluxo violento de imigrantes do Reino, especialmente depois da descoberta do ouro em Minas Gerais, em 1692, trouxe uma língua em muitos aspectos estranha ao português bandeirante, que era mais conservador (Lopes, 2002, online).

Concorde essa discussão realizada pelos precursores do projeto, nota-se que parece haver, de fato, uma influência do dialeto português para os indivíduos que aqui habitavam, mas que, o processo inverso também ocorreu durante o *desbravar dos sertões goianos* pelas bandeiras compostas por seus chefiados e subordinados.

4. Considerações finais

Os processos morfofonológicos vocálicos por aumento trazidos à lume pelos narradores goianos revelaram uma característica que é existente desde os primórdios da língua: a variação e a retenção de certos fenômenos linguísticos realizados por pessoas que moram às margens dos grandes centros. Embora essa tipologia processual seja a menos realizada por esses narradores, é possível presumir que ela já era realizada pelos bandeirantes em Portugal e foi reforçada pelos indígenas e negros escravizados quando fizeram parte das bandeiras. Por conseguinte, imagine-se que o uso desse vocabulário foi também continuado nas vilas fundadas em regiões que eles povoaram, ainda que com algumas modificações na pronúncia.

É preciso lembrar que, na história da língua, vocábulos com esse padrão de pronúncia existem desde o latim e um documento que atesta essa existência é o *Appendix Probi*. Por isso, preconizamos que esse falar pode identificar uma tendência à retenção de traços linguísticos da época das bandeiras ou até mesmo de épocas remotas. Todavia, cabe ressaltar que refazer um percurso fidedigno sobre a língua falada pelos bandeirantes não é uma tarefa simples, porque demanda informações que apenas essa narrativa oral não consegue recobrir.

Portanto, esperamos que a discussão aqui iniciada sirva para lançar luzes sobre a problemática da norma linguística não padrão que certamente era utilizada na época das bandeiras pelos colonizadores quando fizeram expedição pelo Brasil, sendo também complementada pelos nativos, afrodescendentes e afro/brasileiros quando fizeram parte das bandeiras e, posteriormente, pelos moradores dos estados que fazem parte da rota bandeirante. Destarte, estudar esses processos vocálicos por aumento é importante para dar a conhecer a formação linguística do Brasil, já que ainda hoje essa norma coexiste com outras e continuará existindo por épocas imemoriais.

Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Questões de Morfologia e Fonologia*. Campinas: edição do autor, 2002. (Coleção espiral, Série Linguística, vol. 5).
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- COELHO, Braz José. *Unidades Fonológicas do português*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2008.
- COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015. (Coleção para conhecer linguística).
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIRECTORIO, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhãõ: emquanto Sua Magestade naõ mandar o contrario. Lisboa: Na Oficina de Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca, 1758. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518740>. Acesso em: 21 set. 2024.

- ELIA, Silvio. *A unidade linguística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LOPES, Reinaldo José. A língua dos bandeirantes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 mar. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1003200201.htm>. Acesso em: 23 set. 24
- MEGALE, Heitor. Filologia Bandeirante. *Itinerários*. Araraquara, n 13, 1998, p. 11-34.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 3. ed. melh. e aum. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1975.
- MENDES, Soélis do Prado. Que língua falavam os bandeirantes na região das Minas Gerais. In: Heitor Megale (Org.). *Filologia Bandeirante: estudos*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2000, v. 1, p. 65-76.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- NASCIMENTO, Gabriel. Pretoguizar a língua portuguesa: o português dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil. *Museu da Língua Portuguesa*. 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/pretoguizar-a-lingua-portuguesa-o-portugues-dos-africanos-escravizados-e-trazidos-para-o-brasil-artigo-de-gabriel-nascimento/>. Acesso em: 03 out. 2024.
- NOLL, Volker. A formação do português do Brasil. In: DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker (Org.). *O Português do Brasil – perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt/Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2004. p. 11-26.
- OLIVEIRA-SILVA, Maiune de. *Vocalismos em narrativas orais nas trilhas do Filologia Bandeirante*. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão, 2017.
- PAULA, Maria Helena de. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- SILVA NETO, Serafim da. *Fontes do Latim Vulgar – O Appendix Probi*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1956.
- SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1979.
- ZANOTTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUSC, 1986.

ANÁLISE DO DISCURSO ANTIRRACISTA PELO VIÉS BAKHTINIANO: ALTERIDADE E DIÁLOGO EM POEMAS DE MUHAMMAD ALI¹

Othávio Luiz Barbosa Silva

1. Introdução

O entusiasmo pelo tema e área de pesquisa aos quais se associa o presente trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado *Análise do Discurso Antirracista pelo viés bakhtiniano - Alteridade e Diálogo em Poemas de Muhammad Ali*, deve-se tanto a pesquisa de Iniciação Científica (IC) desenvolvida precedentemente, vinculada ao projeto Potencialidades teóricas do Círculo de Bakhtin para a análise de discursos verbocovisuais, quanto a participação do autor deste trabalho de conclusão de curso no Grupo de Estudos Discursivos - GEDIS, coordenado pela professora Profa. Dra. Grenissa Stafuzza.

A pesquisa de IC realizada intitula-se *Vida e arte na constituição do sujeito performático Jim Carrey (2022-2023)* e investiga a constituição do sujeito performático Jim Carrey a partir de dois enunciados, documentário² e entrevista³. Apesar da não imbricação da temática do presente trabalho e da Iniciação Científica, esta foi fundamental, pois encontrei nela o primeiro contato com as noções e obras dos autores do Círculo de Bakhtin (especialmente as obras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev).

Nesse sentido, a graduação e estudos propostos ao longo de diversas disciplinas como Linguística Antropológica, Sociolinguística e Análise do Discurso, bem como projetos de extensão e eventos correlatos, ampliaram e construíram conhecimentos que culminaram com a compreensão de cosmovisões outras, não hegemônicas, das relações sociais estabelecidas historicamente, em diferentes esferas. Dedico, portanto, agradecimentos à comunidade acadêmica por anunciar a mim a importância de enxergar a partir de lugares outros, excedentes de minha visão

¹ Trabalho executado sob supervisão da Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) - GO.

² Jim & Andy: The Great Beyond (Netflix, 2017, 1h34min).

³ Jim Carrey | Characters, Comedy, and Existence | TIFF Long Take (TIFF Originals, 2018, 26min).

que complementam o *eu-para-mim* e enriquecem, assim, as relações humanas em diferentes instâncias nas interações entre o eu e o outro.

Sem indicar um momento exato, reitero o interesse pelo esporte e desporto, que se fez presente desde a meninice, a acompanhar o itinerário de célebres atletas, expressivos em diversos campos de atuação. Manifesto, com isso, o interesse que me acomete pelas diferentes formas com que a prática desportiva se apresenta, inclusive por meio das representações artísticas (cinema, poesia, música), em que vida e arte se confundem. Cito como exemplo o filme *Rocky: um lutador* (1976, 1h59min), ‘uma história de amor sobre um lutador fracassado’⁴, com direção de John G. Avildsen e escrita pelo ator principal do aclamado drama, Sylvester Stallone, após assistir a uma luta de Muhammad Ali em 1975.

Esse encadeamento de enunciados e *outro(s)-para-mim* dialogam com e concorrem para a constituição do autor deste trabalho enquanto sujeito, o que se considera pertinente e traz significado pessoal à pesquisa. O interesse em Muhammad Ali antecede em muito os estudos da graduação. Por meio do amor pelo desporto logrei um primeiro contato com ícones de diferentes tempos e culturas, dentre eles, Ali, conhecendo o boxeador e, posteriormente, o símbolo de resistência dos movimentos negros e luta por emancipação.

Ademais, ao conhecer a vida do excelso atleta e suas batalhas extra ringue, as inclinações explicitadas anteriormente fomentaram a disposição para estudar os enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972) segundo uma perspectiva discursiva, para investigar a contribuição do sujeito Muhammad Ali para a luta contra o racismo a partir do fim da década de 1960. Todavia, apesar das inclinações pessoais e identificação com um determinado tema, eis uma contradição que não se pretende dirimir aqui: mesmo que haja amor na produção científica, o equívoco está em apaixonar-se em demasia pelo objeto, ainda que a imparcialidade - ilusória - seja um eterno devir.

A escolha do tema, objeto, *corpus*, foi definida consoante as tendências e interesses do sujeito enquanto pesquisador e, ainda, amparando-nos considerando a importante discussão sobre questões imprescindíveis como a racial e a busca por

⁴ Citação retirada de vídeo intitulado *Interviewing Our Dad Sylvester Stallone | Episode 50 | Unwaxed Podcast*, do canal *UNWAXED Podcast*, publicado no YouTube, em entrevista com o ator, diretor e roteirista americano Sylvester Stallone. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=666OF8M-cJQ>. Acesso em: 24 jan. 2024.

equidade social, que se afiguram com propriedade em Muhammad Ali. Com base nisso, segundo Stafuzza e Góis (2014, p. 178)

O uso do termo Análise do discurso não isenta o analista de prestar, nesta área de pesquisa, esclarecimentos acerca da perspectiva teórica adotada em trabalho a ser realizado. [...] A Análise do discurso é um campo de investigação em expansão [...] heterogênea em relação às suas práticas, postulados e resultados. [...] é necessário um recorte, ao considerar as possibilidades, que contemple o conteúdo e também uma acuidade no tratamento do corpus de análise. [...] ao escolher uma perspectiva sobre Análise do discurso, torna-se fundamental precisar qual abordagem será o ponto de partida para configurar o percurso de pesquisa.

Para a análise do discurso antirracista proposta neste trabalho, a vertente de análise do discurso - tomamos a AD brasileira aqui como uma grande área com múltiplas abordagens e fundamentos teóricos diversos - para alicerçar a pesquisa é a perspectiva dialógica da linguagem, sendo abordadas noções teóricas do Círculo de Bakhtin como sujeito, enunciado, diálogo e alteridade a partir das obras de autores do Círculo, tais sejam: *Para uma filosofia do ato responsável* (2012); *Estética da criação verbal* (2018); *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019); *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (2012); dentre outras.

Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo geral analisar o discurso antirracista do sujeito Muhammad Ali, nos enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972), de Muhammad Ali, com foco no primeiro enunciado, sendo o segundo acionado via cotejo, assim como a historiografia sobre o tema tratada aqui. Partimos de uma abordagem bakhtiniana da linguagem que considera o eu e o outro como instâncias de diálogo na alteridade. Os objetivos específicos da pesquisa são: i) delimitar o conceito de antirracismo nos enunciados poemas, considerando o posicionamento do sujeito Muhammad Ali; ii) identificar os elementos que compõem o discurso antirracista nos enunciados poemas em estudo; iii) analisar os sentidos do discurso antirracista nos enunciados poemas, considerando as interações dialógicas e a alteridade. Sob essa perspectiva, o trabalho se justifica pela contribuição aos estudos discursivos de vertente bakhtiniana, porquanto propõe o estudo dos conceitos de sujeito, enunciado, diálogo e alteridade, de modo a investigar sua manifestação com base na materialidade - enunciados poemas - e,

além disso, busca fomentar reflexões no tocante às questões do racismo e segregação social, bem como seu funcionamento discursivo.

2. Alteridade: o discurso antirracista em diálogo

O enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva, a partir do enunciado é estabelecido o diálogo entre as instâncias do discurso. Volóchinov (2019, p. 129) sinaliza a potencialidade desse conceito ao argumentar que “O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independentemente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal”. Compreendemos, com isso, que para além de sua estruturação e materialização, o enunciado se estabelece num determinado contexto e está sempre repleto de uma carga histórica e social que ultrapassa os limites da palavra, alcançando o plano do ‘não dito’ (Volóchinov, 2019).

Ademais, o escopo da alteridade detém grande relevância em pesquisas que presumem investigações sobre práticas discursivas na esfera dos estudos da linguagem e ciências humanas de modo geral (Oliveira, 2018). Em vista disso, ao considerar o objeto da presente pesquisa bem como os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, a alteridade é imprescindível para a constituição do sujeito no mundo, pois o indivíduo é inacabado e está sempre em processo de devir, vir a ser e, essa constituição do sujeito por meio da relação com o outro, alicerçada na alteridade, só se faz possível a partir da interação dialógica com os outros nas diferentes instâncias discursivas do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*. De fato, como afirma Oliveira (2018, p.4), “a alteridade é necessária à constituição do sujeito, na medida em que o ser humano concreto é inacabado e incompleto”.

Para abranger o discurso antirracista e os enunciados poéticos do sujeito Muhammad Ali, a execução da pesquisa depende da associação de aspectos distintos. São, desse modo: i) investigados o contexto de produção do *corpus*⁵ em estudo, tais sejam, os poemas de Muhammad Ali *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972); ii) relacionadas à pesquisa perspectivas a respeito das questões que dissertam sobre racismo: lugar de fala, hierarquias sociais, a fim de conceituar antirracismo; iii) descrito o discurso antirracista a partir dos elementos que o constitui como tal; iv) analisados fatores correlatos ao *corpus* de estudo, tais como o(s) contexto(s) de produção, autor, interlocutor(es); com base na perspectiva

⁵ “[...] o *corpus* é (ou pode ser) o recorte que o analista constrói a partir de um conjunto de dados [...] a construção de um *corpus* exige uma orientação teórica” (Stafuzza; Góis, 2014, p. 28).

dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin bem como suas noções teóricas - sujeito, enunciado, diálogo, alteridade.

Este trabalho é de natureza básica, porque objetiva aumentar o conhecimento científico a respeito do referencial bibliográfico bem como dos temas levantados para a pesquisa sem a pretensão de solucionar os complexos problemas associados (Paiva, 2019), mas sim, gerar uma postura crítica e ativa a respeito desses problemas. Para mais, desenvolve-se enquanto pesquisa qualitativa pois “acontece no mundo real com propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p.ix apud Paiva, 2019, p.13). Faz-se, portanto, de caráter descritivo, interpretativo e analítico, a fim de estabelecer uma análise do discurso antirracista a partir dos enunciados poemas de Muhammad Ali.

“O cotejo de enunciados pode ser considerado um recurso metodológico bakhtiniano para analisar como o diálogo entre enunciados se materializa na e pela linguagem” (Stafuzza; Pereira, 2021, p. 22), sobretudo para demonstrar o funcionamento da responsividade do enunciado e seus sentidos, isto é, da possibilidade de resposta que possui qualquer enunciado por ser, mormente, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p.26). Ainda no que concerne ao cotejamento, Oliveira e Stafuzza (2024, p. 2, *mimeo*, no prelo)⁶ argumentam que:

Considera-se como metodologia de análise o cotejamento, uma vez que “cotejar”, “correlacionar” textos, discursos, enunciados é um princípio metodológico bakhtiniano sobre a linguagem, podendo orientar o pesquisador que: i) a linguagem considera o outro sujeito; ii) por considerar o outro sujeito, a linguagem é dialógica; iii) não há textos, discursos, enunciados “sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de *resposta*.” (Amorim, 2004, p. 95, grifo da autora).

O procedimento metodológico que percorremos nesta pesquisa qualitativa, para além da descrição, interpretação e investigação, é, portanto, a análise por meio do cotejamento dos enunciados poéticos de Muhammad Ali, alicerçados no discurso antirracista, que representa um deslocamento de contraposição com relação à

⁶ Capítulo de livro no prelo intitulado “O enunciado poético ‘Pecado Original’ e seus possíveis diálogos”, de autoria de Clécio Luis Gonçalves de Oliveira e Grenissa Stafuzza, a ser publicado pela Mercado de Letras sob o título *O que pode um discurso?*, organizado por Antônio Fernandes Júnior, Bruno Borges e Guilherme Figueira Borges.

historiografia tradicional, movimento esse que denuncia (porque, para Bakhtin, o sujeito, ao enunciar, se denuncia) a postura insurgente e contra-hegemônica do negro em seu lugar de fala e que o constitui enquanto sujeito ao agir responsavelmente e responsabilmente frente aos discursos outros com os quais o sujeito negro, pertencente a sua comunidade, dialoga.

Propomos, aqui, estabelecer diálogo entre os referenciais teóricos e, sobretudo, a respeito da discussão sobre o antirracismo para situar o trabalho e compreender a concepção do uso do termo antirracismo a partir dos desdobramentos históricos pertinentes para os movimentos negros na segunda metade do século XX, haja vista que o entendimento desses fatores são essenciais para se pensar as relações dialógicas e a alteridade enquanto aspectos que se associam aos embates entre diferentes discursos. O discurso do branco, hegemônico, e o discurso antirracista, em prol daqueles documentados como os socialmente e racialmente, numa perspectiva histórica, inferiores, colonizados, escamoteados. Ainda nesse sentido, Ramos (2009, p. 1) elucida:

O conceito de hegemonia formulado por Antonio Gramsci nos permite pensar as relações de dominação social não apenas na perspectiva de exercício da coerção das classes dominantes perante as classes dominadas. Nos permite compreender também que as modernas formas de dominação no capitalismo contemporâneo se dão também pelo estabelecimento de mediações e pela construção de consensos ideológicos, onde as ideias das classes dominantes são assimiladas pelas classes dominadas.

Assim, para postular uma viável compreensão de antirracismo baseado nas relações entre dominantes e dominados, deve-se compreender, em primeiro lugar, o conceito de raça. Nesse sentido, abdica-se, pois, do uso no sentido biológico para o substantivo raça, utilizado como conceito, delegado principalmente as pseudociências do século XIX e princípio do século passado, como prerrogativa para afirmar a exploração, segregação, dominação e toda espécie de crimes.

Isso posto, ao ouvirmos alguém se referir ao termo 'raça' para falar sobre a realidade de um povo, devemos nos atentar para compreender o sentido em que o termo é usado ou seja, qual o significado a ele atribuído e de qual contexto emergiu.

Ao munir-se do termo 'raça', o Movimento Negro⁷ e alguns sociólogos não o fazem fundamentados em ideias eugênicas de superioridade de uma raça em detrimento de outras, de maneira oposta, usam o termo a partir de uma interpretação baseada em sua dimensão social e política. (Gomes, 2005)

O professor George Reid Andrews⁸ pondera que, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente nos decênios de 1950 a 1970, o Movimento Negro ganha força e representatividade em distintos contextos sociais e políticos. Com isso, os afro-americanos e afro-brasileiros asseguram certo vigor em suas campanhas antirracistas, não obstante, deparam-se com entraves diversos para a melhoria das condições gerais (saúde, alimentação, segurança, etc.) da população negra, desafios atrelados diretamente ao contexto histórico do país bem como à maneira com que o racismo se estruturou em cada região, perpetrando o preconceito racial; ora explicitamente, com políticas segregacionistas - EUA -, ora difundido sorrateiramente, tendo como uma de suas prerrogativas uma falsa 'democracia racial' - Brasil. (Andrews, 1985)

Ainda, no limiar da discussão que tangencia as posições de poder estabelecidas nas sociedades contemporâneas, concordamos com Ribeiro (2017, p. 37), quando expõe que "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir". Nessa acepção, ao centralizar a questão sobre antirracismo em uma perspectiva contra-hegemônica, que luta contra o apagamento de discursos negligenciados, "Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social." (Ribeiro, 2017, p.37). Diante disso, é segundo esse prisma que buscamos compreender a concepção de antirracismo em nossa pesquisa.

3. O sujeito negro e o discurso antirracista

Muhammad Ali-Haj, nome assumido por Cassius Marcellus Clay Jr., nasceu em Louisville, Kentucky, Estados Unidos da América, em 17 de janeiro de 1942, e morreu em Scottsdale, Arizona, em 3 de junho de 2016. Ali foi um pugilista estadunidense, desportista excepcional que lutou contra o racismo aliando-se à comunidade negra da

⁷ "O Negro no Brasil e nos Estados Unidos". Ensaio sobre o Movimento Negro no Brasil e nos Estados Unidos na segunda metade do século XX. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=872cdd79-3057-4cb9-90fc-b2cd3f3b9321>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

⁸ George Reid Andrews (1951). Professor da Universidade de Pittsburgh, historiador estadunidense que pesquisa a América Afro-Latina.

sociedade estadunidense. No que se refere ao pugilista e poeta, para além de se expressar com os punhos, Muhammad Ali combatia em outras frentes. Ainda jovem, começou a estudar sua condição histórica enquanto negro em um país tomado pelo racismo estrutural e, não obstante sua graciosidade no ringue, difundiu não somente suas qualidades enquanto lutador, mas também suas ideias contra o preconceito racial e, com isso, tornou-se símbolo de defesa pelos direitos dos negros e de liberdade religiosa.

Avistando, com efeito, o caminho para o desenvolvimento deste trabalho, é essencial contextualizar os enunciados poemas de Muhammad Ali, eleitos para a análise, concernentes à rebelião de Attica. A rebelião da penitenciária de Attica, ocorrida em 1971, nos Estados Unidos da América, foi um ultimato, resultado da organização de grupos em defesa da reforma do sistema penitenciário por melhores condições de vida nos presídios estadunidenses.⁹

[...] foi no dia 09 de setembro de 1971 que os Estados Unidos da América parou para assistir à tomada da penitenciária de Attica. Após saberem de um manifesto por reforma do sistema penitenciário na Califórnia, meses antes da referida rebelião, os presos enviaram demandas às autoridades legais de Nova Iorque, mas foram ignorados. Três semanas antes, souberam do assassinato, por agentes penitenciários, de George Jackson, membro do Panteras Negras. (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016, p. 2)

Os prisioneiros, majoritariamente negros, revoltaram-se diante da violência contra a população carcerária e desprezo para com suas demandas. O estopim para os protestos que levaram ao motim foram as constantes agressões direcionadas aos presos afro-americanos e latinos bem como o assassinato de um presidiário negro em outra penitenciária, o que deixou os detentos em estado de alerta. (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016)

A história negra no mundo ocidental e o contexto específico dos movimentos negros das décadas de 1960 e 1970 impactaram Ali e o inspiraram a lutar, protestar, escrever e debater sobre a situação do negro no Ocidente e, sobretudo, nos Estados Unidos da América. Em vista disso, os enunciados poemas estudados, transcritos nesta pesquisa, são recortes de entrevistas, uma com o apresentador e radialista

⁹Ver mais em:

https://www.ted.com/talks/orisanmi_burton_what_really_happened_during_the_attica_prison_rebellion?language=pt-br. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

Michael Parkinson, em 1971 em *Talk Show Parkinson*¹⁰ e outra em programa televisivo em 1972, na Irlanda, em entrevista ao jornalista e apresentador Cathal O' Shannon¹¹.

A partir desse recorte temático, apresentamos, respectivamente, a análise, bem como a transcrição dos enunciados poemas nas seções subsequentes do texto e em seus anexos, atribuindo enfoque ao discurso antirracista, partindo-se dos enunciados poemas a fim de compreender os elos nas instâncias de diálogo do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim* na constituição do sujeito negro e as implicações da alteridade nessas relações. Logo, o tema a ser abordado é intrínseco ao título e proposta deste trabalho, isto é, *Análise do Discurso Antirracista pelo viés bakhtiniano - Alteridade e Diálogo em Poemas de Muhammad Ali*.

Volóchinov (2019, p. 268) afirma que “[...] a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados”. A língua é um movimento ininterrupto que dá substância, significado e sentido à vida, não é, de modo algum, um produto acabado, cristalizado, apartado dos aspectos sociais envolvidos na constituição do sujeito. A comunicação discursiva é produtiva porque se faz por meio do diálogo entre indivíduos, inseridos em sociedade (Volóchinov, 2019). Cada enunciado, componente do fluxo ininterrupto da vida social em que se concretiza a comunicação discursiva, traz consigo, na interação discursiva entre o eu e o outro, uma carga social que aponta para a posição que ocupa cada homem enquanto sujeito singular, mas que, além disso, complementa, incrementa, promove complexidade, profundidade a vivência do sujeito e de seu grupo social a partir da alteridade e das interações discursivas.

Portanto, cada um dos enunciados poemas contidos nas entrevistas é um acontecimento social da comunicação discursiva. O intuito, nesses enunciados, será pesquisar quais são os indícios presentes no discurso de Muhammad Ali que subsidiam a interpretação de seu posicionamento como sujeito que afirma sua representatividade e lugar de fala a partir de um discurso antirracista. Ao abalizar alteridade e dialogia, conforma o Círculo de Bakhtin, bem como o *corpus*, o negro e seu lugar de fala, que compreensão se faz possível para a noção de antirracismo que faz funcionar o discurso?

¹⁰ Anexo A - Transcrição do enunciado poema *Attica Prison Uprising*, declamado em 1971.

¹¹ Anexo B - Transcrição do enunciado poema *Freedom - Better Now*, apresentado em 1972.

O enunciado é somente um momento da comunicação discursiva, não pode ser dissecado, abstraído por completo do elo que forma com outros elementos da comunicação discursiva, assim como não se pode tolher da vida o seu caráter social ou apagar sua relação com a história (Volóchinov, 2019). Por essa razão, os enunciados poemas contidos nas entrevistas são considerados dois enunciados distintos, pois cada enunciado é um evento singular, único, irrepetível no contínuo fluxo da vida e do tempo (Bakhtin, 2016).

O *corpus* a ser descrito, analisado e interpretado sob o crivo teórico do Círculo russo são os enunciados poemas amplamente conhecidos como *Attica Prison Uprising* ou *Attica Prison Riot* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972). Muhammad Ali não atribuiu títulos aos textos, declamados pelo então atleta e poeta em diferentes ocasiões. O foco da pesquisa é analisar quais elementos aparecem no discurso de Muhammad Ali que o caracterizam como antirracista nos enunciados poemas, sendo que considera-se aqui como hipótese que Muhammad Ali, ao utilizar sua voz autoral de combate ao racismo, se posiciona como um sujeito antirracista, proferindo por meio dos enunciados poemas, um discurso antirracista.

Conforme a hipótese arrolada para esta pesquisa, buscamos compreender o antirracismo enquanto conceito instaurado em prol de uma postura contra-hegemônica, de oposição ao racismo, este considerado como aspecto estruturante da sociedade capitalista, que aprofunda as lutas de classe, atuando sobre as relações sociais através da violência racista, não apenas física, mas também simbólica, com uma ideologia exercida em função da manutenção dos privilégios das classes dominantes. (Ramos, 2009)

Disso decorre que o discurso antirracista, por conseguinte, possa determinar-se como interpelação do sistema a partir de posturas que confrontem tudo aquilo que é por ele representado (hegemonia, racismo, opressão, segregação, dominação, superioridade, marginalização etc.) Nessa perspectiva, ser antirracista é perceber-se criticamente, situar-se em relação ao sistema de opressão racial, e, com efeito, estar cômico das práticas que mantêm esses engenhos em funcionamento (Ribeiro, 2019).

Para Bakhtin (2019, p. 29):

A situação daquele que sofre pode levar a um ato ético - ajuda, reconforto, especulação cognitiva - e, de qualquer modo, após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente

então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo e estético.

Em harmonia com a identificação indicada pelo filósofo da linguagem, o sujeito Muhammad Ali se predispõe a exercer uma posição ativa contra o sofrimento de um grupo específico, do qual se afirma integrante. Dessarte, sua postura antirracista, em potência, como levantamos em nossa hipótese, é um ato responsável tanto no plano ético quanto nos planos cognitivo e estético; como verificamos ao estudar seu posicionamento político e seus enunciados poemas insurgentes. Ainda sobre o ato, Bakhtin (2012, p. 21) afirma que como um ato executado, um pensamento forma um todo integral tanto em relação ao seu conteúdo-sentido, quanto o fato de sua presença na consciência real em um dado tempo e em dadas circunstâncias, ou seja, considera-se toda a historicidade concreta de sua realização.

Nessa pesquisa, concebemos o enunciado também como um ato, uma forma material de agir responsável e responsivamente no mundo concreto, por isso interessa o cotejamento dos enunciados poemas com a historiografia acionada sobre o tema.

Segundo Fanon (2008, p. 16): “A liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento?”. A consequência do ‘racismo anti-negro’, tal como afirma Fanon, é o apagamento do outro no mundo oficial da historiografia tradicional; a exclusão de grupo(s) na relação dialética entre o eu e o outro, basilar no plano ético. Desta forma, no mundo oficial, ao exercer essa postura racista, de apagamento do outro, há, conseqüentemente, a irrestrita violação desse corpo (social), escamoteado histórica e socialmente (Fanon, 2008).

Isso é o que nos revela a violenta história do racismo e escravização dos povos africanos e seus descendentes. E é alinhado a essa perspectiva de contraposição ao sistema elitizado e hegemônico que analisamos os enunciados poemas de Muhammad Ali *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972), que, ao versarem sobre a Rebelião de Attica, destacam os lugares outros dos sujeitos historicamente marginalizados, sitiados pelo sistema dominante e tolhidos dos privilégios reservados às classes ditas ‘superiores’.

4. Enunciados poemas em cotejo: uma análise a partir do discurso antirracista

Os enunciados poemas em estudo, de Muhammad Ali, compõem um momento da constituição arquitetônica¹² deste em sua vida social, pois a língua tem mobilidade contínua e não se dissocia da vida social, ao contrário, segue seu movimento (Volóchinov, 2019, p. 267): “Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também discursiva”.

À luz do pensamento de Volóchinov (2019), para compreendermos um enunciado, neste caso, os enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972)¹³, de Muhammad Ali, é preciso ponderar que estes são “só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a vida social e a própria história” (Volóchinov, 2019, p. 267). Consideramos, portanto, os enunciados poemas, “elos” da comunicação discursiva, pois, entendemos que o enunciado enquanto unidade de comunicação, não dispensa entre seus aspectos constitutivos o projeto de dizer do autor - aqui, Muhammad Ali, homem negro, pugilista, ativista, autor dos poemas em estudo - , ou seja, sua intenção discursiva, que se realiza por meio dos elementos estilísticos e linguísticos que se imbricam com a história, sociedade e cultura compondo discursos que podem ser observados na arquitetônica dos enunciados como, por exemplo, o discurso antirracista.

Consideramos para a análise tanto os enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972), de Muhammad Ali, em sua língua de origem, o inglês, quanto suas traduções realizadas por nós (ver anexos) para melhor alcance de leitores. É lícito esclarecer que o foco da análise se dará, especialmente, no primeiro enunciado supracitado, sendo o segundo enunciado utilizado via cotejo, assim como a historiografia aqui desenvolvida sobre o tema, de modo a validar os sentidos produzidos a partir do discurso antirracista pelo sujeito que enuncia.

Os enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972) surgem como necessidade de interpelar o outro, neste estudo, o outro trata-se do padrão racial privilegiado do corpo social hegemônico, as elites elegidas pela historiografia tradicional. O sujeito negro Muhammad Ali, na condição histórica de

¹² Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro. (Bakhtin, 2012, p. 77-78)

¹³ Tradução nossa: *Insurreição de Attica* (1971) e *Liberdade - Melhor Agora* (1972).

membro da comunidade negra dos Estados Unidos da América, como potencial representante da “coletividade social, na qual se realiza a interação discursiva das pessoas que vivem a vida social”, para fazer eco conforme Volóchinov (2019, p. 268), desvela, de forma poética, em seu posicionamento no enunciado poema *Attica Prison Uprising* (1971), a luta política para expor as injustiças da segregação e discriminação racial, que sintetizam a situação¹⁴ da comunidade negra estadunidense na segunda metade do século XX, conforme observamos a seguir:

Better far— from all we see—
 To die fighting to be free
 What more fitting end could be?
 [...]
 Better far that we should go
 Standing here against the foe
 Is the sweeter death to know¹⁵

Ao enunciar, o sujeito negro Muhammad Ali representa uma postura contra-hegemônica, “contrários (aos) atrozés:”, especialmente, no que concerne seus enfrentamentos, sua orientação social, uma vez que, fundamentados em Volóchinov (2019, p. 280), consideramos que o enunciado depende também do peso sócio-hierárquico do auditório. Observamos que o sujeito negro Muhammad Ali dirige-se para parte da população afro-estadunidense (“Bem melhor - por tudo que miramos -”), posicionando-se a partir de uma postura de resistência (“Morrer, lutando pelo arbítrio”), como o enunciado poema *Attica Prison Uprising* (1971) demonstra: “Better calling death to come / than to die another dumb, / muted black man in the slum”¹⁶. Neste enunciado poema em análise, o que o sujeito enuncia destaca, nesta posição social de enfrentamento (“Melhor convidarmos a morte a vir”), o mesmo sentido¹⁷ insurgente imagético do movimento negro (“Do que como tolos, sucumbir / Na favela, silentes pretos porvir”).

¹⁴ De acordo com Volóchinov (2019, p. 285), “Os três aspectos subentendidos da parte extraverbal do enunciado, encontrados por nós – o espaço e o tempo do acontecimento do enunciado (o ‘onde’ e o ‘quando’), o objeto ou tema do enunciado (‘sobre o quê’ se fala) e a relação dos falantes com o ocorrido (avaliação) –, convencionamos chamar por uma palavra já conhecida: situação”.

¹⁵ “Bem Melhor - por tudo que miramos - / Morrer, lutando pelo arbítrio / De maior fim presumimos risco? [...] “Melhor dever seria irrompermos, / Ficando aqui, contrários (aos) atrozés: / A mais doce morte a vermos”. ” (Anexo C - Insurreição de Attica - 1971; tradução nossa)

¹⁶ “Melhor convidarmos a morte a vir / Do que, como tolos, sucumbir / Na favela, silentes pretos porvir” (tradução nossa).

¹⁷ O sentido depende, por inteiro, tanto do ambiente mais próximo, gerador imediato do enunciado, quanto de todas as causas e condições sociais mais longínquas da comunicação discursiva. (Volóchinov, 2019, p. 283)

Por conseguinte, como assinala a alusão feita por meio do enunciado poema: “Better than of this prison rot / if there’s any choice we’ve got / Kill us, today, on the spot”¹⁸., “Attica é uma alegoria desse processo de luta e politização por parte de certos setores da sociedade estadunidense, pois, representa o protesto de presos por condições humanas dentro do sistema carcerário [...]” (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016, p. 14). Nos protestos da época, a rebelião do presídio de Attica possuía relação com a tomada das ruas, em grande parte, pelos negros. No enunciado poema, o sujeito reitera essa urgência na assunção de um posicionamento insurgente por parte de seu coletivo social nas lutas por emancipação ao enunciar: “Melhor dever seria irrompermos / Ficando aqui, contrários (aos) atrozes: / A mais doce morte a vermos”.

Todo discurso é dialógico e orientado ao outro, para sua compreensão e resposta real ou possível. Essa orientação em direção ao outro, para o ouvinte, pressupõe inelutavelmente a consideração da inter-relação sócio-hierárquica que há entre os interlocutores (Volóchinov, 2019). Nessa compreensão, os enunciados-respostas do sujeito, tais sejam, os poemas em análise, revelam o ato responsável/responsivo do sujeito negro Muhammad Ali ao exercer seu *lugar de fala*. Ao enunciar, o sujeito fala de um determinado lugar situado sócio-historicamente e seus enunciados poemas representam sua luta antirracista, em sua singularidade, sendo, sobretudo, uma *gota* no contínuo *fluxo* de sua vida, isto é, de sua arquitetônica, constituída por ininterruptos atos, enunciados que formam uma corrente de *elos*.

Concebemos o enunciado também como um ato, uma forma material de agir responsável e responsivamente no mundo concreto. Com isso, os enunciados poemas podem ser interpretados como projeções que Muhammad Ali engendra, como maneira de destacar sua orientação social, de modo pictórico¹⁹, por meio do sujeito que faz uso da linguagem poética. Dessarte, o sujeito Muhammad Ali, ao mesmo tempo em que faz uso da linguagem poética para se colocar no fronte de batalha contra o racismo e o encarceramento em massa da população negra²⁰, faz do enunciado poema a materialidade possível de se fazer ouvida sua voz para a população negra

¹⁸ “Melhor do que nesta pútrida prisão / Caso tenhamos, ainda, a decisão / Nos mate, hoje, nesta ocasião” (tradução nossa).

¹⁹ Volóchinov entende o pictórico como estilo no qual as fronteiras entre os discursos do eu e do outro tendem a se apagar, atenuando os contornos que separam os discursos, podendo o autor, propositadamente ou não, no seu dizer, matizar o discurso do outro com suas palavras, com suas apreciações valorativas. (Oliveira, 2018)

²⁰ Para saber mais sobre esse tema, assista *A 13ª Emenda*, de Ava DuVernay, disponível na Netflix (2016, Documentário, 1h 40m).

estadunidense, seu auditório social presumido, em relação ao evento Rebelião de Attica.

Logo, o sentido produzido nos enunciados poemas estão relacionados com seus contextos de formação, com as razões históricas e sociais pelas quais os enunciados são estes e não outros, que possui este sujeito que fala de um determinado lugar e não de outro.

Ao enunciar de sua posição social de combate contra a hegemonia racial branca, o sujeito Muhammad Ali (através da linguagem poética que compõe os enunciados poemas), identifica-se enquanto pertencente ao movimento negro e representa por meio do discurso antirracista essa coletividade social, como expresso no poema *Attica Prison Uprising* (1971):

Better far our fight to wage
Now while our blood boils with rage
Less it cool with ancient age²¹

Volóchinov (2019, p. 267) assevera que “o discurso humano é um fenômeno bilateral: a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de um falante como também de um ouvinte”. Partindo-se desse pressuposto, tal como exposto no enunciado poema *Attica Prison Uprising* (1971), o discurso antirracista, contra-hegemônico, confronta-se (“Melhor nosso combate acirrar”) com o discurso hegemônico, pautado em preconceitos arraigados na construção histórica da sociedade estadunidense, que associa pobreza e crime às marcas raciais perpetuadas socialmente (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016). Além disso, o discurso antirracista evidencia o posicionamento insurgente do sujeito Muhammad Ali frente ao sistema sócio-hierárquico instituído: “Agora, enquanto em fúria/ Nosso sangue segue a fervilhar”.

Reiterando sua posição ao pugnar contra discursos de hegemonia, racismo, opressão, segregação, dominação, superioridade, marginalização etc., é possível compreender a construção desse enunciado poema a partir das condições sociais reais - situação - para as quais aponta o seguinte: “Better violent from us to die / Than to give up and Uncle Tom try / Making peace just to live a lie”²². Ao abalizar o brado

²¹ “Melhor nosso combate acirrar / Agora, enquanto em fúria / Nosso sangue segue a fervilhar / Antes de, com anciã idade, esmorecer” (tradução nossa).

²² “Melhor nos é morrer violentamente / Do que renunciar e ao Tio Tom nos amoldar / Viver em mentira / Apenas a amainar” (Tradução nossa).

revoltoso do sujeito que enuncia e considerando o contexto de produção do enunciado poema, tal seja, os EUA da segunda metade do século XX, compreende-se o retrógrado projeto de discurso das elites, a saber, a despolitização da cultura negra e a transformação dos corpos negros em corpos matáveis: “Melhor nos é morrer violentamente”.

Portanto, “Matar jovens negros numa sociedade que disputa espaços de poder racializados é uma estratégia de reprodução das hierarquias raciais” (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016, p.25). Em vista disso, a ausência de espaço político nas deliberações sobre os direitos civis, denunciam os problemas de uma sociedade cujo poder punitivo apresenta-se racializado (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016). Ao preconizar a luta (“Melhor nos é morrer violentamente”) e enunciar: “Do que renunciar e ao tio Tom nos amoldar”, o sujeito reafirma sua orientação social antirracista em oposição às elites hegemônicas, que priva outras parcelas da sociedade de seus privilégios. Para o sujeito, “Viver em mentira / Apenas a amainar” é compactuar com a historiografia tradicional e hierarquização social da elite “[...] numa sociedade em que não se pretende romper com os padrões racializados de acesso à propriedade e ao poder” (Duarte; Queiroz; Garcia; 2016, p.25).

No estudo aqui realizado, nos inclinamos para a análise do enunciado poema *Attica Prison Uprising* (1971). Não obstante, ao correlacionar os enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972), constatamos as regularidades contidas nestes enunciados que corroboram para com a orientação social do sujeito Muhammad Ali em seu discurso antirracista. Assim, a rebelião da penitenciária de Attica e a postura de sublevação contra a hegemonia racial branca, inerente ao discurso antirracista, são aspectos similares que constituem esses enunciados poemas no contexto sócio-histórico em que se situam.

Percebemos como uma das principais diferenças entre estes enunciados as distinções que o sujeito engendra ao enunciar; ora o sujeito se destaca do corpo social do qual é integrante, enfatizando sua posição singular enquanto sujeito, como no enunciado poema *Freedom - Better Now* (1972), a partir de elementos que designam sua personalidade (eu, meu, minha) (“Better far from all / see [...] Better far that / should go”²³); ora ressalta sua posição enquanto integrante de sua coletividade social - a população negra afro-estadunidense - pelo uso de palavras que indicam o coletivo

²³ “Bem melhor - por tudo que fito - [...] Melhor dever seria partir” (Anexo D - Liberdade - Melhor Agora -1972; tradução nossa)

(nós, nossos), como já apontado no enunciado poema *Attica Prison Uprising* (1971): “Better far from all we see [...] Better far that we should go / Better violent from us to die”.

5. Considerações finais

A rebelião da prisão de Attica foi uma resposta deflagrada como resultado de destituições de direitos civis dos negros nos EUA. A medida que os integrantes dos movimentos negros se organizavam, essa população marginalizada angariava força política para lutar por suas demandas. Esses movimentos de emancipação da comunidade negra ganharam vigor em meados do século XX e, desde então, com a representatividade adquirida pelos afro-estadunidenses, debates a respeito dos movimentos de contraposição às hierarquias tradicionais historicamente estabelecidas tem se fortalecido no âmbito internacional. Com isso, as discussões sobre antirracismo foram impulsionadas nas últimas décadas.

Os enunciados poemas do sujeito Muhammad Ali *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better now* (1972) aparecem nesse contexto sócio-histórico como uma possível resposta à hierarquia social branca e hegemônica. Nesse interação dialógica do sujeito negro, representativo de sua coletividade social, que se posiciona tanto para a comunidade negra estadunidense quanto para a elite tradicional dos EUA, enxergamos a possibilidade de cotejo entre o discurso antirracista, por meio dos enunciados poemas, e o discurso da hegemonia racial branca legitimado pela historiografia tradicional.

A concepção de antirracismo associada a esse trabalho foi concebida a partir de seu funcionamento nos enunciados poemas, estabelecida como possível resposta ao considerarmos as inter-relações sócio-hierárquicas que existem entre os interlocutores, neste estudo, o sujeito negro Muhammad Ali, que enuncia de sua posição social (enquanto possível representante da coletividade social da qual faz parte), contrária a posição de poder vigente da hegemonia racial branca instituída historicamente pela tradição hierárquica da sociedade estadunidense. Portanto, o sujeito se faz antirracista porque está alicerçado em uma perspectiva contra-hegemônica, de interpelação ao sistema e que luta contra o apagamento de discursos negligenciados como, por exemplo, o discurso racista que não raramente é negada a sua existência. Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a hipótese de pesquisa pôde ser validada com os resultados de análise obtidos, uma vez que Muhammad Ali,

ao utilizar sua voz autoral de combate ao racismo, se posiciona como um sujeito antirracista, enunciando por meio dos enunciados poemas, um discurso antirracista.

Observamos, ainda, que o sujeito negro Muhammad Ali, de seu lugar de fala, para se constituir antirracista, refuta a historiografia tradicional consequente da hierarquia social, dirigindo-se ora para a comunidade negra estadunidense que sofre racismo e opressão social, ora para a elite que fomenta a hegemonia. Assim, o sujeito posiciona-se como um antirracista ao enunciar, por meio dos enunciados poemas *Attica Prison Uprising* (1971) e *Freedom - Better Now* (1972), um discurso antirracista que pode ser descrito, em suma, como um discurso de combate ao racismo, à opressão e à hegemonia branca. A análise dos enunciados poemas ratifica essa orientação social do sujeito ao enunciar. Assim sendo, a pesquisa se desenvolveu com enfoque no primeiro enunciado, e o segundo enunciado se fez subsídio (acionado via cotejo) para o cotejamento realizado dos enunciados poemas com a historiografia tradicional.

Referências

ANDREWS, George Reid. *O negro no Brasil e nos Estados Unidos*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 2, p. 52-56, 1985.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

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

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2ª ed., São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BURTON, Orisanmi. *O que realmente aconteceu durante a Rebelião na Prisão de Attica*. TED, 2021. Disponível em: https://www.ted.com/talks/orisanmi_burton_what_really_happened_during_the_attica_prison_rebellion/transcript?language=pt-br Acesso em: 02 set. 2023.

DUARTE, Evandro Piza; Queiroz, Marcos Vinícius Lustosa; Garcia, Rafael de. A Rebelião da Prisão de Attica (Nova Iorque, 1971): opressão racial, encarceramento em massa e os deslocamentos da retórica da igualdade. *Revista de Estudos Criminais*, Ano XV, n. 61, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. (tradução de Renato da Silveira) Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Coleção Educação Para todos. SECAD/MEC, 2005.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Linguagem e alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*, Recife, 21(1), p. 169-184, Jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237079> Acesso em: 31 jan. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, Marcelo Henrique Bezerra. *Racismo e supremacia como forma de hegemonia: diálogos entre Gramsci e a crítica da questão racial em uma perspectiva histórica*. ANPUH-XXX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Recife, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é Lugar de Fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras, 2019.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). *Ciências da Linguagem: o fazer científico*. Volume 2. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 177-222.

STAFUZZA, Grenissa; PEREIRA, Maximiano Antonio. Sentidos do discurso coaching financeiro no enunciado vídeo publicitário “Meu nome é Bettina” e possibilidade de cotejo. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, n. 3, p. 1685-1716, 2021. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17979/pdf> Acesso em: 09 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. [1926]. In: Valentin Volóchinov. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*; organização, tradução e ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo - São Paulo: Editora, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado (1930). In: *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*; organização, tradução e ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-305.

ANEXOS

ANEXO A - Attica Prison Uprising (1971)

Better far— from all we see—

To die fighting to be free
 What more fitting end could be?

Better surely than in bed
 Where in broken health We'll lead
 Lingered until we're dead

Better than with prayers and pleas
 Or in the clutch of some disease
 Wasting slowly by degrees

Better than a heart attack
 or some dose of drug we lack
 Let us die by being black

Better far that we should go
 Standing here against the foe
 Is the sweeter death to know

Better than the bloody stain
 on some highway where We'll lain
 Torn by flying glass and pane

Better calling death to come
 than to die another dumb,
 muted black man in the slum

Better than of this prison rot
 if there's any choice we've got
 Kill us, today, on the spot

Better far our fight to wage
 Now while our blood boils with rage
 Less it cool with ancient age

Better violent for us to die
 Than to give up and Uncle Tom try
 Making peace just to live a lie

Better if we say our sooth
 We're gonna die, today, demanding Truth
 While We're still akin to youth

Better now than later on
 Now that fear of death is gone
 Never mind another dawn.

ANEXO B - Freedom - Better Now (1972)

Better far— from all I see—
 To die fighting to be free
 What more fitting end could be?

Better surely than in some bed

Where in broken health I'm led
Lingering until I'm dead

Better than with prayers and pleas
Or in the clutch of some disease
Wasting slowly by degrees

Better than a heart attack
or some dose of drug I lack
Let me die by being black

Better far that I should go
Standing here against the foe
Is the sweeter death to know

Better than the bloody stain
on some highway where I'm lain
Torn by flying glass and pane

Better calling death to come
than to die another dumb,
muted victim in the slum

Better than of this prison rot
if there's any choice I've got
Kill me here on the spot

Better far my fight to wage
Now while my blood boils with rage
Less it cool with ancient age

Better violent for us to die
Than to Uncle Tom and try
Making peace just to live a lie

Better now that I say my sooth
I'm gonna die demanding Truth
While I'm still akin to youth

Better now than later on
Now that fear of death is gone
Never mind another dawn.

ANEXO C - Insurreição de Attica (1971)

Bem melhor - por tudo que miramos -
Morrer, lutando pelo arbítrio
De maior fim presumimos risco?

Melhor, certamente, que em qualquer leito
Moribundos, carregados a nosso despeito,
Padecendo ao finamento

Melhor do que com preces ou suplícios

Ou agrilhoados a algum martírio
 Combalindo lentos, paulatinos

Melhor do que de infarto
 Ou remédio que nos falte
 Conceda-nos o arremate,
 Sendo negros

Melhor dever seria irrompermos,
 Ficando aqui, contrários (aos) atrozes:
 A mais doce morte a vermos

Melhor que a mácula cruenta
 Numa estrada, nós, jacentes
 Entre painel e vidro
 Dilacerados velozmente

Melhor convidarmos a morte a vir
 Do que, como tolos, sucumbir
 Na favela, silentes pretos porvir

Melhor do que nesta pútrida prisão
 Caso tenhamos, ainda, a decisão
 Nos mate, hoje, nesta ocasião

Melhor nosso combate acirrar
 Agora, enquanto em fúria
 Nosso sangue segue a fervilhar
 Antes de, com anciã idade, esmorecer

Melhor nos é morrer violentamente
 Do que renunciar e ao Tio Tom nos amoldar
 Viver em mentira
 Apenas a amainar

Melhor agora, dizemos nossa realidade
 Morreremos, hoje, exigindo a verdade
 Enquanto afeiçoados à aurora idade

Melhor agora
 Do que mais tarde
 Já que o medo da morte
 Não mais nos abate
 Sem contar com outro
 Malgrado alvor

ANEXO D - Liberdade - Melhor Agora (1972)

Bem melhor — por tudo que fito —
 Morrer, lutando pelo arbítrio
 De maior fim correria risco?

Melhor, certamente, que em qualquer leito
 Moribundo, carregado a meu despeito,

Padecendo ao finamento

Melhor do que com preces e suplícios
Ou agrilhado a algum martírio
Combalindo lento, paulatino

Melhor do que de infarto
Ou remédio que me falte
Conceda-me o arremate,
Sendo negro

Melhor dever seria partir,
Ficando aqui, contrário (ao) algoz:
A mais doce morte a vir

Melhor que a mácula cruenta
Numa estrada, eu, jacente
Entre painel e vidro
Dilacerado velozmente

Melhor convidar a morte a vir
Do que, como tolo, sucumbir
Na favela, silente vítima porvir

Melhor do que nesta pútrida prisão
Caso eu tenha, ainda, a decisão
Me mate aqui, nesta ocasião

Melhor meu combate acirrar
Agora, enquanto em fúria,
Meu sangue segue a ferver
Antes de, com anciã idade, esmorecer

Melhor nos é morrer violentamente
Do que ao Tio Tom nos amoldar
Viver em mentira
Apenas a amainar

Melhor agora, que diga minha realidade
Morrerei, exigindo a verdade
Enquanto afeiçoado à aurora idade

Melhor agora
Do que mais tarde
Já que o medo da morte
Não mais me abate
Sem contar com outro
Malgrado alvor

DECOLONIALIDADE E SABERES INDÍGENAS EM A VIDA NÃO É ÚTIL

Renata Passos Teixeira - PPGEL/UFCAT

1. Introdução

“[...] a necessidade de saber como sabemos e discutir sobre como devemos saber¹” (Wallerstein, 1974, p. 06). Esta afirmação do sociólogo estadunidense, Immanuel Wallerstein, admirador do movimento anticolonialista na Índia, um país ainda visto e julgado por muitos sob o viés do colonialismo, representa a motivação inicial para o desenvolvimento deste artigo. O presente estudo objetiva realizar uma análise do processo de colonialismo instaurado pelos europeus, em todo o mundo, a partir do século XV, com as “Grandes Navegações”, bem como enfatizar a importância dos estudos decoloniais desenvolvidos nos continentes diferentes daquele do colonizador. Portanto, discorre sobre os saberes indígenas, especificamente no Brasil, e traça um paralelo entre a cosmovisão autóctone e o processo de decolonialidade.

A fim de atingir esses objetivos, será analisado o livro *A vida não é útil*, do escritor indígena Ailton Krenak (2020) com o intuito de comparar o que é proposto pela decolonialidade com a cosmovisão expressa nos textos do referido autor. Portanto, desenvolve um estudo bibliográfico pautado em diversos pesquisadores, dos quais citam-se Quijano (2005), Lander (2005), Mignolo (2018), Kaiowá (2020), Krenak (2022) e Munduruku (2012) e realiza uma análise da obra supracitada de acordo com as perspectivas abordadas por estes estudiosos.

Inicialmente, serão apresentados os conceitos que embasam os estudos decoloniais com o intuito de provocar reflexões acerca da herança deixada pelo colonizador europeu e do princípio hegemônico fortalecido a partir do século XVII. Em seguida, serão apresentadas algumas considerações acerca do processo de instauração da colonialidade no Brasil, bem como as ponderações de alguns estudiosos indígenas sobre o referido assunto.

Em seguida, será analisada a obra *A vida não é útil*, do escritor Ailton Krenak (2020) expondo a lógica colonial presente no Brasil, bem como a postura decolonial indígena adotada no país e as perspectivas dos povos originários sobre o capitalismo,

¹ [...] la necesidad de saber cómo sabemos y debatir acerca de cómo debemos saber (Wallerstein, 1974, p. 06).

a modernidade e o progresso. Nas considerações finais, reforça as análises desenvolvidas no decorrer do artigo e enfatiza a importância do relacionamento harmônico entre todos os seres vivos e o homem, bem como entre as diversas sociedades. Consequentemente, enfatiza a necessidade de uma postura decolonial em relação às colonialidades do saber, do ser e do poder, bem como sobre a necessidade em se adotar um novo posicionamento, no qual o homem se vê como parte da natureza e não como proprietário dela.

2. Colonialidade e Decolonialidade: algumas perspectivas

O período de colonização ibérico, iniciado no século XV, além de explorar os recursos naturais locais em favor das metrópoles da Europa, trouxe consigo um processo denominado posteriormente como colonialismo. Trata-se da forma como a sociedade global foi organizada após a época conhecida como “As Grandes Navegações” e como, nos séculos XVII e XVIII, algumas potências europeias foram fortalecidas através da colonização de territórios e do controle de rotas marítimas. A dominação atingiu o ápice a partir do século XIX, com a Revolução Industrial e o domínio quase total da política, da economia e da cultura em todo o planeta. Sucintamente, o princípio da hegemonia foi fomentado desta forma para a instauração do eurocentrismo no mundo. (Lander, 2005).

Se a *colonização* é o ato de ocupar e conquistar uma terra estrangeira, povoá-la através dos colonos e explorar ao máximo os recursos disponíveis, sejam eles humanos ou naturais, o *colonialismo* é um sistema utilizado pelo colonizador para controlar, dominar e aproveitar desse espaço após o assenhoramento. Essa sistemática permanece através da ideologia imposta pelo conquistador, perdurando e perpassando por gerações com o objetivo de manter a dominação política, a imposição cultural e a exploração econômica. A essa continuidade de hierarquias estipuladas pelo colonialismo, chamou-se de *colonialidade* e, a este despeito, fazem-se necessárias algumas considerações sobre o referido termo a fim de relacioná-lo ao conceito de *modernidade*².

A constituição do poder hegemônico europeu relaciona-se, dentre outros aspectos, ao controle do conhecimento, principalmente após a separação entre a ciência e a filosofia e a delimitação do campo de estudo de cada uma delas, no século

² Os termos destacados neste parágrafo foram cunhados pelo grupo Modernidade/Colonialidade, do qual fazem parte estudiosos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh e Enrique Dussel.

XVII. Enquanto o saber científico pautava-se em métodos experimentais, hipóteses e comprovações, buscando a verdade absoluta dos fatos, a filosofia buscava uma compreensão hermenêutica, definindo o que é bom e belo. Dessa divisão, surgiram as ciências puras (exatas) e as humanas (humanidades) e, em relação às últimas, a história é a mais antiga e foi-lhe incumbido o estudo do passado e, no período medieval, também cabia a ela despertar e reforçar um sentimento nacionalista. (Wallerstein, 1974).

Posteriormente, os líderes políticos perceberam que além do passado, era necessário um estudo concomitante do presente e, para tal, foram criadas três disciplinas: economia, ciências políticas e sociologia. Assim, determinou-se uma forma de pensar correta e coerente, inicialmente, em cinco zonas: França, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Alemanha e Itália. (Wallerstein, 1974).

Por que, afinal, haveria três disciplinas para estudar o presente, mas apenas uma para estudar o passado? Porque a ideologia liberal dominante no século XIX sustentava que a *modernidade* estava definida pela diferenciação de três esferas sociais: o mercado, o Estado e a sociedade civil. Dizia-se que as três esferas operavam de acordo com lógicas diferentes e, por isso, era melhor mantê-las separadas umas das outras, tanto na vida social quanto na vida intelectual. Precisavam ser estudadas de maneiras distintas, apropriadas a cada esfera: o mercado por economistas, o Estado por cientistas políticos e a sociedade civil por sociólogos³ (Wallerstein, 1974, p. 09 – grifo do autor).

A fragmentação dos estudos nos países supracitados permitiu estabelecer comparações entre eles e, posteriormente, torná-los modelos para os demais. As leis reguladoras estabelecidas pelas ciências humanas e exatas, apesar de terem como base a realidade mediata vivida na Europa, foram expandidas para outras sociedades. Então, iniciou-se uma forma de controle sobre as Américas e outros países através de conceitos e regras científicos que, por diversos motivos, poderiam ou não se adequarem às mais diversas realidades. Desta forma, foi instaurada a *colonialidade do saber* que só admite como conhecimento único e verdadeiro o que é determinado pela ciência. Os demais saberes, oriundos da observação, da tradição, da fé e das

³ ¿Por qué, de todos modos, habría tres disciplinas para estudiar el presente pero sólo una para estudiar el pasado? Porque la ideología liberal dominante en el siglo XIX sostenía que la *modernidad* se encontraba definida por la diferenciación de tres esferas sociales: el mercado, el estado y la sociedad civil. Las tres esferas operaban, se decía, de acuerdo con lógicas diferentes, y por ende era lo mejor mantenerlas separadas unas de otras, en la vida social y por tanto en la vida intelectual. Requerían ser estudiadas de modos diversos, apropiarlos a cada esfera: el mercado por economistas, el estado por politólogos y la sociedad civil por sociólogos (Wallerstein, 1974, p. 09).

experiências de cada povo, são considerados como folclore, mito, lenda ou espiritualidade, em suma, não há credibilidade para eles (Quijano, 2005).

Para compreender ainda melhor o colonialismo, Quijano (2005) teorizou sobre uma categoria mental denominada raça, ou seja, um conceito desenvolvido com base em critérios fenotípicos dos seres humanos no qual está imbuída a categorização das pessoas como um ato natural. Maldonado-Torres (2010) ampliou estas discussões ao propor a *colonialidade do ser* como um conceito utilizado para desumanizar e hierarquizar tais raças, determinando as que são superiores e as que são inferiores. A visão eurocentrista, além de estereotipar, delimitou os seres humanos de acordo com os tipos físicos e proporcionou ao europeu (autointitulado branco) subalternizar e invisibilizar todos os que são diferentes dele, estabelecendo outra forma de dominação na qual os brancos são os detentores do poder e os demais povos devem ser subjugadas a eles. Enfim, os europeus instituíram uma hegemonia mundial pautada na raça e, posteriormente, fortaleceram-na através do capitalismo. No entanto, é preciso ressaltar que:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (Quijano, 2010, p. 69).

Sobre a relação entre raça e capitalismo, Quijano (2005) estabeleceu cinco formas básicas de relações de trabalho que se naturalizaram e existiram concomitantes em um mesmo lugar: a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade⁴ e o salário. Ainda de acordo com o pensamento hegemônico europeu, cada raça deveria desempenhar determinada função na sociedade de acordo com os estereótipos já estabelecidos. Trata-se de uma forma de controle e exploração da mão de obra e do mercado de trabalho e de uma rede de produção desenvolvida e articulada para manter um padrão global de produção e de

⁴ Reciprocidade é entendida como intercâmbio entre força de trabalho e trabalho sem mercado em comunidades (Quijano, 2005).

consumo. Esta é a *colonialidade do poder* originada como produto da articulação entre mercado e raça (Quijano, 2005).

Mignolo (2005) acrescenta ao pensamento de Quijano (2005) a afirmação de que a colonialidade do poder é um sistema invisível que ainda vigora e continua determinando as relações estabelecidas entre os lugares, ou seja, o capitalismo é um constructo que emergiu da Europa para o restante do mundo e determinou diferenças entre os países colonizadores e as antigas colônias. Portanto, as colonialidades – do ser, do saber e do poder – ainda operam para manter o sistema de exploração instaurado nos séculos passados, consolidando-o e controlando-o ainda mais.

Nesta perspectiva, a colonialidade permitiu a estabelecer o conceito de *modernidade* para determinar o que é melhor e correto, pautando-se apenas em valores europeus, como a ciência, o progresso contínuo, o capitalismo e, por último, a globalização. Por esta razão, a colonialidade é definida como *o lado mais escuro da modernidade*, pois está intimamente relacionada à manutenção das relações de dominação e controle instauradas a partir do século XVI e, mesmo aparentando ser um fenômeno mundial natural, este sistema foi duramente imposto a todas as sociedades da época e atuais. (Mignolo, 2005).

Apesar de apresentar uma certa homogeneidade, é preciso ressaltar que a modernidade não ocorreu da mesma forma em todos os lugares. Nesse sentido, explicita-se que:

A experiência histórica demonstra, contudo, que o capitalismo mundial está longe de ser uma totalidade homogênea e contínua. Ao contrário, como o demonstra a América, o padrão de poder mundial que se conhece como capitalismo é, fundamentalmente, uma estrutura de elementos heterogêneos, tanto em termos das formas de controle do trabalho-recursos-produtos (ou relações de produção) ou em termos dos povos e histórias articulados nele. Em consequência, tais elementos se relacionam entre si e com o conjunto de maneira também heterogênea e descontínua, ou mesmo conflitiva. E são eles mesmos, cada um deles, configurados da mesma maneira (Quijano, 2005, p. 117).

A fim de resistir à modernidade e à colonialidade, um grupo de teóricos latino-americanos de diversas universidades criou um projeto decolonial que objetiva desconstruir esse legado persistente do colonialismo. Trata-se de um rompimento com as formas de poder, de ser e de saber estabelecidas a partir do século XVI pelo colonizador.

De acordo com a decolonialidade, é preciso pensar a partir do Sul, pois, ao priorizar os estudos desenvolvidos no ocidente, entendido aqui como Europa, é impossível empreender pesquisas e uma crítica decolonial voltada para a valorização dos saberes silenciados e subalternizados por séculos. (Grossfoguel, 2008).

É importante compreender que cada povo teve uma relação única com a implementação da modernidade e da colonialidade e, portanto, a decolonialidade acontece de formas diferentes de acordo com o território e com os povos que o ocupam. Assim, estudar todos os pressupostos citados anteriormente em relação aos indígenas, especificamente os brasileiros, requer compreender tanto a cosmovisão deles quanto as relações estabelecidas entre eles e o homem branco do dia 21 de abril de 1500 até o momento atual.

3. Decolonialidade Indígena no Brasil

Antes de discorrer sobre a decolonialidade dos indígenas, é preciso primeiro compreender quem são estas pessoas e a trajetória percorrida por elas até a atualidade. Não é pretensão exaurir as discussões sobre o tema, tampouco abarcar todo o conhecimento já produzido sobre estes povos. Trata-se de um relato sucinto sobre o processo vivenciado por eles desde o “descobrimento” do Brasil até a atualidade.

Com a chegada dos portugueses, coube, inicialmente, aos jesuítas a função de cuidar dos indígenas. Além da catequização, os padres deveriam civilizar os povos encontrados nas terras recém-descobertas, pois, na visão europeia, eles eram selvagens, bravios e sem nenhum tipo de cultura e conhecimento. No entanto, todas as aldeias já eram organizadas e tinham seus líderes e representantes. A exemplo, Jecupé (2020) explicita o costume social indígena de trocar presentes para demonstrar uma atitude pacífica e amistosa em relação a pessoas desconhecidas e explica que o primeiro contato entre os povos originários e os portugueses não se deu de forma como a história ensina, pois não houve um sentimento de estupefação mediante as quinquilharias europeias, mas uma tentativa de convivência amigável.

Pelo fato de os autóctones serem vistos como pessoas sem cultura e incivilizados, houve uma ampla e profunda discussão sobre o fato deles possuírem ou não uma alma. Em 1537, o papa Paulo III proclamou os nativos brasileiros como homens livres. Então, foi estabelecido que eles deveriam ser batizados e que tivessem os direitos respeitados. No entanto, caso algum indígena se recusasse a batizar ou

cometesse algum crime – de acordo com a lei portuguesa – teria a escravidão legitimada. (Jecupé, 2020).

O que a história não relata é o processo de escravização e alienação sofrido pelos povos indígenas do Brasil. Além de instigar as lutas entre aldeias para estabelecer o controle e a manipulação das pessoas, os portugueses estabeleceram as bandeiras, expedições cujo propósito era encontrar ouro, prata e pedras preciosas. Para isto, eles forçaram os indígenas a indicarem onde estavam localizadas as jazidas dos recursos naturais que desejam extrair. Diferente do que se pensa, nenhum bandeirante era europeu, eram indígenas escravizados ou aliciados que foram forçados a adotar nomes portugueses. Essa e outras situações vivenciadas no período colonial e imperial fizeram com que muitos povos migrassem para locais mais distantes a fim de escapar da violência e do domínio português. (Jecupé, 2020).

Em 1910, um mestiço terena, posteriormente conhecido como Marechal Rondon, e um grupo de militares positivistas, professores universitários e sertanistas criaram o SPI⁵, cujo principal objetivo era proteger os indígenas, através de uma legislação tutelar. A instituição foi criada em 20 de junho de 1910 pelo Decreto Federal Nº 8.072. Após o golpe militar de 1964, o SPI foi extinto e foi criada a Funai⁶, em 05 de dezembro de 1967, pela Lei Nº 5.371, que adotou uma política paternalista e assistencialista, mas não conseguiu e ainda não consegue resolver as questões indígenas. (Munduruku, 2012).

Para a escritora Spivak (2014), a definição do Outro ainda persiste na ideia instituída pelo colonizador a partir do século XVIII. No passado, os europeus subjugarão povos e nações, impondo um poderio hegemônico no qual o oprimido, apesar de saber falar por si mesmo e ter conhecimento para isso, pois era um sujeito constitutivo de desejo e de poder, foi silenciado e obrigado a se ver representado em vozes que não são constitutivas de sua identidade. Para a autora, os instrumentos de controle e manipulação da sociedade foram apagados para permitir uma reutilização de forma diferente, pois ainda há um poder hegemônico que atuante que controla e manipula. Assim, explica-se o fato de órgãos como a Funai não conseguir resolver

⁵ O SPI – Sistema de Proteção aos Índios – era de responsabilidade do Estado e tinha a função tutelar. objetivava a pacificação dos indígenas e a colonização através da mão de obra barata. (Munduruku, 2012).

⁶ Funai – Fundação Nacional do Índio – inicialmente criada para evitar problemas enraizados no SPI, como a corrupção e manipulação de dados e informações. Apresentou outros problemas como estrutura centralizada e burocrática, ocupação de cargos importantes por pessoas despreparadas para a causa indigenista e, principalmente, permitiu a ocupação ilegal de terras indígenas. (Munduruku, 2012).

questões indígenas, pois eles não se veem representados nas pessoas que dirigem a fundação e não querem que o Outro fale por eles, pois são capazes de proferir o próprio discurso.

Por isto, em 1974, o CIMI – Conselho Indigenista Missionário – e algumas lideranças indígenas, após reunirem-se, perceberam que a luta de uma etnia era comum às demais, pois os problemas enfrentados eram os mesmos. Então, com o objetivo de criar uma política indígena específica para suas realidades e diferente da adotada pelo Estado, foi criada a União das Nações Indígenas com o intuito de lutar pelos direitos dos povos originários. (Munduruku, 2012).

Munduruku (2012) discorre sobre o sentimento ocasionado pela criação da União das Nações Indígenas e explica a resignificação dada ao termo *índio*, utilizado inicialmente como uma categorização instituída pelo europeu, conforme propõem Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2010).

Quando esse novo movimento de participação começou a acontecer, principalmente pelo envolvimento de novas lideranças no processo histórico, constituiu-se um “sentimento de fraternidade indígena”, de solidariedade pelas condições de vida por que passavam outras tantas comunidades e sociedades.

Para que isso ocorresse, foi importante o resgate do termo *índio* pelos líderes. Este termo, não mais usado como categoria instituída pelo dominador europeu que procurou uniformizar para melhor controlar, passou a ser aglutinador dos interesses das lideranças. E passou a ser utilizado para expressar uma nova categoria nas relações políticas (Munduruku, 2012, p. 46 – grifo do autor).

Inicialmente, a palavra *índio*⁷ era utilizada como referência a diversas etnias estereotipando todos os povos. O propósito sobre a necessidade de uma nova interpretação originou-se do fato de *índio* representar preconceito e/ou discriminação, pois todas as comunidades indígenas eram tratadas como idênticas, ou seja, como se tivessem a mesma cultura, a mesma língua e as mesmas crenças.

Por muito tempo, os indígenas foram tratados como marginalizados, como pessoas que estavam em um local distante, não eram vistos e, por isso, deixados de lado, como se essa fosse uma decisão deles e por eles. No entanto, Moreno (2005) esclarece que atualmente não há marginalização, mas exclusão o que implica não

⁷ Atualmente, de acordo com os povos, o termo correto é *indígena* cujo significado é *originário*. A Lei Nº 14.402, de 08 de julho de 2022, instituiu o Dia dos Povos Indígenas, revogando o Decreto-Lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, que estipulava o dia 19 de abril como o Dia do Índio.

apenas no afastamento das pessoas, mas também na impossibilidade de elas terem acesso a direitos básicos. A exclusão, diferente da marginalização, não é apenas uma separação de territórios e de quais pessoas são destinadas a um ou a outro lugar. Trata-se de um isolamento proposital de muitas vidas permeado por muitas negligências, abandonos e por inúmeras desigualdades.

Ainda sobre o tratamento destinado aos povos indígenas, é preciso considerar as práticas de necropolítica, pois os governos e alguns segmentos da sociedade veem a existência do Outro indígena como potencialmente perigosa e, por isso, é necessária a eliminação dele. Trata-se de um princípio de soberania, exercido principalmente pelo Estado, detentor do direito de fazer guerra e da capacidade de matar tanto física quanto socialmente. (Mbembe, 2018).

[...] as colônias são semelhantes às fronteiras. Elas são habitadas por “selvagens”. As colônias não são organizadas de forma estatal e não criaram um mundo humano. Seus exércitos não formam uma entidade distinta, e suas guerras não são guerras entre exércitos regulares. Não implicam a mobilização de sujeitos soberanos (cidadãos) que se respeitam mutuamente, mesmo que inimigos. Não estabelecem distinção entre combatentes e não combatentes ou, novamente, “inimigo” e “criminoso”. Assim, é impossível firmar a paz com eles. Em suma, as colônias são zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da “civilização” (Mbembe, 2018, p. 28).

Pode-se, então, afirmar que os selvagens (entenda-se indígenas) não eram seres humanos normais e os europeus não viam o ato de massacrá-los como um crime ou algo errado, pois nas colônias não havia regras. Justifica-se assim a chacina e a dizimação de etnias inteiras. Além disso, as chamadas “Guerras Justas” se davam em razão da não subordinação do indígena e de sua resistência em lutar pela liberdade e manter vivas suas tradições e culturas.

De acordo com Kaiowá (2023), na perspectiva de manter o controle da colônia e, posteriormente, das populações autóctones, tanto no império quanto na república, foram criados e disseminados, no Brasil, 07 (sete) mitos sobre os indígenas. Tais inverdades baseiam-se na ideia eurocêntrica que o colonizador possuía naquela época sobre trabalho, família, propriedade das terras, relacionamento com a natureza e cidadania. Portanto, é necessário decolonizar esses pensamentos que ainda

permeiam a sociedade, como “índios são preguiçosos”, “os índios são donos de muitas terras”, “índio usa arco e flecha (estereotipação iniciada em 1500) e “quase não tem índios no Brasil”, dentre tantas outras narrativas infundadas.

Nesse sentido, Angatu (2020) retoma o pensamento de Kaiowá (2023) ao ponderar sobre o posicionamento indígena atual e a importância da valorização do conhecimento autóctone para um processo de decolonização da sociedade:

Procuramos fortalecer os caminhos da decolonialidade (fim da dominação das imposições externas) a partir de nossos saberes, linguagens e vivências como forma de também fortalecer a resistência e (re)existência indígena e de todos que lutam “por um mundo onde caibam vários mundos⁸” (Angatu, 2020, p. 62).

A utilização deste discurso revela a identificação que existe entre as etnias quanto à luta por direitos. Também é possível afirmar que o processo de colonização na América Latina obedeceu à mesma ideologia eurocêntrica e hegemônica, mesmo com colonizadores, colonizados e locais distintos. Ainda para Angatu (2020), assim como para todas as etnias, a oralidade é muito importante, pois é imbuída não apenas de significado e de narrativas contadas por gerações, mas, principalmente, de força pois é um dos pilares da cultura indígena que se opõem ao capitalismo e à sociedade moderna. De acordo com o autor supracitado, os indígenas possuem uma sabedoria de(s)colonizada e um pensamento contra-hegemônico antes mesmo conhecerem estas lexias e seus respectivos significados.

Portanto, a literatura indígena objetiva apresentar a cosmovisão das diversas etnias brasileiras e, concomitantemente, propor uma perspectiva e uma atitude decoloniais para a sociedade capitalista do país. Ao analisar a obra de um escritor pertencente a uma das muitas etnias indígenas, pode-se compreender como eles percebem os problemas atuais enfrentados por eles e pela sociedade, além de aprender sobre os mais diferentes e variados assuntos de acordo com a perspectiva destes povos.

4. Ailton Krenak e *A vida não é útil*

O escritor Ailton Alves Lacerda Krenak é um líder indígena do povo Krenak

⁸ A expressão “por um mundo onde caibam vários mundos” é o lema dos indígenas Zapatistas, no México, para defender a autonomia e a alteridade dos territórios. A frase serviu de inspiração para os indígenas brasileiros. (Angatu, 2020, p. 62).

que está localizado na Reserva Indígena Krenak, situada na região do Médio Rio Doce, especificamente no município de Resplendor, em Minas Gerais. Além de conduzir seu povo, também é uma importante liderança do movimento indígena brasileiro. Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB), tornou-se primeiro imortal indígena da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 2023⁹.

Ailton Krenak ficou conhecido nacionalmente, em 1987, ao pintar o rosto de preto com jenipapo enquanto proferia um discurso no Senado Federal a fim de alertar e conscientizar sobre a importância dos povos e das causas indígenas, até então, em uma situação de retrocesso.

Como escritor, Krenak explicita em seu discurso a cosmovisão indígena sobre uma verdadeira integração do ser humano com a natureza, vista por ele como um organismo vivo do qual toda a humanidade faz parte. O autor traz uma visão decolonial ao sobrepor a harmonia entre os homens com os demais seres vivos do planeta em relação aos valores capitalistas, em especial, o acúmulo de bens. De modo geral, o referido autor defende a diversidade cultural e a preservação ambiental e alerta para um possível futuro desastroso da humanidade caso não haja uma moderação no consumo excessivo baseado, na maioria das vezes, na noção de progresso.

A vida não é útil (Krenak, 2020) é um livro composto por cinco textos independentes, todos adaptados de palestras, *lives* e entrevistas realizadas entre 2017 e 2020 e organizados por Rita Carelli. De maneira geral, há uma crítica decolonial aberta à lógica utilitarista do capitalismo ao contrapor a visão de progresso e o relacionamento com a natureza. Os textos são os seguintes:

- *Não se come dinheiro*: aborda a relação destrutiva entre humanidade e natureza e o impacto do capitalismo sobre o meio ambiente. Krenak (2020) afirma que não adianta ter dinheiro se o planeta não estiver em condições para manutenção da vida, inclusive da humana. Portanto, o autor sugere que os povos indígenas têm muito a ensinar para a humanidade, pois a mudança no modelo de vida atual é urgente.
- *Sonhos para a adiar o fim do mundo*: o autor sugere que o mundo está em colapso pois a exploração desenfreada dos recursos naturais causou a devastação ambiental. De acordo com Krenak (2020), para adiar o fim do

⁹ Disponível em: < <https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak> > Acesso em 10 out 2024.

mundo, é preciso retomar uma visão de tempo cíclica na qual o presente é priorizado, pois a visão de tempo linear, característica colonial, induz a uma falsa noção de controle. Para o autor, é preciso abraçar o imaginário (sonhos), ou seja, romper com as narrativas do colonialismo sobre progresso e abraçar outras formas de conhecimento.

- *A máquina de fazer coisas*: trata-se de uma metáfora e refere-se ao produtivismo e ao do sistema capitalista, industrial e consumidor. Apresenta a desconexão com a natureza e a ruptura com o ciclo natural da vida para dominar e explorar os recursos. Por isso, o autor defende a resistência e o retorno à simplicidade.
- *O amanhã não está à venda*: apresenta uma crítica ao estilo de vida adotado pela sociedade, analisando a relação entre homem, natureza e futuro. A crítica é sobre a ilusão dos homens de controlar o futuro e sobre o progresso e a modernidade cujos valores são sobrepostos à vida. Krenak (2020) defende que é necessária uma convivência harmônica com a natureza, respeitando e cuidando dela. A Covid-19 é citada como exemplo da incapacidade humana de estabelecer um controle, pois a economia estagnou durante o período pandêmico.
- *A vida não é útil*: critica a visão utilitarista e capitalista da vida, refletindo sobre o que realmente importa na existência das pessoas. As ponderações sobre o progresso são o tema deste texto ao expô-lo como real causa da destruição do planeta e da alienação das pessoas. A resistência à herança colonial (colonialidades do ser, do saber e do poder), para o autor supracitado, é necessária para demonstrar respeito e valorização da vida. Assim, Krenak (2020) aponta a necessidade de pausas e silêncios para encontrar um ritmo natural de vida, no qual nem tudo é reduzido em mercadoria ou utilidade.

Propondo uma abordagem decolonial, Krenak (2020) questiona o conhecimento e os valores estabelecidos pelo colonialismo ao apresentar a cosmovisão indígena e ao questionar o pensamento eurocêntrico, capitalista e hegemônico. Para o referido autor, a vida é muito mais do que produzir, acumular e consumir bens e, por isso, indaga se a ela deve ter utilidade ou ser apenas vivida. A construção de um pensamento decolonial, no decorrer da obra, inicia-se com ponderações sobre o progresso e o desenvolvimento tecnológico que não devem ser

vistos como propósito de vida. Nessa perspectiva, para Krenak (2020), é necessário um equilíbrio nas relações entre a sociedade e o meio ambiente, pois todos os seres vivos estão, de uma forma ou de outra, interconectados com a natureza.

Um conceito decolonial também abordado é a ilusão que o ser humano possui controle sobre o futuro e a natureza, ideia amplamente desenvolvida pela modernidade. Ao tentar administrar o futuro e os recursos naturais, as pessoas não têm uma vida significativa e autêntica e, ao mesmo tempo, promovem a degradação dos recursos naturais provocando catástrofes ambientais.

As colonialidades do ser e do poder são discutidas em todos os textos, conforme propõem Quijano (2005;2010) e Maldonado-Torres (2010), pois Krenak (2020) apresenta conceitos relacionados à raça e analisa o progresso, a exploração da natureza, a subalternização e invisibilização de povos e culturas com o fim de levar o leitor a refletir sobre os temas em questão:

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições —, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela (Krenak, 2020, p. 09-10).

A resistência à lógica colonial também se apresenta na afirmação de que a natureza não pertence ao ser humano que insiste em vê-la como um recurso a ser dominado e explorado. A imposição da modernidade, que supervaloriza o lucro e o progresso, é questionada em toda a obra de diversas formas. No exemplo a seguir, ocorre através de um paralelo entre raça, consumo e exploração do meio ambiente:

Até o começo do século XX, o mundo do trabalho e da produção se dava com ferramentas e meios que não tinham a potência de exaurir os recursos da Terra como hoje. Desse tempo para cá, sobraram poucas humanidades espalhadas pelo planeta nessas condições de quase humanos. Como o mundo é todo desigual, acabou ficando gente de fora desse balaio civilizatório, pessoas que não estão engajadas no consumo planetário. Não se tornaram consumidoras no sentido de clientela, eventualmente consomem alguma coisa do mundo industrial, mas não são dependentes disso para continuar

existindo. Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra (Krenak, 2020, p. 72-73)

A ideia colonial sobre o tempo linear se baseia no conceito de que o progresso aponta para um constante e contínuo avanço rumo a um futuro melhor. Essa perspectiva sobre o tempo classificou a América Latina, a Ásia, a África, a Antártida e a Oceania como continentes atrasados e habitados por sociedades bárbaras e primitivas que necessitavam ser civilizadas e, por isso, foram subalternizadas (Mignolo, 2019). Krenak (2020) refuta essa ideia de projeção do futuro ao afirmar que não se pode fazer esse tipo de promessa, argumentando sobre as consequências do consumismo, enfatizando a importância da vida e do tempo cíclico.

Enquanto as bases materiais da nossa vida cotidiana estão funcionando, operantes, a gente não se pergunta de onde vem o que consumimos. Na maioria do tempo, as pessoas mal respiram ou têm consciência do que põem na boca para comer. Apenas quando há um desastre, os indivíduos, desplugados das fontes de suprimentos, começam a sofrer e a se questionar. Quem sobrevive a uma grande catástrofe costuma pensar em mudar de vida porque teve uma breve experiência do que é, de fato, estar vivo. Existem muitos povos vivendo situação de perdas, de catástrofe, de guerra. Ouvir sobre como essas pessoas agem para sair de um trauma profundo, olhar ao redor de si e recomeçar sua jornada nisso que chamamos “seguir vivendo”, pode ser instrutivo, mas não substitui a experiência (Krenak, 2020, p. 106-107).

Em relação à economia, Krenak (2020), através de profundas reflexões, desafia as bases do sistema econômico colonial ao propor que viver bem não está relacionado ao consumo e ao desenvolvimento, mas em estar em harmonia com o meio ambiente e com todos os seres vivos. Há uma aberta defesa em relação aos modos de vida que não se pautam no acúmulo de bens e capital. Ao traçar um paralelo entre pobres e ricos, além de referenciar Mbembe (2018) em relação a possibilidade da aplicação de uma necropolítica, Krenak (2020) enfatiza o fato de o colonialismo ainda estar impregnado na mentalidade do brasileiro, especificamente, dos políticos.

O capitalismo quer nos vender até a ideia de que nós podemos reproduzir a vida. Que você pode inclusive reproduzir a natureza. A

gente acaba com tudo e depois faz outro, a gente acaba com a água doce e depois ganha um dinheirão dessalinizando o mar, e, se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores. Uma espécie de Big Brother governando o mundo ao gosto do capitalismo. Algumas pessoas sugerem que quem sabe viver no mundo são os ricos, que a pobreza é responsável pela destruição do meio ambiente. Essa afirmação, além de ser racista e classista, é assassina. Porque alguém que está no lugar do rico dizendo que os pobres — que são 80% da população mundial — estão destruindo o planeta pode acabar sugerindo também que os pobres não precisam mais viver. A verdade é que nós não precisamos de nada que esse sistema pode nos oferecer, mas ele nos tira tudo o que temos. Quando um vereador aparece na sua comunidade dizendo que vai sanear é preciso desconfiar, pois, quando dizem isso, em geral, é conosco que querem desaparecer. Esse colonialismo está impregnado na cabeça do vereador, do prefeito, do governador, de tudo quanto é gente que tem o status de apertar algum botão, de abrir algum portão. Esses caras continuam a serviço da invasão (Krenak, 2020, p. 66-67).

Além disso, a abordagem de Krenak (2020) ao apresentar a cosmovisão indígena como alternativa para enfrentar o colonialismo, é uma postura que não apenas expõe a importância dos saberes dos povos originários, mas reflete sobre a necessidade de avaliar a relação do ser humano com a natureza e estabelecer uma solução viável para as crises ambientais.

A ideia dos Krenak sobre a criatura humana é precária. Os seres humanos não têm certificado, podem dar errado. Essa noção de que a humanidade é predestinada é bobagem. Nenhum outro animal pensa isso. (Krenak, 2020, p. 41-42)

[...]

O século XX, com todas as suas guerras, demonstra bem isso. Foi preciso fazer uma espécie de armistício, porque nos armamos a tal ponto que seríamos capazes de destruir o planeta — várias vezes. Se nossa técnica nos levou a isso, de fato já demos prova suficiente de nossa desqualificação, de nosso abuso dos outros seres: todos estão ofendidos com a nossa grosseria. Se estamos envergonhados com o que aconteceu no nosso país, na biosfera há milhões de seres olhando a nossa baixaria e perguntando: “O que esses humanos estão fazendo?”. Estamos vivendo uma tragédia global. Mesmo que alguns coletivos humanos pensem para além da linha-d’água, são apenas uma amostra grátis dessa humanidade. Precisamos evocar, do meio disso, alguma visão para sairmos desse pântano (Krenak, 2020, p.43-44)

Assim, Krenak (2020) analisa os legados da colonialidade (do ser, do saber, do poder) refletindo sobre como a modernidade reduziu a vida humana a uma função utilitária, separando os seres humanos da natureza para atingir um patamar de progresso sempre inalcançável. Para o autor, “a vida não é útil”, mas está imbuída de

significados cuja riqueza está na capacidade de viver em harmonia com a natureza e com os outros seres humanos e, por isso, deve apenas ser vivida.

5. Considerações finais

Em uma linguagem acessível e bastante próxima à fala, Krenak tece um discurso pautado nas próprias experiências e no conhecimento ancestral indígena aprendido pela oralidade. A obra apresenta uma postura decolonial e reflexiva cujo título leva o leitor a compreender que não há utilidade na vida, ao contrário, ela deve ser apenas vivida pois é muito valorosa. Por isso, Krenak (2020) expõe críticas ao capitalismo, ao progresso e à exploração da natureza, fatores que, combinados, provocam catástrofes ambientais e ameaçam o meio ambiente e as gerações futuras.

As reflexões apontadas por Krenak (2020) conduzem a repensar o modo de vida atual e convidam as pessoas a adotar um estilo baseado no equilíbrio, respeito e cuidado com o outro e com a natureza, em uma convivência harmônica e pacífica. Ao apresentar o conceito de sub-humanidade, expõe a narrativa de povos que foram subalternizados e invisibilizados, além dos saberes que foram silenciados em favor de uma lógica hegemônica imposta por séculos.

Há um convite para uma resistência decolonial que desafia a modernidade, o progresso e o colonialismo. Para isso, Krenak (2020) reflete sobre a ilusão de controle do futuro e a importância de sonhar como uma alternativa para adiar o fim do mundo. Portanto, demonstra que é necessário refletir sobre a obsessão por produtividade e utilidade, por acúmulo de bens e de capital para que todas as pessoas possam coexistir de uma maneira mais consciente, coletiva e pacífica. Para isto, é preciso haver respeito entre as diversas sociedades e na relação do ser humano com o meio ambiente.

Referências

ANGATU, Casé. Carama suí ì'emonguetás ì'engaras: Carubas Moemas ì'engas (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. In: DORRICO, Julie; Danner, Fernando; Danner, Leno Francisco. (orgs). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2020.

GROSSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Ferreira, Inês Martins. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 80, p.115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em 14 jul. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020. Ilustração: Borges, Taisa.

KAIOWÁ, Alvaro de Azevedo Gonzaga. *Decolonialismo indígena*. 3. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2023.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Pesquisa e organização: Carelli, Rita.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, Edgardo. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 06-24.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura se Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 327-367. Livro eletrônico disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf> Acesso em: 08 maio 2024

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução: Renata Santini. Paraty (RJ): N-1 edições, 2018. E-book.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. MASP Afterall, 2019. p. 01-15. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf> Acesso em: 10 maio 2024

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 88-94.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p.107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura se Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 68-107. Livro eletrônico disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf> Acesso em: 08 maio 2024

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *O subalterno pode falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. s.l.: Siglo Veintiuno Editores, 2004. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578656/mod_resource/content/1/COMP_WALLERSTEIN%20-%20Análisis%20de%20Sistemas-Mundo Acesso em 08 jun 2024.

DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neuzamar Marques Barbosa - UFCAT

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida - UFCAT

1. Introdução

As tecnologias, especificamente as digitais, estão cada vez mais inseridas no trabalho, no entretenimento, na educação etc., e estão transformando a maneira como acessamos a informação, desenvolvemos atividades, resolvemos problemas e interagimos socialmente (Valente, 2018). No contexto educacional, essas tecnologias têm uma crescente presença na formação inicial e continuada de professores, no ensino e na aprendizagem, mas ainda desafiam muitas instituições de ensino básico e superior, a sair do ensino tradicional para uma aprendizagem mais significativa.

“O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola” (Kenski, 2012, p. 105-106). É necessário, então, uma plena reformulação do processo educacional, mudanças relevantes na formação inicial, continuada, no currículo escolar e melhoria de condições de trabalho dos docentes.

De acordo com Vilaça e Gonçalves (2022, p. 277), “os currículos de formação de professores normalmente não conseguem acompanhar a velocidade dos desenvolvimentos e dos avanços das tecnologias”, e a abordagem dessa formação, em um caráter instrumental, é importante, mas é relevante considerar a formação de professores para a utilização crítica dessas tecnologias.

Paiva (2015) sinaliza que o surgimento de novas tecnologias, a princípio, provoca desconfiança e rejeição, mas aos poucos passam a ser incorporadas nas práticas pedagógicas. Dessa forma, percebemos que integrar o digital no trabalho docente não é tão fácil, mas precisamos estar atentos às mudanças e compreender que as tecnologias instauram novas relações sociais e pedagógicas.

Outra questão, que deve ser ressaltada, é que se não houver “a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento” (Moran, 2013, p. 59). A tecnologia sozinha não

possibilita nada. É preciso que ocorra a mediação do professor para que o aprendizado tenha mais significado, reflexão e criticidade.

Trazendo essas discussões para o cenário de Mato Grosso, reconhecemos que as tecnologias vieram para potencializar o ensino-aprendizagem e ser um instrumento de apoio ao trabalho docente. No entanto, apesar de toda mobilização para promover esse apoio, ainda percebemos, em muitas escolas da rede pública, a falta de acesso à internet de boa qualidade, o que dificulta a aplicação da tecnologia dentro do ambiente escolar. Além disso, notamos a falta de programa de formação continuada docente, que ressalte o uso das tecnologias digitais de forma crítica e colaborativa.

Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise do discurso docente acerca dos desafios e das limitações do uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa e língua inglesa, no contexto educacional mato-grossense. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GEPLAEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). A pesquisa mais ampla abrange, além dos desafios, o papel, as implicações, as contribuições das tecnologias e as mudanças na prática pedagógica.

Este texto está organizado da seguinte maneira: primeiramente, abordamos alguns aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), especialmente o subsistema de atitude, com as suas categorias de afeto, julgamento e apreciação. Posteriormente, descrevemos a metodologia e, em seguida, concentramo-nos na apresentação e análise parcial dos dados. Por último, trazemos as considerações finais.

2. Linguística sistêmico- funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apresentada em Halliday (1994) e em Halliday e Matthiessen (2014), é uma teoria e uma metodologia analítica, que busca compreender e descrever a linguagem em funcionamento dentro de um contexto de uso. O termo sistêmico refere-se às redes de sistema da linguagem à disposição dos produtores textuais para construir significados. Por sua vez, o termo funcional refere-se às funções que a linguagem desempenha em textos.

Vian Jr. também apresenta uma explicação sobre:

[...] a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, não ficando restrita apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais específicos da língua, mas voltando-se também para questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem circula. Uma característica diferencial da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos [...] (Vian Jr., 2013, p.127)

Corroborando com Vian Jr., acreditamos que essas discussões se fazem pertinentes, devido à necessidade de diálogo com o mundo contemporâneo e de compreender as práticas sociais em que as pessoas estão inseridas. No estudo apresentado neste artigo, notamos que o uso das tecnologias faz parte dessas práticas sociais, discursivas, e tem transformado a educação.

Retomando aos estudos de Halliday (1994), a linguagem é dividida em três estratos interconectados: no primeiro plano, o grafo-fonológico (letras/sons), no segundo, a léxico-gramática (fraseados) e, por fim, o semântico-discursivo (significados), que são realizados tendo por base os contextos de cultura e de situação.

O contexto de cultura é um contexto macro, “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28). O contexto de situação é um contexto micro, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27). Este contexto apresenta três variáveis: campo, relações e modo, que apresentam uma relação dialética com três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. O campo é realizado na metafunção ideacional (quando usamos a linguagem para criar sentidos acerca de experiências relacionadas ao nosso mundo interior ou exterior); as relações na metafunção interpessoal (quando usamos a linguagem para estabelecer e manter relações sociais); e o modo na metafunção textual (refere-se à organização das nossas mensagens).

No caso deste estudo, trazemos um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de Avaliatividade, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que trazemos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

O Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) é um sistema localizado no

estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática. Ele tem como objetivos: identificar, analisar, descrever os recursos avaliativos que o sujeito falante/escritor faz uso na produção de seu discurso, ou seja, descrever o processo avaliativo: quem avalia, o que/quem está sendo avaliado, como é avaliado. Este sistema divide-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação.

O subsistema de atitude se refere às avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos e à apreciação das coisas. A atitude pode ser entendida “como um sistema da semântica discursiva que se realiza léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticais.” (Vian Jr., 2010, p. 20). O engajamento tem o olhar para o sujeito, o seu discurso e as várias vozes em sua construção discursiva. E o subsistema de gradação se refere à intensidade aplicada aos sentimentos.

Neste trabalho, o foco de análise está no subsistema de atitude que se subdivide nas categorias de afeto, julgamento e apreciação, que nos orientará para a análise dos dados. O afeto refere-se às emoções, aos sentimentos do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. Estes sentimentos e emoções podem ser tanto positivos quanto negativos e estão subdivididos em In/Felicidade, In/Segurança, In/Satisfação.

Almeida (2010) afirma que para analisar o Afeto, é necessário identificar quais são os sentimentos envolvidos no discurso e que existe quatro itens léxico-gramaticais que podem realizar o Afeto: epítetos (adjetivos), atributos (predicativo do sujeito), processos (verbos) e adjuntos de circunstâncias. Os epítetos correspondem às qualidades do tipo experiencial ou atitudinal. Os atributos atribuem qualidades ao sujeito. Os processos são as ações dos participantes. E, os adjuntos de circunstâncias adicionam características para a situação.

O julgamento avalia a parte comportamental, moral e ética do ser humano, que se divide em Estima Social, que são as regras morais e culturais, e Sanção Social, que são as leis, regras e regulamentações.

Finalmente, a apreciação, que avalia os objetos, fenômenos referentes à qualidade de vida, se ramifica em Reação Impacto, que trata do impacto que os objetos causam, Reação Qualidade, que analisa a qualidade dos objetos, Composição Proporção refere-se ao equilíbrio das coisas, Composição Complexidade refere-se ao nível de complexidade e a Valoração que diz respeito ao valor atribuído aos objetos ou coisas.

Portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional preocupa-se com os aspectos gramaticais da linguagem, enquanto, o Sistema de Avaliatividade atenta-se à análise do aspecto discursivo, tendo como foco o estrato semântico discursivo da linguagem. A Avaliatividade torna-se, neste estudo, o sistema de análise pertinente para a investigação das avaliações que emergem no discurso dos professores, assim como para a análise da contribuição dos recursos linguísticos avaliativos.

3. Metodologia

O presente estudo obteve a anuência das instituições coparticipantes, que pertencem à rede pública estadual de ensino de Barra do Garças-MT, e possui parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão. Além disso, obteve também a autorização dos professores participantes nesta pesquisa.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo. A pesquisa exploratória caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimentos de ideias, “também é denominado ‘pesquisa de base’, pois oferece dados elementares que dão suporte à realização de estudos mais aprofundados sobre o tema” (Gonsalves, 2003, p.65).

Segundo Dörnyei (2007, p.38), a pesquisa qualitativa se preocupa com “opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos, e, portanto, o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação sendo estudada”. Neste sentido, este estudo é qualitativo, pois propomos compreender as percepções do grupo social, professores, quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, na escola pública mato-grossense.

Para efeito de análise de linguagem e discurso, este trabalho tem como arcabouço teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005). As análises, que se realizam nessa perspectiva teórica, apresentam uma contribuição para a compreensão do texto, mostrando como e por que o texto significa o que significa, e também uma contribuição para a avaliação do texto, mostrando por que o texto é, ou não é, um texto efetivo para seus propósitos (Ikeda; Vian Jr., 2006).

Os dados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla, e foram gerados, a partir de entrevistas semiestruturadas de forma presencial e individual em 5 escolas urbanas, com docentes de línguas, que aceitaram participar

do estudo, e se enquadraram nos seguintes critérios de inclusão: ser professor(a) efetivo(a) ou contratado(a) da Educação Básica Pública, da Rede Estadual de Mato Grosso, do município de Barra do Garças; ser licenciado(a) em Letras com habilitação em Português ou Português e Inglês; estar atuando no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, na disciplina de Português e/ou Inglês.

A entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista que apresenta um roteiro prévio. “As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 37). No nosso caso, a entrevista foi gravada em áudio, via aplicativo “Gravador de voz” do celular Samsung A12. O *corpus*, então, foi constituído pelas respostas dos professores, e posteriormente essas respostas foram transcritas, escolhidas e utilizadas como objeto de análise. Em seguida, foram organizadas em macrocategorias para que fosse possível identificar os tipos do subsistema de atitude, do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), que emergem nas percepções dos professores. Neste texto, estamos apresentando os desafios da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Marconi e Lakatos (2003),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195)

Na visão de Rosa e Arnoldi (2008), a entrevista na pesquisa qualitativa, é uma ferramenta imprescindível na coleta dos dados e que:

[...] deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto. (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 16)

Diante do exposto, a entrevista é um processo de construção de dados, podendo surgir informações de forma mais livre, sendo responsável por resultados e, na maioria das vezes, possibilita intervenções para a resolução dos problemas

encontrados. Ademais, entende-se que este instrumento pode configurar-se como propulsor de reflexão, proporcionando, assim, geração de dados reflexivos.

4. Apresentação e análise parcial dos dados

As análises realizadas de cada excerto identificam os tipos do subsistema de atitude e os itens léxico-gramaticais avaliativos. O símbolo [...] indica recorte nas falas das participantes, o negrito é usado nos termos que indicam avaliação. A título de recorte, trazemos para este artigo, as avaliações de 6 professoras sobre os desafios enfrentados para preparar e executar aulas, mediadas por tecnologias digitais. A fim de manter o anonimato das professoras, estas foram nomeadas como: Profa. Inglês 1, Profa. Inglês 2, Profa. Inglês 3, Profa. Português 1, Profa. Português 2, Prof. Português 3, conforme veremos na análise dos seis fragmentos a seguir.

(01) Profa. Inglês 1: Aqui na escola, há poucos chromebooks para os alunos, a internet **não é boa**, e eu ainda **não conheço** todas as atividades da plataforma.

No fragmento (01), ao utilizar “não é boa”, a Profa. Inglês 1 realiza uma apreciação negativa do tipo reação qualidade acerca da conectividade da escola, fator que dificulta o bom desenvolvimento das aulas de inglês. Em seguida, ela realiza uma autoavaliação de julgamento negativo do tipo capacidade quando usa o adjunto modal de polaridade negativa “não” e o processo mental cognitivo “conheço”. Esse fragmento, portanto, revela que não há ainda o acesso pleno às últimas inovações tecnológicas (Kenski, 2012) e que o professor ainda não domina o funcionamento de um aplicativo ou uma plataforma para conseguir pensá-lo/la para a finalidade de uma aula (Ribeiro, 2018).

(02) Profa. Inglês 2: Bem, na escola em que eu ministro aula é nós temos uma internet de **boa qualidade**, é claro que **há interferências**, às vezes, né externas [...] mas pra preparar aula, pra executar [...] este ano, **não tive nenhum desafio** é pra trabalhar os recursos tecnológicos na escola.

Em (02), ao utilizar “boa qualidade”, notamos uma apreciação positiva do tipo reação qualidade. Em “há interferências”, percebemos uma apreciação negativa do tipo composição- proporção, pois, às vezes, não há o bom funcionamento da internet.

Ao utilizar o adjunto modal de polaridade negativa “não”, o processo relacional “tive” e o Atributo intensificado “nenhum desafio”, a Profa. Inglês 2 realiza uma autoavaliação de julgamento positivo do tipo capacidade.

De acordo com Martin e White (2005), a apreciação é a categoria semântica da atitude, que apresenta uma avaliação positiva ou negativa sobre coisas, objetos e fenômenos. Enquanto o julgamento revela o modo como as pessoas avaliam a moralidade, legalidade, capacidade e normalidade determinados pelas experiências e culturas nas quais vivem.

(03) Profa. Inglês 3: Existem muitas tecnologias e eu utilizo só algumas, mas eu **estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento** para poder utilizar na minha prática educacional pra que os alunos obtenham uma aprendizagem **mais significativa**.

Em (03), a Profa. Inglês 3 realiza uma autoavaliação de julgamento negativo do tipo capacidade, ao utilizar “estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento”, pois a professora ainda não adquiriu totalmente esse conhecimento tecnológico. Logo em seguida, aparece os itens lexicais “mais significativa”, demonstrando uma avaliação de apreciação negativa do tipo valoração, pois a aprendizagem dos alunos ainda não é significativa.

Segundo Kenski (2012), professores precisam se formar para fazer uso criativo das tecnologias e modificar o isolamento e a indiferença com que os estudantes frequentam as aulas, em interesse e colaboração, transformando a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa, contribuindo para a reflexão coletiva e o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

(04) Profa. Português 1: Eu vejo como **desafio é fazer com que todos os alunos** realizem as atividades, agora pra preparar aulas usando tecnologias digitais, eu **não sinto tanta dificuldade**.

No fragmento (04), a Profa. Português 1 realiza uma avaliação que encontra-se no campo semântico da apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar “desafio” e “fazer com que todos os alunos”. Sobre isso, Moran (2013) destaca que um dos grandes desafios para os professores é fazer com que os jovens e adultos

utilizem essas tecnologias mais para estudo, pesquisa e menos para entretenimento. No final do fragmento, a professora realiza uma avaliação de afeto positivo do tipo segurança quando utiliza “não sinto tanta dificuldade”, ou seja, ela expressa uma emoção, um sentimento em relação a sua segurança em preparar aulas com o apoio de tecnologias digitais.

(05) Profa. Português 2: Os **desafios** que eu enfrento né, com o uso das tecnologias é **saber pensar**, buscar qual a **melhor** metodologia né, selecionar qual a **melhor** ferramenta, qual o **melhor** recurso tecnológico pra determinados conteúdos. Então, isso, **eu não tenho assim, muito claro** [...]

Em (5), é possível identificar apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar o termo “desafios”, e uma apreciação positiva do tipo composição complexidade ao utilizar o termo “melhor”. A Profa. Português 2 também realiza uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade ao utilizar “saber pensar” e “eu não tenho assim, muito claro.”

Neste contexto, Moran (2013) esclarece que como há mais informação, mais variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos, isso exige do professor, capacidade de escolha, avaliação e concentração para o planejamento das atividades didáticas.

(06) Profa. Português 3: [...] **aprender a utilizar esses mecanismos** né, esses recursos porque são muitos e o professor, ele tem que acompanhar o ritmo tecnológico né, então, a gente precisa, às vezes, estudar aquele aplicativo, **ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo** que é proposto é, em relação a língua portuguesa né, em sala de aula, **e também perceber se ele vai atingir o propósito** né, **que é a aprendizagem do aluno.**

No último fragmento (06), os itens “aprender a utilizar esses mecanismos” nos mostra uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade porque a professora ainda não conhece os mecanismos e não sabe operar os dispositivos disponíveis. Em seguida, ao utilizar “ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo”, “e também perceber se ele vai atingir o propósito, que é a aprendizagem do aluno”, a Profa. Português 3 externa uma autoavaliação de afeto negativo do tipo segurança, pois ela se sente insegura por não conhecer as funcionalidades de determinado aplicativo, por

não saber se o aplicativo terá relação com o conteúdo e se vai atingir o objetivo, que é a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, Ribeiro (2018) ressalta que se o professor não sabe usar corretamente a tecnologia escolhida, se não domina os recursos tecnológicos, ele não conseguirá visualizar usos didáticos e pedagógicos desses recursos.

5. Considerações finais

Neste estudo, apresentamos uma possibilidade de análise de discurso, na perspectiva sistêmico-funcional. Desse modo, analisamos o discurso de 6 professoras acerca dos desafios e das limitações do uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa e língua inglesa, no contexto educacional mato-grossense. Nesse sentido, buscamos aqui, apesar de forma breve, apresentar um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de Avaliatividade, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que trazemos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

No âmbito deste trabalho, os dados parciais, aqui apresentados, revelam que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na educação, especificamente em instituições públicas, e também são consideradas instrumentos mediadores no ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, observamos nas opiniões das professoras entrevistadas, que inserir essas tecnologias no ensino de línguas, é uma tarefa que apresenta desafios como: ter acesso à internet de boa qualidade; encontrar equipamentos disponíveis no espaço escolar; selecionar a melhor metodologia, melhor ferramenta e utilizar a tecnologia como recurso pedagógico.

Como resultados parciais da análise, foi possível também identificar que as categorias de atitude do tipo julgamento e apreciação prevalecem nas avaliações das professoras. Os julgamentos de estima social do tipo capacidade, apresentados neste texto, constroem linguisticamente os recursos para avaliar os comportamentos humanos. A apreciação, por mobilizar um campo da estética, abrange as reações dos falantes, apresentando uma avaliação positiva ou negativa sobre bens, serviços e fenômenos. Dentre os recursos de apreciação, os mais frequentes no *corpus* apresentado, foram os de reação e composição.

Enfim, a Linguística Sistêmico-Funcional contribui para a compreensão da linguagem, dentro de um contexto de uso, como um recurso para construir

significados, e o Sistema de Avaliatividade torna-se pertinente nas análises das avaliações, que emergem no discurso das docentes, por meio de uma análise descritiva da língua, especificamente das realizações léxico-gramaticais de atitude, presentes nas opiniões das professoras de língua portuguesa e língua inglesa. Acreditamos, assim, que esta pesquisa em andamento, permite ampliar discussões e reflexões sobre o uso das tecnologias, no cenário educacional mato-grossense, que ainda requer um maior investimento do governo para a melhoria das condições de trabalho dos professores, dos recursos tecnológicos pedagógicos e da formação continuada de todos os profissionais da educação.

Referências

- ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. *A avaliação na linguagem: Os elementos de atitude no discurso do professor - Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, 2007.
- FUZER, Cristiane; Cabral, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, Michael A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. Revised by Christian M.I. Matthiessen. 4. ed. London: Arnold 2014 [2004].
- IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR., Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: Leffa, Vilson J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 31-69.
- KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Kenski, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 85-113.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London, Palgrave, 2005.
- MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de

Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MARCOS, T. Masetto; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs.). *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19- 29.

VIAN JR., Orlando. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.123- 141.

VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Dimensões múltiplas da cultura digital na educação: implicações para a formação de professores para além de redes, dispositivos e aplicativos. In: VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (Orgs.). *Cultura digital, educação e formação de professores*. São Paulo: Pontocom, 2022. p. 277-297.

DO IMPÉRIO À REPÚBLICA, A CONTINUIDADE DA OPRESSÃO LEGAL ÀS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL: UMA REVISÃO CRÍTICA DAS CONSTITUIÇÕES

Cristiano Curtis Eliassim - UFCAT/PPGEL

Maria Helena de Paula - UFCAT/PPGEL

1. Introdução

A trajetória histórica das constituições brasileiras e seu impacto no tratamento conferido às pessoas negras revelam a complexidade e a profundidade das desigualdades raciais que permeiam a sociedade brasileira. Desde o período imperial até a promulgação da Constituição de 1988, diversas normas legais foram instituídas com a pretensão de regular a questão racial no Brasil, incluindo legislações emblemáticas como a Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581/1850), a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040/1871), a Lei dos Sexagenários (Lei nº 3.270/1885) e a Lei Áurea (Lei nº 3.353/1888), que tratavam sobre a escravidão. Tais legislativas, a princípio, parecem marcos de progresso, quando na verdade, muitas vezes atuaram como um espelho distorcido da sociedade de então, pois refletia tanto a luta pela liberdade quanto as tensões sociais que a envolviam.

Já no contexto que se seguiu à abolição da escravidão, é imprescindível analisar o tratamento dispensado à população negra à luz do Código Penal de 1890 e das normativas reparatórias que se sucederam. Essas legislações refletem a continuidade estrutural de discriminação que carrega em suas disposições uma herança de injustiças e opressões. Desta forma, foi moldada a condição da população negra ao longo da história e nos trazem à reflexão sobre os efeitos sociais e jurídicos dessa ordenação nas relações raciais e na busca por justiça e reparação dos escravizados e seus descendentes.

É inegável que o sistema jurídico brasileiro foi, muitas vezes, manipulado pelas elites dominantes e, portanto, atuou como uma ferramenta de legitimação da desigualdade e da violência racial que estas elites pratica(ra)m. A análise crítica das legislações produzidas, em especial no que tange à questão da escravidão, torna-se essencial para entender como a estrutura jurídica vigente favoreceu os interesses de uma minoria em detrimento da dignidade e dos direitos básicos da população negra.

Embora a abolição da escravidão em 1888 tenha encerrado um capítulo sombrio no Brasil, a verdade é que há resquícios das sombras desse passado ainda pairando sobre o país, visto que tal sistema lançou raízes profundas na cultura e nas instituições brasileiras. Consequentemente, foi perpetuando-se um legado de exclusão e marginalização que ecoa no Brasil até os dias atuais.

Neste artigo, propõe-se uma investigação sobre a interseção entre as constituições brasileiras e a legislação ao longo do tempo, buscando compreender como esses textos legais regulavam as relações sociais e contribuía para manter um espectro de hierarquia racial, fato que ainda se reflete na atualidade. Ao revisar cada um dos marcos constitucionais, desde a Constituição de 1824 até a atual Constituição Federal, se evidencia um processo de contínua omissão e resistência, que, muitas vezes, não se traduziu em avanços significativos para a comunidade negra.

O presente estudo também busca contextualizar as legislações à luz de sua época, abrangendo desde o período colonial, em que a desumanização e a mercantilização da vida de pessoas negras já eram evidentes, até as tentativas de inclusão na esfera pública pós-abolição. As desigualdades raciais, muitas vezes consolidadas por um ordenamento jurídico que excluía as pessoas negras das esferas de cidadania efetiva, revelam a complexidade das lutas travadas por gerações de afrodescendentes em busca de reconhecimento e dignidade.

Assim, a análise crítica do direito brasileiro à luz das desigualdades raciais nos apresenta um desafio não apenas histórico, mas também ético e político. É fundamental e urgente que o debate em torno da questão racial no Brasil se amplifique e se aprofunde, e que soluções concretas e autênticas sejam buscadas para não apenas mitigar e superar as injustiças estruturais, mas transformar as desigualdades evidentes que ainda persistem. Propor uma reflexão sobre o racismo estrutural implica não só na revisão do passado, mas também na responsabilidade presente e futura de garantir igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua cor de pele. A construção de uma sociedade justa e inclusiva demanda uma crítica atenta às normas que moldaram nossa história e o compromisso em transformá-las, para que a dignidade humana seja respeitada em sua plenitude.

2. Legislações e contexto sociopolítico do Brasil Colônia ao Império até a

Constituição de 1824

A trajetória legislativa do Brasil, desde o período colonial até a promulgação da Constituição de 1824, revela uma intersecção complexa entre o direito e a estrutura social desigual que perpetuava a escravidão. No contexto do Direito, apenas os seres humanos são reconhecidos como portadores de direitos e deveres, mas a legislação penal brasileira historicamente tratou as pessoas negras de maneira diferenciada. Tal distinção está longe de se referir à proteção da vida ou dos bens daquela população, mas sim pelo contrário, pois garantia a aplicação de penas mais rigorosas às pessoas negras em comparação às impostas aos indivíduos brancos.

Desde a introdução dos primeiros africanos escravizados no Brasil, em 1530, até a abolição da escravidão em 1888, a condição de ser pessoa negra era equiparada à de escravo, enquanto ser pessoa branca equivalia a ter liberdade e cidadania plenas (Prudente, 1988). Esse marco histórico revela como o racismo foi estruturalmente construído no tecido legal e social do país, influenciando a forma como diferentes grupos foram tratados sob a égide da lei. Consequentemente, tal termo será mencionado diversas vezes e explanado ao longo desse artigo, posto que o racismo estrutural é um fenômeno que vai além de manifestações individuais de preconceito, e manifesta-se também nas fundações das instituições e estruturas sociais. Esse conceito designa um sistema de opressão que mantém e intensifica desigualdades e injustiças raciais, afetando de maneira abrangente a alocação de poder, recursos e oportunidades. Essas desigualdades são sustentadas e reiteradas por meio de legislações, normas e práticas que favorecem determinados grupos raciais, resultando na marginalização e exclusão sistemática da população negra.

Desde o Brasil colônia, a maioria das normas jurídicas foram elaboradas para fortalecer os interesses da elite colonial, e estabeleceram, assim, uma base legal que legitimava e institucionalizava a subjugação de milhões de africanos escravizados. É importante ressaltar que, mesmo que a legislação não fizesse referências diretamente ao regime jurídico da escravidão, o sistema era amparado e constitucionalizado por ela. As Ordenações do Reino de Portugal foram fundamentais nesse processo, oferecendo um arcabouço que validava os direitos dos senhores de escravizados e reforçava a condição de propriedade em relação aos indivíduos negros.

Como o sistema jurídico brasileiro da época fora forjado sob a influência de uma elite agrária dominante, priorizou-se desde então a proteção à propriedade e ao capital gerado pelo trabalho escravo, relegando os direitos e a dignidade dos escravizados a

um plano secundário. Esse contexto propiciava práticas cruéis, como punições corporais e o tratamento desumanizante dos escravizados, que eram considerados meros objetos dentro do ordenamento jurídico. A legalização da escravidão era, portanto, um mecanismo de opressão que sustentava a ordem social do século XIX e evidenciava a conexão intrínseca entre as legislações e a perpetuação da desigualdade racial.

Ao analisar as bases legislativas do ordenamento jurídico brasileiro durante o período do Império, é fundamental reconhecer que o Brasil não apenas incorporou a estrutura econômico-social que prevalecia durante a época colonial, mas também assimilou a legislação proveniente de Portugal. Assim, mesmo com a transição para o Império e a ascensão de Dom Pedro I, a legislação continuou a refletir os interesses da elite proprietária, ainda que diante de um cenário de crescimento das vozes abolicionistas. Tal marco histórico não foi um movimento de revolução e tampouco significou uma repentina ruptura estrutural, mas sim uma adaptação e manutenção do sistema, como explica Campello (2013):

A independência do Reino do Brasil Unido a Portugal e Algarves (desde a chegada da família real portuguesa e da transferência da Corte para o Rio de Janeiro) não significou um rompimento das estruturas sociais e econômicas vigentes no período histórico anterior, mas uma manutenção destas, conferindo-se poderes políticos à aristocracia rural brasileira. Pela sua perspectiva de manutenção do *status quo*, não haveria como a futura constituição do Império do Brasil eliminar subitamente o instituto jurídico da escravidão que servia de fundamento jurídico do sistema produtivo brasileiro.

O Código Criminal de 1830 e a Constituição de 1824, que visavam trazer modernização ao Estado, ao mesmo tempo que se comprometiam a preservar a escravidão, indicavam também uma luta interna entre os ideais de liberdade, tensões políticas, sociais e econômicas do período imperial e as práticas arraigadas de opressão. Embora a legislação passasse a reconhecer direitos civis para alguns grupos, como os cidadãos livres, a população negra permanecia alijada desses benefícios, conceito que mais tarde se refletiria nas mobilizações sociais pela igualdade.

A Constituição de 1824 foi promulgada em 25 de março e expressava uma ambivalência em relação aos direitos dos cidadãos, além de revelar a complexidade em relação aos direitos civis e políticos, e a manutenção de práticas opressivas como

a escravidão. Elaborada em um contexto de disputa entre as elites e a busca pela consolidação do Estado, a Constituição de 1824 estabeleceu o regime monárquico constitucional, mas, ao mesmo tempo, ainda perpetuava a escravidão como elemento fundamental da estrutura econômica e social do Brasil, pois esta ainda servia de fundamento para o sistema produtivo brasileiro, mesmo que a referência à escravidão fosse meramente implícita.

Enquanto introduzia garantias para as liberdades individuais, a legislação consagrava a propriedade privada, que englobava também os escravizados, considerando-os propriedade como qualquer outro bem material. De acordo com Florentino e Góes (2017, p. 45):

[...] A propriedade escrava era altamente disseminada pelo tecido social, o que significa que camadas variadas da população se encontravam comprometidas com a escravidão, não importando a extensão de suas posses. E isto não apenas porque até os pequenos produtores possuíam cativos (na verdade, aqueles eram a maioria dos donos destes), mas também porque, ao longo dos intervalos em questão, poucos eram os inventariados que não tinham escravos (...) No entanto, e mais importante ainda, o alto grau de concentração da propriedade escrava revelado coloca-nos não só diante de uma sociedade possuidora de escravos, mas sobretudo diante de uma sociedade escravista, definida como aquela na qual o principal objetivo da renda extraída ao trabalhador cativo é a reiteração da diferença socioeconômica entre a elite escravocrata e todos os outros homens livres.

Neste cotejo, o artigo 179 da Constituição, que visa a proteção dos Direitos Civis e Políticos, revela, portanto, uma omissão crítica: não há menção à escravidão como uma violação de direitos, mas sim a sua legalização pela inviolabilidade da propriedade. Essa proteção já indicava a influência das elites agrárias, interessadas na manutenção do *status quo*.

Embora a Constituição tenha criado uma noção de cidadania, restringiu-a a um grupo seleto, excluindo os escravizados e, por consequência, a população negra da justificativa da cidadania. O conceito de "cidadão brasileiro" contido no Art. 6º centra-se apenas em indivíduos "ingênuos", ou seja, aqueles que nasciam livres e que não eram escravizados desde o nascimento; ou "libertos", ou seja, aqueles que haviam sido escravizados e, posteriormente, obtiveram sua liberdade.

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

É possível observar, então, que a Constituição Imperial brasileira estabelecia que a cidadania era reservada aos indivíduos que se identificavam como “ingênuos” ou “libertos” mas seu caráter implícito refletia o reconhecimento da existência de uma categoria de pessoas no território do Império que se viam privadas da condição de cidadão, ou seja, aqueles que se encontravam sob a escravidão não eram contempladas com o *status* de cidadãos e, portanto, não gozavam da liberdade jurídica necessária para tal. Tais conceitos ignoravam uma vasta população que vivia em condições de opressão e desumanização, e essa exclusão é ainda mais emblemática mediante a clara contradição entre os ideais liberais do documento e a realidade social da época, como ressalta Campello (2018, p.58):

Tal contradição do regime jurídico dos escravos é levada ao limite pelos brilhantes argumentos expostos por Joaquim Nabuco com base na lógica jurídica: Era preciso que a Constituição não tivesse uma só palavra que sancionasse a escravidão. Qualquer expressão que o fizesse incluiria naquele código de liberdade a seguinte restrição: Além de cidadãos a quem são garantidos esses direitos, e dos estrangeiros a quem serão tornados extensivos, há no país uma classe sem direito algum: a dos escravos.

O Código Criminal de 1830, por sua vez, representou um esforço de modernização da justiça criminal brasileira, mas ainda refletia o racismo estrutural da época. O código foi promulgado antes da abolição da escravidão (1888) e sua principal intenção era humanizar a aplicação das penas, que antes eram severas e cruéis nas punições por delitos, incluindo açoites, mutilações, enforcamento, esquartejamento e outras brutalidades. Assim é lido no artigo 179, inciso XIX:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis.

Contudo, a inclusão de tais dispositivos que visavam ideais mais humanitários no escopo de punições evidenciava que os escravizados ainda não eram considerados cidadãos. Essa exclusão se manifestava na falta de direitos fundamentais para esses indivíduos, que eram tratados principalmente como propriedade dos seus senhores, e, portanto, podiam ser tratados de forma mais severa. Enquanto cidadãos livres não podiam mais ser submetidos a castigos corporais, os escravizados continuavam sujeitos a punições como açoites, sem qualquer resquício de humanidade ou dignidade. Esse cenário refletia não apenas a subordinação do escravizado ao poder do proprietário, mas também a ideia de que a integridade do cidadão livre e seus interesses seguiam prevalecendo sobre a vida e dignidade do escravo. Assim, apesar das tentativas de suavizar as punições, a legislação ainda reforçava uma visão desumanizadora da escravidão, negando às pessoas escravizadas os direitos que deveriam ser garantidos a qualquer cidadão. Um exemplo disso era o artigo 60, que previa que a pena para um escravo condenado em uma sentença não-capital seria condenado a “apenas” aplicação de açoites e a entrega de volta ao seu senhor:

Art. 60. Se o réo for escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será conmdemnado na de açoute, e depois de os soffrer, será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazel-o com um ferro, pelo tempo, e maneira que o Juiz designar. O número de açoutes será fixado por sentença; e o escravo não poder'pa levar por di mais de cincoenta.

É importante destacar que o mesmo artigo 60 do código previa que as penas para crimes cometidos por escravizados fossem aumentadas em um terço a metade, em comparação com as penas para pessoas livres. Além disso, a pena de morte era aplicada com mais rigor contra escravizados do que contra pessoas livres. Crimes como assassinato ou insurreição de pessoas escravizadas eram tratados com severidade extrema, refletindo o medo de revoltas. Era interessante à elite que

houvesse uma manutenção da ordem escravista, pois o código servia como uma ferramenta de controle social para manter a hierarquia racial e garantir a submissão da população escravizada.

Entre seus dispositivos, o Código Criminal incluiu a omissão dos escravizados como sujeitos de direitos, desconsiderando a possibilidade de um escravizado ser considerado criminoso dentro da lógica penal vigente. Ele era um homem, porém não era uma pessoa jurídica, mas sim uma coisa. Assim, ele não podia participar de qualquer relação jurídica; não possuía propriedades ou bens e nem poderia contrair dívidas, além de não participar de qualquer relação de direito de família. Em suma, era praticamente inexistente a possibilidade de abrir um processo contra uma pessoa escravizada. Essa perspectiva negava qualquer agência ao indivíduo escravizado e, portanto, mantinha a estrutura opressiva da sociedade escravagista. Como a lei tratava os escravizados como propriedade e não como cidadãos, a interpretação legal se distanciava da ideia de direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

A promulgação da Constituição de 1824 e do Código Criminal de 1830 formalizaram um sistema jurídico que, apesar de ser aparentemente um progresso, ainda favorecia as elites escravocratas e ignorava amplamente as existências e os direitos da população escravizada. Deste modo, as legislações da época revelam uma profunda contradição entre os ideais de liberdade, igualdade e justiça, e o sistema de escravidão que perdurava durante o império brasileiro, refletindo um legado jurídico que, por décadas, ainda perpetuou as desigualdades sociais e os abusos de poder. O uso do direito como instrumento de dominação sustentava as bases da violência e da desigualdade racial, além de também revelar as contradições que reduziram a luta pela abolição a um complicado jogo de poder político e econômico. À medida que as vozes em favor da abolição se fortaleciam, as legislações existentes tornavam-se palco de um embate entre a manutenção de privilégios da elite escravocrata e a busca por justiça social em um país marcado por profundas divisões raciais e sociais.

3. Legislações emblemáticas: Lei Eusébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea

Ainda no contexto do Brasil Império, posteriormente foi promulgada a Lei de 7 de novembro de 1831, frequentemente referida como a "Lei para inglês ver", pois representou uma tentativa inicial de responder às crescentes pressões abolicionistas internacionais, especialmente as oriundas da Inglaterra, que já havia abolido o tráfico

negreiro em suas colônias. Embora o objetivo principal fosse proibir o tráfico transatlântico de escravizados, a eficácia da legislação se mostrou extremamente limitada. Composta por nove artigos, ela concedia a liberdade para todos os escravizados que adentrassem o território nacional a partir de sua promulgação e estabelecia penas para os envolvidos na importação de escravizados, conforme o Código Criminal vigente na Lei de 07 de novembro de 1831, expressamente posto no Art. 1º: “Todos os escravos que entrarem no território ou portos do Brasil vindos de fora ficam livres”.

Contudo, na prática, a lei falhou em obter resultados significativos, em grande parte devido à resistência dos proprietários de terras e do contexto econômico que dependia da mão de obra escrava. As instituições encarregadas de fiscalizar a lei eram precárias e frequentemente corrompidas, permitindo a continuidade do tráfico ilegal. Alguns membros do governo, além de desdenhar a norma, incentivavam essas atividades clandestinas, o que atendeu ao interesse econômico de setores que viam o tráfico como vital para a produção agrícola. Assim, apesar do arcabouço jurídico criado, o tráfico de escravizados intensificou-se nas décadas seguintes.

A expressão "lei para inglês ver" reflete a superficialidade dessa legislação. Embora representasse um avanço quando considerada isoladamente, na prática, muito pouco mudou. A ineficiência da Lei de 1831 continuou até a promulgação da Lei Eusébio de Queirós em 1850, que visava uma proibição mais rigorosa do tráfico negreiro. Com uma abordagem mais firme e penalidades severas para as transgressões, essa nova legislação buscou efetivamente encerrar o comércio de escravizados, alinhando-se aos ideais abolicionistas que cresciam na época, em resposta à pressão internacional.

A Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581/1850), ao incapacitar o tráfico internacional de escravizados, também expôs a complexidade do sistema escravista brasileiro, onde o comércio interno de escravizados continuou a prosperar, refletindo a interdependência entre a economia nacional e a mão de obra escrava. A realidade da escravidão persistiu, evidenciando a resistência das elites agrárias e a dificuldade de se romper com práticas históricas profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Mesmo assim, houve uma tentativa de incapacitar o tráfico de pessoas negras, posto que o tráfico foi equiparado à pirataria, prevista no Código Criminal do Império:

Art. 4º A importação de escravos no território do Império fica nele considerada como pirataria, e será punida pelos seus Tribunais com as penas declaradas no Artigo segundo da Lei de sete de novembro de mil oitocentos e trinta e um. A tentativa e a cumplicidade serão punidas segundo as regras dos artigos trinta e quatro e trinta e cinco do Código Criminal

Essa equiparação revela a gravidade do tráfico de seres humanos na época e também a intenção de se tratar a questão sob uma ótica criminal. Os escravizados apreendidos durante ações de combate a essa prática eram submetidos a um procedimento de "reexportação", podendo ser enviados de volta ao porto de origem ou para qualquer local fora do território imperial, a critério discricionário da administração pública. Durante o intervalo até a concretização dessa reexportação, os indivíduos escravizados eram mantidos sob a tutela do Governo, sendo proibido o seu trabalho para fins particulares.

No que tange à fiscalização e julgamento das infrações relacionadas ao tráfico de escravizados, a competência foi atribuída às autoridades brasileiras, com regulamentação do procedimento prevista para ser estabelecida pelo Poder Executivo. Para otimizar a fiscalização nos portos considerados estratégicos, foi prevista a designação de Auditores de Marinha, que exerciam funções equivalentes às de Juízes de Direito nas respectivas Comarcas. Em relação aos crimes tipificados no artigo 3º da Lei nº 581 de 1850, a jurisdição era também dos Auditores da Marinha, com direito a recurso ao respectivo Tribunal da Relação, consolidando assim um aparato judicial destinado a coibir a prática do tráfico de escravizados e a assegurar a aplicação da lei. O progresso da questão de tráfico foi mais concreto e eficaz dessa vez: “A Lei Eusébio de Queirós alcançou seu objetivo e, já em 1852, o tráfico de escravizados pelo Atlântico havia sido efetivamente extinto, em resultado da aplicação rápida desse diploma legislativo” (Campello, 2018 p. 124)

No mesmo cenário histórico e sociopolítico de crescente pressão abolicionista e clamor público fortalecido por debates sociais e políticos intensos, foi promulgada a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040/1871), em 28 de setembro de 1871, que representa mais um marco na trajetória legislativa brasileira em relação à abolição da escravatura. De acordo com Campello (2018, p. 160):

[...] estabeleceu-se verdadeiramente um Estatuto Civil para o elemento servil, revogando a legislação anterior. Mesmo assim, trata-se de um diploma legal que apenas concedia “direitos civis” com a finalidade de

manter um regime exploratório que já perdurava há mais de 300 anos no solo brasileiro.

Essa legislação era caracterizada por mais uma tentativa de conciliar os interesses do sistema escravista já em declínio com as ideias progressistas vigentes na sociedade. A norma previa que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de sua promulgação seriam considerados livres, embora continuassem sob a tutela de seus senhores até atingirem a maioridade. Nesse sentido, a Lei do Ventre Livre visava, em tese, a gradual emancipação dos escravizados, e apresentava um caráter ambíguo ao reforçar a noção de que os escravizados ainda constituíam parte do patrimônio dos senhores.

É imperativo que se analisem as intenções subjacentes à legislação. Enquanto os abolicionistas clamavam pela liberdade universal, a lei estabeleceu um regime que perpetuou a tutela dos senhores sobre os filhos de escravizadas, refletindo uma intenção de amenizar o rigor do sistema sem, de fato, desmantelá-lo. A linguagem da lei sugere que a liberação dos filhos de escravizadas estava intrinsecamente relacionada à questão patrimonial, pois eles estavam sob a tutela dos senhores até seus 8 anos e poderiam estar a seu serviço até os vinte um. Tal fato ressaltava a condição de propriedade e a continuidade da exploração do trabalho dessas crianças até a maioridade. Isso evidencia a fragilidade das conquistas em termos de liberdade, uma vez que a legislação preservou a dinâmica de controle econômico e social vigente.

O debate público sobre os direitos humanos e a dignidade das pessoas escravizadas emergia como uma nova corrente de pensamento que desafiava a estrutura opressiva existente. Contudo, as limitações impostas pela lei, como a possibilidade de venda e aluguel dos filhos de escravizadas e a dependência da vontade dos senhores para a manutenção da tutela, evidenciam que, embora houvesse um avanço teórico, na prática a condição de subjugação e opressão permanecia.

Ademais, a análise do parágrafo 1º do artigo 1º revela a ambiguidade da legislação: ao permitir que os senhores escolhessem entre indenização ou exploração contínua do trabalho dos menores, a lei aparentemente perpetuava a desigualdade e a subserviência:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a

data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

Portanto, os senhores de escravizados mantinham a prerrogativa de exercer sua posse sobre os indivíduos escravizados. Essa dinâmica consolidava a dominação dos proprietários sobre seus escravizados e também perpetuava um sistema que, mesmo com os avanços na legislação, impossibilitava a mobilidade social e a plena realização dos direitos humanos básicos dos indivíduos escravizados. Nesse sentido, a escravidão implicava não apenas na privação da liberdade, mas também na negação do reconhecimento da dignidade humana.

Essa situação de subjugação e exploração, institucionalizada através de mecanismos legais e sociais, criava um ciclo vicioso que tornava a libertação e a reintegração desses indivíduos à sociedade quase impraticável, pois muitas vezes resultava na entrega de jovens libertos a associações que frequentemente não possuíam os meios necessários para fornecer um suporte adequado. A manutenção da posse e do controle pelos senhores, portanto, constituía como uma prática de dominação econômica, enquanto a entrega ao Estado se constituía em um fator propulsor da marginalização, abandono e pobreza. Neste sentido, destaca Barros (2013, p. 205 - 206):

A escravidão é de fato a desigualdade radical por excelência. Com a escravidão – principalmente se o escravo estiver sujeito a todos os rigores que a escravidão potencialmente lhe impõe, ao passo que neste caso o senhor estará em pleno exercício de todos os seus poderes e privilégios relacionados à posse do escravo – podemos dizer que este escravo está privado de tudo, de todos os seus direitos sobre si.

Posteriormente, em um cenário ainda parecido, a Lei dos Sexagenários (Lei nº 3.270/1885) foi promulgada em 1885 e buscou conceder liberdade aos escravizados

com idade superior a 60 anos. Mesmo assim isso não resultou em um impacto significativo na abolição geral da escravidão. A breve validade e a complexidade da legislação fez com que a lei já nascera praticamente morta, como afirmou Campello (2018, p.296). Então sua efetividade foi quase nula, uma vez que às vésperas da Lei Áurea e com poucos escravizados sobrevivendo até os 60 anos, pouco impacto resultou efetivamente no propósito abolicionista. A libertação gradual dos escravizados pode ser vista como um fracasso na estrutura socioeconômica para as pessoas negras de forma geral. Os escravizados recém-libertos, tanto os jovens quanto os idosos, acabavam por se encontrar em situações de abandono nas ruas das cidades, refletindo uma falência das políticas de acolhimento e reinserção social. Ainda assim, o anseio pela emancipação de forma irrestrita se intensificava, enquanto movimentos abolicionistas cresciam em força, culminando posteriormente na sanção da Lei Áurea em 1888.

As legislações da época, embora se apresentassem como passos em direção à abolição, manifestavam-se também como tentativas de preservar a estrutura e o poder dos senhores de escravo. Neste cenário, é essencial entender que a luta pela liberdade foi permeada por tensões que refletiam a complexidade das relações sociais e jurídicas em um Brasil que se encaminhava para a transformação. As leis como a do ventre livre e a dos sexagenários, ao mesmo tempo em que eram frutos de um movimento histórico em direção à emancipação, revelavam-se insuficientes e contraditórias frente à realidade da opressão. A abolição completa, longe de ser um mero ato jurídico, demandava uma mudança radical nos valores sociais e nas estruturas de poder do país. Entretanto, mesmo com o endurecimento das medidas, a abolição total da escravidão no Brasil só ocorreria em 1888 com a Lei Áurea.

As teses jurídicas que sustentavam a escravidão já haviam perdido sua relevância no final do século XIX, à medida que um clima de desobediência civil emergia no Brasil. Nesse contexto, as Sociedades Abolicionistas não se restringiam apenas à arrecadação de fundos para a compra de cartas de alforria, mas também incentivavam a fuga de escravizados para províncias onde a abolição já estava em vigor, como o Ceará. Os movimentos abolicionistas organizavam ações clandestinas, fornecendo falsos documentos que garantissem a segurança dos fugitivos, evidenciando uma resistência popular significativa contra a opressão.

O processo legislativo culminante que resultou na aprovação da Lei Áurea ocorreu em meio a uma sociedade em transformação. Em 3 de maio de 1888, a

Regente D. Isabel trouxe à pauta parlamentar a discussão sobre a abolição, enfatizando o desejo coletivo de erradicar a escravidão. Com um projeto de lei simples, que declarava a extinção da escravidão (Art. 1º) e revogava as disposições em contrário (Art. 2º), o governo buscava uma mudança imediata. Após intensos debates e a pressão popular crescente, a proposta foi aprovada em 10 de maio na Câmara dos Deputados. No Senado, discussões acaloradas culminaram na promulgação da Lei Áurea (Lei Imperial nº 3.353) em 13 de maio de 1888.

4. O Brasil pós abolição (Código Penal de 1890) e o tratamento dos negros

Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, os ex-escravizados enfrentaram um contínuo processo de marginalização, revelando a complexidade do legado escravocrata na sociedade brasileira. A partir da Lei Áurea, a pessoa negra brasileira é cidadão, titular de direitos e obrigações; porém, na prática, tal titularidade fora uma mera formalidade, uma vez que, os ex-escravizados não eram aceitos como trabalhadores livres no mercado de trabalho e dava-se preferência aos trabalhadores imigrantes. Além disso, não foi realizado qualquer providência legal para integrar os novos cidadãos. Pelo contrário: foram incinerados diversos documentos que mencionavam a escravidão africana no Brasil, a mando do jurista Rui Barbosa, Ministro da Fazenda do Governo Provisório Republicano da época.

Nesse contexto, o Código Penal de 1890 foi promulgado em 21 de outubro de 1890 e entrou em vigor em 1º de janeiro de 1891, representando um marco na história jurídica do Brasil, especialmente após a Proclamação da República em 1889. Ele substituiu o antigo código de 1830, encerrando o ciclo monárquico e o pacto com a escravidão. Essa nova legislação refletiu os ideais republicanos e progressistas que emergiam na transição do Império para a República, estabelecendo bases mais contemporâneas para o direito penal. A legislação também refletia os ideais republicanos e progressistas que emergiam na transição do Império para a República, e estabelecia bases mais contemporâneas para o direito penal.

Entretanto, a abolição não eliminou as desigualdades sociais que haviam se consolidado ao longo de três séculos de escravidão. O Brasil, embora juridicamente livre da escravidão, ainda era uma sociedade profundamente marcada pela segregação racial e pela marginalização da população negra. A herança da escravidão ainda reverberava nas práticas sociais e na organização econômica do país, perpetuando a marginalização da população negra. A construção de uma

identidade nacional que excluía a diversidade racial e cultural do Brasil representava um desafio para a efetivação dos princípios jurídicos do novo ordenamento.

Era um cenário em que as questões raciais e a inclusão social ainda não haviam sido adequadamente abordadas, e refletia uma contradição intrínseca entre os postulados de igualdade do novo estado republicano e a realidade de um povo cujos direitos fundamentais continuavam a ser negados. Ainda sobre o tratamento da pessoa negra diante tal cenário, o Código Penal de 1890 criminalizava a vadiagem e a mendicância, o que afetava de forma desproporcional a população negra recém-liberta. De acordo com Carneiro (2023, p. 74), “o pós-abolição consolida a racialidade negra como o meio delinquente por excelência, produzindo sobre ela inclusive um dispositivo legal, a Lei da Vadiagem”.

Como já foi citado anteriormente, a elite industrial optou por favorecer a mão de obra imigrante em detrimento da classe de “desocupados” e considerados perigosos, resultando em um aumento significativo do número de “vadios”. O governo, por sua vez, incentivava a imigração estrangeira como uma solução, então os imigrantes que chegavam ao Brasil no final do século XIX assumiram o papel dos escravizados recém-libertos nas atividades agrícolas. As relações de trabalho estabelecidas entre eles eram reguladas pela legislação de locação de serviços, que se aplicava, em sua maioria, ao setor rural e previa penalidades, incluindo prisão, para aqueles que violassem os termos contratuais. Assim, o trabalho organizado e controlado, predominantemente desempenhado por imigrantes, contrastava com o fenômeno da vadiagem, que se tornou comum entre os ex-escravizados, que, desprovidos de terra, residência, emprego e bens, perambulavam pelas ruas e viviam em condições de extrema pobreza. Isso facilitava a perseguição e, conseqüentemente, o encarceramento. A liberdade de ir e vir, então, sequer constituía-se em um direito para essa comunidade, que estava a mercê dos critérios da repressão policial. Aqueles que eram detidos ou que poderiam ser estigmatizados por suas características apresentavam uma crescente sensação de vulnerabilidade em relação à atuação policial, cientes de que poderiam ser abordados a qualquer momento — e que essa situação era bastante provável — por serem negros, vadios e conseqüentemente considerados suspeitos.

Outro exemplo de marginalização foi a criminalização da prática da capoeira, que era culturalmente associada aos negros e os incluía num paradigma de inferioridade e exclusão. O artigo 402 permitia a repressão policial contra ex-

escravizados e negros libertos que fossem presos praticando capoeira, e poderiam inclusive ser condenados a até dois anos de prisão. Assim, embora a escravização estivesse formalmente abolida, o Código Penal de 1890 continuava a marginalizar a população negra, criminalizando práticas culturais e impondo restrições que perpetuavam a exclusão social. A falta de uma política de integração social para os negros libertos perpetuava e contribuía para que muitos fossem tratados como criminosos em potencial.

Tal tratamento de racismo e exclusão permaneceu, e isso é demonstrado no Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2.848). O Código Penal de 1940 foi promulgado durante o Estado Novo de Getúlio Vargas e ainda está em vigor, embora tenha passado por diversas alterações ao longo dos anos. No período em que foi criado, o Brasil já havia se urbanizado mais, mas o racismo continuava a ser um problema estrutural na sociedade. Era uma sociedade organizada racialmente, uma nação racial oriunda de subjugação e poder, e um sistema jurídico racial onde o *status* de brancos e negros era claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume (Mills, 1997 apud Carneiro, 2023)

O Código Penal de 1940 também evita fazer quaisquer referências explícitas a raça ou cor, tal qual o Código Penal de 1890, mas mesmo assim reflete um contexto social impregnado de discriminação racial que permeia sua aplicação. Nesse sentido, algumas questões relevantes destacam-se, revelando a persistência de práticas discriminatórias embutidas na legislação. Um exemplo é a permanência da criminalização da vadiagem, prevista no artigo 59 do referido código, que permanecia em vigor desde o Código de 1890. Essa norma continuava sendo aplicada desproporcionalmente a pessoas negras e à população empobrecida, corroborando a criminalização da pobreza e a perpetuação do racismo estrutural. A prática de discriminação baseada em suspeitas policiais ressalta como as minorias raciais eram (e ainda são) continuamente alvo de práticas de controle social. Essa marginalização aprofunda sua condição de vulnerabilidade e reforça um sistema de controle social que torna a presença policial uma constante na vida dos negros, limitando ainda mais sua liberdade e dignidade.

Por outro lado, a década de 1940 também trouxe avanços culturais, como a descriminalização da capoeira, que anteriormente fora alvo de repressão. Contudo, a repressão policial a expressões culturais e práticas da população negra persistiu de diversas formas, evidenciando que as mudanças nas normas não eliminavam a

discriminação enraizada na sociedade. Embora o Código não reconhecesse explicitamente o racismo como crime, a elaboração da legislação estava inserida em um contexto que naturalizava a discriminação.

Após a promulgação do Código Penal de 1940, finalmente o Brasil assistiu a um conjunto de transformações legislativas, mais concretas e significativas voltadas para a questão racial. A Lei Afonso Arinos (Lei 1.390), promulgada em 3 de julho de 1951, foi a primeira norma contra o racismo no Brasil e representou um marco ao considerar práticas discriminatórias como contravenção penal, além de introduzir punições para atos de preconceito racial e configurando uma resposta institucional à desigualdade. Por exemplo, os artigos estabeleciam penalidades para diversas formas de discriminação racial em diferentes contextos, visando coibir práticas de racismo em estabelecimentos comerciais e educacionais. Os artigos definiram como contravenção penal a recusa de atendimento por preconceito de raça ou cor, responsabilizaram diretores e gerentes dos locais e detalham as consequências legais para a recusa de serviços, hospedagens, acessos a locais públicos, inscrições em instituições de ensino, e oportunidades de trabalho, todos fundamentados na mesma justificativa de preconceito racial. As penas variavam de prisão simples a multas, além de medidas específicas como a perda do cargo para algumas autoridades envolvidas nas decisões discriminatórias. Além disso, a legislação também previa que a reincidência em ações discriminatórias em estabelecimentos particulares poderia resultar em sanções adicionais, como a suspensão temporária do funcionamento do estabelecimento.

Posteriormente, a promulgação da Lei Caó (Lei 7.716 de 1989) consagrou mais um avanço decisivo ao tornar o racismo um crime inafiançável e imprescritível, assegurando, pela primeira vez, que a conduta racista fosse explicitamente tipificada no ordenamento jurídico brasileiro. Esta mudança não apenas reforçou o imperativo moral e legal de combate ao racismo estrutural e institucional, mas também refletiu um crescente reconhecimento social da gravidade do problema. Ademais, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o princípio da igualdade de todos perante a lei, consolidando direitos fundamentais e reconhecendo as especificidades das comunidades quilombolas. A inclusão de mecanismos mais efetivos para enfrentar a discriminação racial na norma constitucional representou um passo crucial na afirmação de uma sociedade mais justa e igualitária, evidenciando um compromisso mais sólido do Estado brasileiro em combater as injustiças históricas que perpetuaram a desigualdade entre os cidadãos.

Historicamente, o Estado brasileiro falhou em adotar medidas que garantissem a proteção dos direitos da população negra, perpetuando ciclos de desigualdade e exclusão. A Constituição de 1988, entretanto, trouxe avanços significativos ao promulgar princípios de igualdade e não discriminação, mas a prática legislativa e judicial ainda tem demonstrado lacunas em sua efetividade. O reconhecimento da discriminação racial como uma questão estrutural demanda a criação de normas específicas que, além de criminalizar atos discriminatórios, também promovam políticas públicas de reparação e inclusão social. É crucial que o Estado se comprometa não apenas no discurso, mas na implementação de mecanismos práticos e efetivos que garantam a equidade no acesso a oportunidades em diversas esferas, como educação, saúde e mercado de trabalho.

A adoção de políticas afirmativas, por exemplo, pode servir como um instrumento poderoso e uma estratégia visando a correção das injustiças históricas. No Brasil, iniciativas como cotas em universidades e concursos públicos têm sido fundamentais para ampliar a presença de negros e pardos em espaços tradicionalmente dominados por brancos. Além de promover a inclusão, as políticas afirmativas contribuem para a desconstrução de estigmas sociais, favorecendo a diversidade, equidade e a representação. A implementação consistente dessas medidas é vital para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ademais, o fortalecimento de órgãos que fiscalizam e combatem a discriminação racial é essencial. Assim, a atualização e a incorporação de diretrizes claras na Constituição e em legislações complementares devem evidenciar um compromisso sólido do Estado em quebrar a inércia da desigualdade e assegurar que todos os cidadãos, independentemente de sua raça, gozem de direitos plenos e dignidade. Somente por meio desse esforço coletivo será possível construir um futuro mais equânime para as próximas gerações, ainda que, conforme discutimos, a legislação brasileira tem calcado discriminações e racismos à população negra do país.

5. Considerações finais

A análise da trajetória das Constituições e Legislações acerca de seu tratamento diante da população afro-brasileira revela um histórico de contínuas violações dos direitos de personalidade, fundamentais para a dignidade humana. Essas violações não se limitaram a agressões físicas ou explícitas, mas se manifestaram, de maneira insidiosa e muitas vezes inconsciente, como uma tentativa

de despojar os indivíduos de sua identidade e autonomia. Este processo sistemático de subjugação negou a dignidade e reduziu os indivíduos a meros objetos de propriedade por séculos. A essência do ser humano na população negra foi diversas vezes ameaçada, e perpetua um ciclo de opressão que impacta a vivência e a percepção dos afrodescendentes até a sociedade contemporânea.

As raízes dessa realidade estão profundamente ligadas à história legislativa do Brasil, que, ao longo do tempo, ignorou, subjugou e silenciou a população negra. A construção da identidade nacional brasileira é intrinsecamente ligada a essas injustiças históricas, que mantiveram a população negra em condições de vulnerabilidade e exploração, inserindo-a no cerne do desenvolvimento econômico do país de forma violenta. Este quadro histórico evidencia a urgência de reformulações jurídicas e sociais que busquem a erradicação das hierarquias sociais baseadas na herança da escravização, promovendo a equidade e a justiça como pilares de um sistema democrático.

A crítica às constituições brasileiras, desde o período colonial até a contemporaneidade, é imprescindível para entender as dinâmicas de exclusão e marginalização que ainda persistem. Embora as constituições do século XIX apresentem tentativas de modernização, muitas delas refletiram valores que reproduziam desigualdades, em especial para a população negra, que vivenciou as brutalidades da escravização. Ao examinar essas normas, fica claro que as lacunas e contradições não foram meramente falhas jurídicas, mas evidências de um sistema que perpetuou propositalmente a opressão.

Além disso, a legislação brasileira, desde o Código Criminal do Império até o Código Penal de 1940, manteve um alinhamento com práticas que reforçavam o racismo estrutural. Até os dias atuais o racismo estrutural revela-se como uma herança e um problema, que mesmo diante diversas reparações, não deve ser considerado como algo do passado. A análise do racismo estrutural na sociedade brasileira moderna persiste como uma inquietação acerca da resistência em reconhecer as desigualdades enfrentadas pela população negra. Dados empíricos e estudos acadêmicos têm demonstrado consistentemente o tratamento desigual que os negros suportam, abrangendo diversas áreas da vida social e, especialmente, no que diz respeito ao acesso à educação. A recusa de uma parte da sociedade em aceitar essas evidências perpetua a discriminação e se traduz em um obstáculo real à adoção de medidas que combatam a exclusão social (Carneiro, 2023).

Admitir e enxergar essa herança de opressão exige um olhar crítico e um compromisso real com a inclusão e a reparação, pois reconhecer os caminhos tortuosos da legislação brasileira é essencial para a construção de um Estado comprometido com o bem-estar social e o respeito à dignidade humana. Somente por meio dessa reflexão poderá o Brasil avançar na superação das injustiças raciais e na promoção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Referências

BARROS, José D'Assunção. Escravização Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. *Ágora. Estudos Clássicos em debate*, núm. 15, Universidade de Aveiro, Portugal, 2013, p. 195-230. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321027647008>. Acesso em 06 out 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAMPELLO, André Barreto. *A Escravidão no Império do Brasil: perspectivas jurídicas*. Sinprofaz, 2013. Disponível em: <https://sinprofaz.org.br/2024/artigos/a-escravidao-no-imperio-do-brasil-perspectivas-juridicas/>. Acesso em 06 out. 2024.
CAMPELLO, André Barreto. *Manual jurídico da escravidão: Império do Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1830. Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1876. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis> Acesso em 01 out 2024.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1835. Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1864. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis> Acesso em 01 out 2024.

Florentino, Manolo; Goés, José R. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

Prudente, Eunice Aparecida de Jesus. O negro na ordem jurídica brasileira. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, v. 83, p. 135–149, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67119>> Acesso em: 06 out. 2024.

ENTRE O LÚDICO E A LINGUAGEM: MEANDROS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Carolina de Paula Fonseca - IBIOTEC/UFCAT

Júlia Avelar Soare - IBIOTEC/UFCAT

Maristela Vicente de Paula - PPGEL/UFCAT

1. Introdução

O presente estudo trata-se de uma análise sob uma perspectiva histórico-cultural do projeto de extensão Oficinas Corporais, jogos, brinquedos e brincadeiras (Paula, 2023), que integra o Projeto Brincar, mantido pela Associação Laços de Bem, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos criada no ano de 2018 na cidade de Catalão-GO. O projeto tem como público alvo crianças e adolescentes em suposta situação de vulnerabilidade social, e tem como principal objetivo propiciar vivências expressivas através de manifestações culturais como jogos, brinquedos, brincadeiras, desenho, pintura, artes e leitura. O projeto pretende que tais expressões culturais, que compõem um conjunto de linguagens, possam colaborar para que os participantes possam desenvolver uma melhor leitura de mundo e comunicação, colaborando com a formação humana e com a redução da desigualdade no acesso a esses bens culturais.

Este projeto atende, de forma espontânea, um público oriundo de quatorze bairros localizados em uma área de expansão municipal nos últimos trinta anos, e sua proposta privilegia a inclusão e o direito da criança e adolescente à brincadeira e outras expressões culturais. Assim, visa-se materializar condições que favoreçam aos sujeitos o acesso aos elementos culturais com qualidade, estabelecendo, concomitantemente, relações lúdicas, criativas e expressivas valorosas para o seu desenvolvimento e inclusão social.

A extensão universitária, para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), é tida como trabalho interdisciplinar que propicia a visão integrada do social, e ferramenta instrumentalizadora da dialética entre a teoria e a prática (Brasil, 2018). Ela é uma das três dimensões indissociáveis que compõem a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, entende-se que as atividades extensionistas tornam-se mais

efetivas quando vinculadas ao processo de formação, ou seja, ao ensino e a pesquisa (Idem, 2018).

A concepção de extensão que fundamenta as práticas interventivas do referido projeto, considera que há uma dimensão dialógica e dialética entre universidade e comunidade, compreendendo a educação como um processo bidirecional, uma vez que o “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização e crítica destas relações” (Freire, 2015, p.42 apud Oliveira, 2022). Dessa forma, alinha-se ao princípio de transformação social, que concebe a extensão como meio para estabelecer uma relação entre a instituição de ensino e demais setores da sociedade, visando uma atuação transformadora em prol dos interesses da população (Brasil, 2018).

Destaca-se, entretanto, que a efetividade das intervenções sociais dependem do grau de racionalidade investida à sua elaboração (Brasil, 2018). Assim, justifica-se socialmente a relevância desta pesquisa como um investimento na elaboração das práticas interventivas do projeto de extensão estudado, uma vez que possibilitará levantar uma base teórica que sustente suas práticas. Ademais, a realização desta pesquisa colabora para a consolidação do princípio de indissociabilidade que fundamenta, não só a extensão universitária, mas também o ensino e a pesquisa. Já no aspecto acadêmico, justifica-se pela possibilidade de descrever parcialmente as produções científicas que reúnem noções de brincadeira, ludicidade e linguagem, sob a perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, tem-se como problema de estudo avaliar se as expressões culturais presentes no projeto, que compõem um conjunto de linguagens, colaboram para a construção de um repertório comunicativo que favoreça a formação humana na infância e na adolescência. Ademais, tem-se como objetivo explorar o potencial cultural da brincadeira na formação do sujeito. Em específico: a) buscar na literatura científica os fundamentos do desenvolvimento da criança na brincadeira; b) buscar na literatura científica fundamentos das expressões culturais como linguagem; c) conhecer o impacto da linguagem para a formação humana.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, e exploratória, uma vez que visa explorar um fenômeno com o objetivo de familiarizar-se com o assunto (Losch, Rambo e Ferreira, 2023).

Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa, caracterizada por apresentar uma discussão acerca do tema e buscar responder questões não específicas através do estudo da literatura científica. Estas, são constituintes de publicações amplas que tem como objetivo descrever e discutir o desenvolvimento de determinado tema sob a perspectiva teórica ou contextual (Rother, 2007).

Este trabalho será fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético e nos conceitos vigotskianos da psicologia histórico-cultural.

3. Resultados

3.1. Desenvolvimento infantil

A psicologia histórico-cultural, desenvolvida principalmente por Lev Vigotski, é uma abordagem teórico metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético, que apresenta uma compreensão do desenvolvimento humano a partir do contexto cultural e histórico como eixos centrais. Nesta perspectiva, apresenta-se uma concepção de natureza social do psiquismo, uma vez que trata-se do resultado da internalização de relações sociais transformadas em funções psíquicas (Martins e Rabatini, 2011).

Vigotski entende a cultura, simultaneamente como um produto da vida social e da atividade social humana, assim, tem-se a cultura como objetivada nos signos e instrumentos culturais (Martins e Rabatini, 2011), seja em forma de instrumento cultural material, ou como instrumento psicológico, como a linguagem.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, Vigotski postula a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, que afirma que as funções psicológicas surgem primeiro no plano social, como categoria intersíquica, seguido do plano psicológico, como categoria intrapsíquica (Martins e Rabatini, 2011). Esta lei é possibilitada pelo conceito de interiorização, processo que transforma formações externas em internas, no qual os signos assumem função instrumental como auxiliar na solução de tarefas.

Vigotski introduz também a noção de mediação, considerada a “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins e Rabatini, 2011). Assim, a ação

mediadora é aquela que possibilita a realização de seu objetivo a depender da influência recíproca exercida por objetos nela contidos, a partir de sua natureza ou de suas propriedades.

Dessa forma, nesta concepção, a realidade psicológica é empiricamente determinada pelos eventos vivenciados, envolvendo tanto o surgimento quanto o desenvolvimento de conexões entre as experiências cognitivas e afetivas. A explicitação da mediação e da origem das funções mentais pela interiorização significa, ainda, que “A partir dessa perspectiva, a linguagem e consciência deixam de ser vistas como faculdades naturais humanas, para se constituírem em produtos de ação coletiva dos homens, desenvolvidos ao longo da história” (Radaelli, 2011).

3.2.O Brincar

O brincar, como uma atividade tipicamente infantil, é considerado um fenômeno contemporâneo, definido com o surgimento do sentimento e concepção do conceito de infância tal como cunhado por Ariès (1978). Na concepção do autor, a brincadeira era uma atividade indistinta entre crianças e adultos até por volta do século XVII na Europa, pois não havia uma definição sobre o lugar e os papéis ocupados pelas crianças em relação aos adultos. Com exceção apenas das crianças bem pequenas, até por volta de quatro anos de idade, não havia condições bem estabelecidas que sinalizasse a distinção entre criança e adultos, a não ser sua capacidade física de participar das atividades que se destinavam a um mesmo corpo social, dentre elas, o brincar.

A reconfiguração das sociedades do modelo de produção feudalista para o capitalismo e todas as suas engrenagens, foram pontos definitivos para o estabelecimento dos papéis sociais que representam o modelo de família nuclear e a concepção do conceito de infância, estabelecendo suas particularidades, necessidades próprias e atividades específicas, como a brincadeira (Gélis, 1992).

Nesse sentido, observa-se que a brincadeira, embora, definida como uma atividade típica entre os mamíferos, na espécie humana, o processo histórico demonstra que foi sendo definida culturalmente como uma particularidade da infância, demonstrando os aspectos biológicos e culturais envolvidos no que nos constitui humanos, pelo princípio da interação entre os pares e com os objetos culturais produzidos pela humanidade (Tunes e Tunes, 2021).

A partir da pergunta, “porque as crianças brincam?” Tunes e Tunes (2001)

argumentam que a criança muito pequena estabelece uma relação direta com o objeto mediada pelo outro, que a induz a ação pelas suas características como abrir e fechar, subir e descer. À medida que a criança vai crescendo e não tem uma de suas características, o “imediatismo”, atendido constantemente, surge a brincadeira de faz-de-conta como um recurso para atingir de imediato aquilo que na realidade concreta não foi possível, como afirma Tunes e Tunes:

A brincadeira com objetos, [...] logo dá lugar a sua forma cultural a partir da interação da criança com seus semelhantes ou com os objetos culturais, envolvendo em direção à brincadeira de faz-de-conta cujas transformações internas atingem o controle da ação pela ideia (signo) e não mais pelo objeto” (2001, p. 81).

Vigotski (2008, p. 26) afirma que “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”. Nesse sentido, trata-se da busca pela realização imediata de um desejo não atendido, que nem sempre se cumpre, mas que na sua situação imaginária, deve ser o mais próximo o possível da necessidade que a gerou.

Pela brincadeira de faz-de-conta, a criança desenvolve a capacidade de transitar entre a realidade e o imaginário. Buscando o atendimento de suas necessidades imediatas, aprende uma nova forma de desejar, numa relação contraditória de subordinação e insubordinação às regras e relações sociais que constituem sua moral (Vigotski, 2008).

Como seres eminentemente sociais que somos, inicialmente, a criança, mediada pelos significados atribuídos pelo adulto ou por outras crianças, estabelece o domínio do objeto na brincadeira. Em seguida, a ação passa a determinar-se, sendo possível atribuir sentido mesmo sem a presença do objeto. Segundo Tunes e Tunes (2001) quando ocorre a separação do pensamento do objeto, a ação passa a nascer da ideia mediada pela palavra, o que possibilita, no faz-de-conta, o surgimento do pensamento abstrato.

Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008. p.

30).

Na primeira infância, a brincadeira das crianças não diferencia o imaginário do real. Já na idade escolar as brincadeiras colocam a criança em uma condição mais elevada, acima da sua idade, tomando consciência dos objetivos do brincar e possibilitando ocupar lugares no faz-de-conta que não são permitidos pelas regras na realidade concreta. Sobre esse aspecto Vigotski, (2008, p. 28) afirma: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. O faz-de-conta atende a uma necessidade da criança não realizada, mas não de forma isolada, e sim generalizada.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (Vigotski, 2008, p. 26).

Assim, destaca-se, na perspectiva vigotskiana o posicionamento de que a definição de brincadeira não se dá pelo princípio do prazer, pois, observa-se que a brincadeira pode inclusive provocar sentimento de frustração. Também contraria-se a ideia de que a criança tem uma necessidade natural de brincar, uma vez que se nota que, embora a condição de animal social possibilite a brincadeira, é o outro que significa os objetos e dá sentido às relações sociais nas quais está inserido, transmitindo-os culturalmente. Nesse sentido, a criança não deseja o objeto ou o brinquedo, mas sim o outro.

3.3.Linguagem

A linguagem é tida por Bagno (2014) como um fenômeno de natureza sociocognitiva, uma vez que trata-se da faculdade cognitiva humana que possibilita a representação e o expressar simbolicamente das experiências de vida, bem como adquirir, processar e produzir conhecimento. Ademais, é definida como “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de

sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/ conhecimento” (Idem, 2014).

Já Vigotski compreende a linguagem como o instrumento no desenvolvimento dos processos mentais (Rieber, 2024), bem como uma forma histórico-social que se aprende nas relações com os outros (Radaelli, 2011). Como instrumento no desenvolvimento dos processos mentais, Vigotski (2009) destaca ainda que há uma relação genético-causal entre o intelectual humano e a linguagem, à medida em que a constituição psíquica superior tem na linguagem sua origem e desenvolvimento.

Assim, ao se debruçar acerca da linguagem, Vigotski (1998) a atribui um papel determinante no modelo de produção do pensamento, sendo considerada então o esquema mais importante de mediação do comportamento humano.

4. Análise

Como previamente mencionado, o projeto de extensão Oficinas corporais, jogos, brinquedos e brincadeiras (Paula, 2023), busca promover vivências expressivas através de manifestações culturais como jogos, brinquedos, brincadeiras, desenho, pintura, leitura e artes. Tais expressões culturais constituem sistemas de signos empregados na produção do sentido e na representação de experiências e conhecimentos, em alinhamento com a definição de Bagno (2014) de linguagem.

Esse alinhamento é relevante, pois Vigotski atribui grande importância à linguagem e seu papel no desenvolvimento humano e na formação dos sujeitos. Para ele, o processo de humanização está relacionado ao processo histórico, principalmente no que se refere às condições de sociabilidade. Esse aspecto torna as vivências proporcionadas pelo projeto de extrema importância, uma vez que “ao se apropriar da linguagem segundo o contexto histórico-social, a criança fomenta os limites e possibilidades do seu desenvolvimento” (Lemos, 2014, p.3) .

Tais vivências são desenvolvidas pelo projeto de extensão no formato de oficinas que acontecem uma vez por semana, conforme previsto na metodologia do projeto (Paula, 2023). Considerando as concepções contemporâneas de infância e sua relação com o lúdico, tem-se que:

A posição da criança na sociedade é, hoje, muito diferente do que já foi. O conhecimento da singularidade de uma fase a que denominamos infância deu-se no próprio alijamento da criança em relação à atividade do adulto. Todavia, no âmbito da família, ainda conserva-se um

espaço de imersão da criança naquilo que é próprio do adulto. Nas suas iniciativas de observação e imitação, a criança impõe-se, usando roupas, utensílios, ferramentas e objetos, procurando realizar com eles aquilo que vê os adultos fazerem (Tunes e Tunes, 2001, p. 87).

Assim, as oficinas estão organizadas de forma a propiciar experiências diferentes e diversas nas suas possibilidades de interação, tais como serão analisadas a seguir.

A oficina de brinquedos ocorre na brinquedoteca, uma sala sistematizada prioritariamente para crianças de zero a sete anos de idade, com brinquedos que se agrupam em três possibilidades principais: casinha, contendo mobiliário em miniatura; fantasias de personagens conhecidos ou criados; jogos de mesa apropriados para essa faixa etária. A sala conta também com, carrinhos, pelúcias, cabanas, bolinhas, fazendinha, miniaturas de personagens e outros.

Neste ambiente, as crianças exploram estes recursos espontaneamente sob acompanhamento de um ou mais monitores que mediam as relações entre as crianças e os brinquedos caso seja necessário ou solicitado. A proposta dessa oficina é propiciar o brincar livre, no qual as crianças possam experimentar diferentes papéis sociais, principalmente do cotidiano e da rotina do seu contexto social. Contudo é importante destacar que, segundo Vigotski (2008, p. 27) “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência”.

Assim, a oficina de brinquedos possibilita uma interação que conecta a criança à dinâmica familiar e conhecida, a fim de transitar entre a realidade concreta e o faz-de-conta, explorando respostas possíveis para suas necessidades imediatas não atendidas, já que:

[...] ao brincar de faz-de-conta, a criança procura, por meio de uma situação imaginária, que cria, resolver imediatamente suas necessidades. Portanto, apesar de imaginária, a situação deve ser a mais próxima possível da situação real concreta que gerou a necessidade. Esse é um movimento interno da atividade, orientando para a adesão à realidade. A adesão ao real implica a subordinação a determinadas regras de conduta e, ao mesmo tempo, impõe a insubordinação a determinadas regras, à medida que a criança assume papéis que, dado o lugar que ocupar nas relações sociais concretas de sua vida, lhes são vedados (Tunes; Tunes, 2001, p. 84).

A oficina de jogos de mesa conta com uma sala com várias possibilidades de

jogos como: jogos de tabuleiro - Xadrez, Dama, War, Batalha Naval e Banco Imobiliário - futebol de botão; quebra cabeça de diferentes níveis de dificuldade, entre outros. As atividades são desenvolvidas em um ambiente com mesas nas quais as crianças se organizam em grupos para jogar os jogos de sua preferência. Estes são disponibilizados de forma a estimular as crianças a se sentirem desafiadas a aprender as regras e participar do jogo lidando com as possibilidades de vencer e de ser vencido, a depender da dinâmica do jogo escolhido, ou ainda, de desenvolver algum jogo em cooperação, como no caso dos quebra-cabeças que podem ser montados coletivamente.

Segundo Vigotski (1998), o sistema cognitivo da consciência individual não se limita a experiência pessoal, e sim, desenvolve-se através do compartilhamento de universos sócio-culturais, pois “[...] É no jogo das relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que o envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz-de-conta, dando lugar ao jogo com regras em que há a supremacia da palavra” (Tunes e Tunes, 2002, p.85).

Já a oficina de artes tem como objetivo ofertar uma variedade de possibilidades de expressões gráficas, artísticas e artesanais, fornecendo superfícies, como lousas, papéis e vidros, e materiais, como lápis, giz de cera, pincéis e tintas, para possibilitar produções expressivas. Sobre as expressões artísticas Bataglia afirma:

Vygotsky explicou que as obras de artes são compostas de signos, criados com o intuito de gerar emoções estéticas. Para ele este aspecto da obra de arte significa que a arte além de conter, ela também, atua por meio dos processos psicológicos. Portanto pode-se pensar a arte como uma forma de provocar uma nova organização do psiquismo, pois ela é um instrumento cultural que vai causar novas generalizações no indivíduo que aprende o movimento entre a forma e conteúdo da obra de arte (2018, s/n).

A oficina de leitura e contação de histórias tem a disposição livros, revistas, gibis, fantoches, desenhos e lápis de colorir. Nela, as crianças ocupam tapetes, almofadas e pufes para ler os livros de sua escolha, ou para ouvir histórias contadas por um monitor. Outra possibilidade, é a de ocupar as mesas para desenhar ou colorir, enquanto ouvem histórias, sejam estas contadas por monitores ou por outras crianças que se organizam para contá-las com os fantoches, lendo-as, inventando-as, ou ainda, improvisando-as.

Essa oficina pauta-se na necessidade de reduzir a desigualdade de acesso aos bens culturais, que por sua vez, podem ser acessados pela leitura. A importância deste ímpeto é ilustrada por Martins e Rabatini, quando colocam que:

Assim, para a efetivação da plena existência humana, o desafio que se coloca reside na transformação dessa ordem social em direção a outra, universalizadora – e não das desigualdades e da alienação. Por conseguinte, em direção a uma ordem social afirmativa de relações que permitam a todos os indivíduos a máxima humanização por meio de apropriações igualitárias dos bens materiais e intelectuais da humanidade, isto é, por meio da apropriação igualitária da cultura (2009, p. 357)

As oficinas corporais, por sua vez, envolvem jogos, brincadeiras e elementos de esportes, como ginástica e dança. As atividades são desenvolvidas a partir de construções mediadas por monitores ao ar livre ou de uma sala específica, da qual crianças e adolescentes se apropriam. Nestas, busca-se agregar participantes independentemente do gênero ou faixa etária, fazendo-se necessário a articulação de condições para o acesso de todos os interessados com o grupo. As atividades podem ser espontâneas ou previamente elaboradas, priorizando a organização do grupo em torno do movimento e da expressão corporal a partir de um contexto democrático.

As experiências desenvolvidas nas oficinas corporais, possibilitam a comunicação e criatividade através do gesto e expressão corporal como forma de linguagem, comunicando manifestações historicamente produzidas pela humanidade, que vão desde das brincadeiras de roda, pega-pega, aos jogos com regra como pique bandeira e queimada. Sobre a cultura corporal, Martineli e Almeida defendem que:

Ensinar os elementos da cultura corporal com o intuito de impulsionar o desenvolvimento da capacidade reprodutora e criadora da criança é uma das principais contribuições. Os estudos de Vigotski e de seus colaboradores e continuadores, corroboram a necessidade de se desenvolver, por meio da educação física, os aspectos motores juntamente com a criatividade, a criação de novos movimentos na dança, na ginástica, nos jogos, a partir da vivência que a criança tem. Por fim, a concepção vigotskiana de arte permite promover o desenvolvimento da capacidade expressiva nas crianças, como resposta à imaginação da criança (2017, p. 530).

A sistematização das oficinas lúdicas promovem a oferta de diversas possibilidades de expressões comunicativas e de linguagens. Para além disso, explora o potencial cultural da brincadeira, através da mediação por objetos e signos,

na formação dos sujeitos.

Tanto os signos como os instrumentos são atividades mediadoras que permitem aos objetos uma influência recíproca, da qual depende a consecução do seu objetivo. A mediação ultrapassa, portanto, a relação aparente entre as coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre suas propriedades essenciais. Ao internalizar as formas culturais de comportamento existe uma reconstrução da atividade psíquica baseada na operação com signos. Sendo assim, os processos psíquicos são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos a partir de uma nova estrutura psicológica” (Linbares; Facci, 2021, p. 36).

As diferentes manifestações do brincar, jogar dentre as expressões culturais lúdicas desenvolvidas no projeto de extensão, engajam momentos ricos de troca entre crianças, adolescentes e adultos. Assim, para além do acesso aos recursos materiais disponibilizados na instituição que acolhe o projeto, destaca-se a relevância e o papel do encontro com o outro na mediação do acesso aos bens culturais que constituem o processo de humanização.

5. Considerações finais

As oficinas lúdicas desenvolvidas na Associação Laços de Bem, com o apoio do Projeto de Extensão universitário, caracteriza uma perspectiva de envolvimento da universidade com a comunidade que compromete-se com os dois princípios da extensão, previamente estabelecidos: indissociabilidade e transformação social (Brasil, 2018). Em específico, busca reconhecer os saberes e necessidades da comunidade no cumprimento de seus objetivos.

A partir deste enfoque, o presente estudo permitiu compreender, sob uma perspectiva histórico-cultural, a relevância das expressões culturais, como linguagem, para a formação humana. Através da revisão narrativa da literatura vigotskiana, evidenciou-se o papel da linguagem e da brincadeira no desenvolvimento infantil, pois “[...] a atividade de brincar aparece diante de nossos olhos como um microcosmo da cultura, uma unidade de análise e interpretação histórica, que nos possibilita desvendar, pelos vestígios que contém, formas arcaicas de nossos modos de pensar e agir” (Tunes e Tunes, 2021, p. 83).

Logo, este estudo corrobora a noção de que é necessário investir na criação de espaços físicos e temporais dedicados ao brincar e a ludicidade como manifestações humanas que envolvem a relação entre adultos e crianças, e das crianças entre si.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flanksman, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BAGNO, Magno. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BATAGLIA, Jackeline dos Santos. A psicologia da arte de Lev Vygotsky: o desenvolvimento das capacidades superiores de imaginação e emoção no ensino de arte. *VII CIPSI - Psicologia, políticas públicas em tempos de sobrinhos*, Londrina-PR, 2018
- BRASIL. *Diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, 2018.
- GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. História da vida privada v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- LEMONS, Adriane Guimarães de Siqueira. Vigotski e o processo de escolarização: processos de elaboração de conceitos e aquisição da linguagem escrita. *Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED*. 2014. Disponível em: ites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Adriane-Guimarães-de-Siqueira-Lemos.pdf Acessado em: 11/09/2024.
- LINBARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. *Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural*. In: LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- MARTINS, Lígia Márcia. RABATINI, Vanessa Gertrudes A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 11. Nº 22. PP. 345-358. JUL. – DEZ. 2011.
- MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico e ALMEIDA, Eliane Maria. Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. *Psicol. Esc. Educ.* 21 (3) • Sep-Dec 2017.
- PAULA, Maristela Vicente de. Projeto de Extensão: PJ076-2023 - Oficinas corporais, jogos, brinquedos e brincadeiras. Projeto de Extensão. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.
- Programa de Bolsas de Extensão (PROBEC) Universidade Federal de Catalão (PROEC/UFCAT), 2023.
- RADAELLI, Maria Eunice Barth. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a Linguagem: interação no processo de alfabetização. *Thêmia et Scienita*, v.1, n.1,

jan/jun, 2011.

RIEBER, Robert W. *Introdução à seção I. In: Vigotski, Lev Semionovitch, 1896-1934 O essencial de Vigotski / L. S. Vigotski; orgs. Robert W. Rieber, DaYid K. Robinson; tradução de Priscila Nascimento Marques e Caesar Souza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.*

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. *Acta Paul Enferm*, 2007.

TUNES, Elizabeth; Tunes, Gabriela. O Adulto, a Criança e a Brincadeira. *Em Aberto*. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília/DF, v.18, n73, p.78-88, jul., 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2138/2107>, acessado em: 28/09/2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Nº 8 abril de 2008, p. 23-36. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-d-esenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf> .Acessado em 7 de out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Bezerra, Paulo. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTUDO DA LINGUAGEM COMO COMPREENSÃO DO OUTRO

Nelson Jaime Có - CAPES/PPGEL-UFCAT

1. Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar, de forma geral, os conceitos de linguagem, as modificações linguísticas, a relação da linguagem com o homem na perspectiva de alguns teóricos e uma breve retrospectiva dos estudos linguísticos desde a Antiguidade, destacando momentos relevantes no percurso dos estudos linguísticos, além da relação da linguagem com o processo migratório no que diz respeito à compreensão da linguagem do imigrante como sendo o "outro".

O artigo está dividido em três seções primárias e uma seção secundária. A primeira seção primária fala sobre as concepções de linguagem na visão de alguns teóricos e, também, apresenta uma retrospectiva sobre os estudos linguísticos desde a Antiguidade sobre as reflexões não sistemáticas. Apesar de todas as dificuldades e limitações tecnológicas, o ser humano como usuário da língua sempre procurou compreender a sua língua?

Na primeira e única seção secundária deste artigo, se discutiu brevemente sobre as modificações linguísticas ao longo do tempo, interagindo com alguns teóricos linguísticos onde cada um defendeu o seu ponto de vista dentro da sua teoria. Já a segunda seção primária debruçou sobre a relação da linguagem com o homem, destacando a sua importância que se deve ao fato de ela não apenas fazer parte do cotidiano das pessoas, mas também de fazer parte dos pensamentos, das relações entre as pessoas e dos sonhos e perspectivas de vida.

A terceira e última seção primária deste artigo fala sobre a linguagem do imigrante, dentro do processo de confluência identitária entre os indivíduos. Nesta seção, foram indicados os procedimentos éticos no que diz respeito à confluência linguística, cultural e sócio-identitária durante o processo de desterritorialização e reterritorialização. Esta última seção abordou a questão da relação da linguagem com o homem como um ser migrante que tem a língua/linguagem na sua natureza, mesmo não sendo responsável pela sua criação. Talvez seja o motivo de tanta curiosidade por parte do homem sobre a concepção da sua linguagem, como veremos a seguir.

2. Concepções de linguagem

O estabelecimento da linguística como disciplina autônoma, formalmente falando, se deu no início do século XX, com Ferdinand de Saussure, mas sempre é bom salientar que a interação linguística entre os homens é algo que remonta a origem do homem. Mesmo sendo desconhecido sem a devida importância, a civilização sempre comunicou por meio da linguagem usando códigos, símbolos, signos, etc. como forma de comunicação entre os povos, assim como as sociedades. Dizia Bakhtin (2006), a língua tem sua história e suas marcações temporais.

Almeida, Freitas e Carvalho. (2023) apontam que, na transição do século XIX para o início do XX, o estatuto epistemológico, os aspectos metodológicos e as agendas de investigação da linguística ganharam contorno e delimitação específica. Tais elementos estavam vinculados a um contexto cultural, histórico e intelectual, que migrou da análise comparativa das línguas indo-europeias, cujas lições da filologia e da gramática comparativa já haviam decerto alcançado uma considerável posição de publicações para o estudo sistematizado e sincrônico das línguas, destacando mais uma vez o papel do linguista Ferdinand Saussure na estruturação do processo linguístico como um todo, ainda que a história do pensamento sobre a linguagem não tenha a sua origem nos seus escritos e reflexões.

Falando sobre a origem da linguística e da sua fundação como ciência que estuda a língua nas suas mais variadas linguagens, Almeida, Freitas e Carvalho (2023, p. 1) observam que:

Embora ele seja considerado o fundador da Linguística como uma ciência na Modernidade. As reflexões sobre esse tema remontam a tempos distantes, como é possível notar, por exemplo, em obras como *Crátilo*, de Platão, em que o problema das relações entre a linguagem e a realidade é tematizado em um debate que explora as dificuldades trazidas tanto pelas abordagens convencionalistas quanto pelas naturalistas da linguagem.

É iniludível que as reflexões não sistemáticas sobre este tema remontam a tempos distantes, logo, apesar de toda a dificuldades e limitações tecnológicas, o ser humano usuário da língua sempre procurou compreender a sua língua?

Sempre surge na codificação e decodificação dos signos linguísticos (o significante e o significado) e enunciados linguísticos, conforme Bakhtin (2016), uma unidade da comunicação verbal, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido. Reflexões sobre o

problema das relações entre a linguagem e a realidade já estavam sendo exploradas e tematizadas nas obras de Crátilo e de Platão, procurando sanar as dificuldades trazidas tanto pelas abordagens convencionalistas, quanto pelas naturalistas da linguagem.

Dentro de contexto de surgimento da linguística como uma ciência sistematizada e estruturada como qualquer outra ciência moderna, que se relaciona com outras áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, etnografia e neurologia, destacando a sua transcendência, como a ciência que estuda a estrutura das palavras, expressões e aspectos fonéticos de cada idioma, Benveniste (1995) destaca que: “Na Antiguidade, na Grécia antiga, a linguagem era definida como faculdade humana, característica universal, inata e imutável que se distinguia de línguas por serem essas sempre particulares e variáveis” (Benveniste, 1995 apud Almeida, 2016, p. 123).

Aqui temos uma teoria que surgiu com entendimento cultural e epistêmico baseado em observações dos fenômenos dinâmicos da linguagem em face de estudo, experiência empírica, conhecimento filosófico e científico dentro daquele contexto. Nessa época (Grécia antiga), já se concebia a linguagem como faculdade humana, característica universal, inata e imutável que se distinguia de línguas por serem estas sempre particulares e variáveis. No tópico a seguir, desenvolveremos com mais detalhes, trazendo o pensamento e posições dos teóricos atuais.

É fascinante a relação que a linguagem tem com o ser humano, só podia ser universal no sentido de que todos os povos, tribos, raças têm uma linguagem, uma forma de se comunicar que só podia ser inata, pois está no ser desde o nascimento, se originando na mente, sem qualquer mistura com a experiência sensível, nem influência da imaginação criadora externa, se tornando imutável, uma vez que é inalterável na sua essência ontológica.

Até ao presente, falando da Antiguidade, a respeito das teorias sobre a origem da linguagem, lembramos que nesse período as discussões talvez não fossem acerca da linguística como ciência, mas, sim, esperava-se compreender a linguagem pela sua transcendência antropológica. De acordo com Martins, (2011):

As discussões sobre a linguagem dentro da Filosofia estavam, em um primeiro momento, atreladas à busca pela verdade. Para a perspectiva sofística, a linguagem não diz o real, mas revela as opiniões dos homens, as quais geram consensos - que, por sua vez, seriam os

responsáveis pela estabilidade da linguagem. Para os sofistas, não há verdades essenciais, mas apenas discursos (Martins, 2011 apud Almeida; Freitas; Carvalho, 2023, p. 2).

Em outras palavras, as discussões sobre a linguagem dentro da filosofia tinham como a tramontana a busca pela verdade. Uma discussão com este objetivo parece ser bem-intencionada, afinal, o que se busca na ciência sobre qualquer que seja pesquisa, estudo, experimentos laboratoriais ou qualquer outro procedimento é a verdade, porque o que vai ficar na conclusão é sempre a verdade, do contrário, todo esforço será em vão.

Os sofistas, como amantes da sabedoria, cientes disso, decerto o entendimento que eles tinham era que, não há verdades essenciais, mas apenas discursos, de modo que a linguagem não diz o real, mas revela as opiniões dos homens que geram consensos, que, por sua vez, seriam os responsáveis pela estabilidade da linguagem. Ainda falando sobre a ciência linguística, na próxima seção, discutiremos as modificações linguísticas no decurso do tempo.

2.1 Modificações linguísticas

Outro ponto interessante nas discussões sobre a linguagem, em adição a sua origem, é o estudo das modificações linguísticas. Iniciaremos esta seção secundária com alguns teóricos que defendem a morte da língua, por ela estar e fazer parte dos seres humanos que nascem, crescem e morrem e por serem eles falantes da língua, visto que ela não se fala por si ao morrerem. Esta discussão sobre a morte da língua é anosa, segundo Bagno (2023, p. 319), “Para começar; a ideia de que as línguas, por serem “organismos”, nascem; crescem, vivem e morrem já estava presente, como se viu, na filosofia de Herder”.

Bagno nos localiza no tempo, no sentido de que esta discussão é engelhada bem antes da linguística ser reconhecida como ciência linguística que estuda a língua/linguagem. É interessante observar que cada teórico pensador deve ser julgado dentro do seu contexto, levando em conta as ferramentas e tecnologias que dispunha naquela época. Não se deve julgá-los fora do seu contexto, ainda que na base dos fatos incontestáveis. De maneira que a nossa análise aqui é justamente na base dos fatos contextualizados. De acordo com Darwin (187, p. 90-9):

Uma língua, como uma espécie, uma vez extinta [...] nunca reaparece.

A mesma língua nunca tem dois berços. Línguas distintas podem se cruzar ou se misturar. Vemos variabilidade em toda língua e novas palavras estão continuamente brotando; mas como existe um limite para os poderes da memória, palavras isoladas, tal como línguas inteiras, gradualmente se tornam extintas (Darwin, 1871, p. 90-9 apud Bagno, 2023, p. 322).

A tese darwinista afirma que “vemos variabilidade em toda língua e novas palavras estão continuamente brotando,” mas até um certo ponto, dizia ele. As variações tendem a estagnar, porque a memória humana tem limite, fazendo com que as palavras isoladas, tal como línguas inteiras, gradualmente se tornam extintas. Uma vez que a memória está cheia, a língua estará cheia e, conseqüentemente obsoleta e será extinta, “uma vez extinta [...] nunca reaparece.” Ou ela pode se cruzar ou se misturar, visto que existe essa possibilidade, segundo essa tese, mas renascer jamais, porque a mesma língua nunca tem dois berços.

Bagno faz a seguinte observação sobre a tese defendida por Darwin: “A comparação de Darwin é arriscadíssima, porque põe em pé de igualdade os seres vivos, de um lado, e, do outro lado, as línguas, vinculadas cognitivamente e socialmente aos seres humanos, muito diferentes, portanto, de plantas e animais que tem vida própria” (Bagno, 2023 p. 321). Bagno parte da seguinte tese: plantas e animais têm vida própria, nascem, crescem e morrem como seres vivos independentemente das línguas, muito diferentes. Línguas são vinculadas cognitivamente e socialmente aos seres humanos, mas necessariamente não passam pelo mesmo processo. A comparação de Darwin é arriscadíssima, porque põe em pé de igualdade os seres vivos, de um lado e, do outro, as línguas, que se são na mesma categoria essencial, ontologicamente falando.

Outro teórico que compartilha a mesma tese do Darwin é o escritor e gramático brasileiro Júlio César Ribeiro Vaughan (1880), que, de acordo com Ricardo Cavaliere (2016), a obra intitulada *Traços gerais de linguística*, foi o primeiro texto sobre linguística geral publicado no Brasil, apresentando os principais conceitos utilizados pela corrente revolucionária linguística evolucionista para explicar a origem e a evolução da linguagem, bem como o mecanismo de processamento da linguagem humana no cérebro. De acordo com Vaughan (1880):

Fica, então, o leitor instruído de que a língua é um ser que decerto desaparecerá, como desaparecem os seres em geral, devido ao processo de seleção natural: “Bem como as espécies orgânicas que

povoam o mundo, as línguas, verdadeiros organismos sociológicos, estão sujeitas à grande luta pela vida, a lei da seleção” (Vaughan, 1880, p. 42 apud Cavaliere, 2016, p. 106).

A tese do Vaughan parte da teoria de que da mesma forma que as espécies orgânicas que povoam o mundo desaparecem, as línguas como verdadeiros organismos sociológicos também desaparecerão devido ao processo de seleção natural, ou seja, a lei da seleção. Isso faz com que, segundo essa teoria, as línguas sejam sujeitas à grande luta pela vida. A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, o quadro analógico de Vaughan, (1880) acerca da evolução dos seres vivos e das línguas:

Quadro analógico de Vaughan, (1880) Quadro 1:

nas especies	nas linguas
As especies têm suas variedades, obra do meio ou de causas physiologicas.	As linguas têm seus dialectos, obra do meio ou dos costumes
As espécies vivas descendem geralmente das especies mortas do mesmo paiz	As linguas vivas descendem geralmente das linguas mortas do mesmo paiz.
Uma especie em um paiz isolado passa por menos variações.	Uma lingua em um paiz isolado passa por menos variações.
Variações produzidas pelo cruzamento com especies distintas ou estrangeiras	Variações produzidas pela introdução de palavras novas, devidas ás relações exteriores, ás sciencias, á industria.
A superioridade das qualidades phisicas, assegurando a victoria aos individuos de uma espécie, causa de seleção.	O genio e a instrucção publica centralisada, causas de seleção.
A beleza da plumagem ou a melodia do canto, causa de seleção.	A brevidade ou a eufonia, causas de seleção.
Lacunas numerosas nas especies extinctas.	Lacunas numerosas nas linguas extinctas.
Probabilidade de duração de uma especie no numero de individuos que a compõem.	Probabilidade de duração de uma lingua no numero de individuos que a fallam.
As especies extinctas não reaparecem mais.	As linguas extinctas não reaparecem mais.
Progresso nas especies pela divisão do trabalho physiologico.	Progresso nas linguas pela divisão do trabalho intellectual.

Fonte: Vaughan, 1880, p. 59-60 apud Cavaliere, 2016, p. 107.

A ilustração do quadro analógico de Vaughan fez um paralelo muito interessante acerca da evolução dos seres vivos e das línguas, mostrando etapas de transformações que ocorrem ao longo do tempo, seguindo o curso dos acontecimentos. A evolução, sendo ela biológica ou não, é um processo que parece ser um imperativo. Tudo verticalmente e horizontalmente, está em constante alteração na natureza, no nosso planeta e no nosso sistema solar, na Via Láctea e no Universo. Pode-se dizer que a evolução é o processo pelo qual os organismos modernos se

desenvolveram a partir de antigos ancestrais. A grande pergunta: é as línguas se encaixam nesse processo evolutivo concorde os seres vivos? Ricardo Cavaliere (2016, p. 106) faz a seguinte observação:

Segundo Ribeiro, o fato de que as línguas modernas estão sujeitas a expressiva variação dialetal justifica-se pela grande fragmentação social dos povos, pela ausência de um governo centralizador que zele pela unidade linguística, um indício significativo da relação que o linguista mineiro estabelecia entre língua e Estado.

Cavaliere constata que, pelo fato de que as línguas modernas estão sujeitas à expressiva variação dialetal, parte-se do princípio de governo e, para isso, se estabelece uma relação sempre entre os povos e as línguas, sendo assim, justifica-se pela grande fragmentação social dos povos e pela ausência de um governo centralizador que zele pela unidade linguística. Ou seja, a fragmentação social dos povos causou a expressiva variação dialética e, para conter as variações linguísticas e fragmentações humanas, é preciso haver um governo centralizador para manter a ordem e conservar a originalidade dos povos e, conseqüentemente, as línguas faladas pelos mesmos. “A perspectiva naturalista com que Ribeiro interpretava o fenômeno da linguagem decerto lhe impedia ver nas línguas modernas um estado contemporâneo de línguas anteriores, muito menos admitir que a rigor tenhamos hoje versões atualizadas de línguas antigas” (Cavaliere, 2016, p. 106).

As modificações linguísticas são inevitáveis porque fazem parte da sua dinâmica, “Afiml, sabemos, como linguistas, que a língua varia e muda constantemente, movimento esse que entra em choque com a “norma culta” registrada nas gramáticas” (Almeida, Freitas, Carvalho, 2023, p. 5). A língua como elemento essencial na vida do ser humano o acompanha nas suas deslocações geográficas, territoriais, culturais, políticas, educacionais, em geral, e nas suas interações sociais, logo, não podia desertar das suas mudanças, principalmente no processo de desterritorialização e reterritorialização.

Como linguistas que estudam a linguagem, as modificações já são ou deveriam ser do nosso conhecimento, “Afiml, sabemos, como linguistas [...]” (Almeida, Freitas, Carvalho, 2023, p. 5). Mudanças que tendem sempre entrar em choque com a norma culta registrada nas gramáticas. Isso faz sentido porque a gramática necessariamente consegue acompanhar esses movimentos humanos. As gramáticas são elaboradas dentro de um determinado tempo, espaço e cultura de um povo e, por ser algo fixo e

registrado num determinado período, acaba não acompanhando os movimentos e modificações linguísticas, precisando sempre ser atualizadas.

As normas cultas registradas nas gramáticas devem sempre ser revisadas e atualizadas porque a língua varia e muda constantemente. “As alterações que podemos observar na história da linguística pelos documentos escritos baseiam-se em leis fixas que não variam, salvo por força de outras leis” (Saussure, 1969, p. 11-12, apud Almeida, 2016 p. 128), ou seja, as alterações da “norma culta” registradas nas gramáticas só podem acontecer por força de outras leis fixas, caso contrário, não, enquanto a língua varia e muda constantemente. De acordo com Almeida (2016):

A ideia de que todas as línguas tinham a mesma estrutura gramatical, de modo geral, já não era aceita pelos linguistas. Uma das razões disso foi a comprovação feita pelos comparatistas do século XIX de que todas as línguas estavam sujeitas a mudanças contínuas; mais particularmente, de que o grego e o latim clássico foram, do ponto de vista linguístico, apenas uma etapa num processo de evolução contínua, e de que boa parte da sua estrutura gramatical poderia explicar-se pela redução ou expansão do primeiro sistema de distinções gramaticais (Almeida, 2016, p. 130).

A incontestabilidade sobre as mudanças linguísticas prevalece e segue se confirmando gradativamente, desconstruindo o pensamento de que todas as línguas tinham a mesma estrutura gramatical. Ainda que, em algumas línguas, o léxico seja próximo ou parecido, será temporariamente porque logo virão as modificações das palavras e o sentido das mesmas semanticamente falando. Almeida (2016) trouxe a informação que corrobora este nosso entendimento, que, em geral, a tese de que todas as línguas tinham a mesma estrutura gramatical já era incabível pelos linguistas.

Uma das razões disso foi a comprovação feita pelos comparatistas do século XIX de que todas as línguas estavam sujeitas a mudanças contínuas. A língua grega e latim clássico, por exemplo, foram, do ponto de vista linguístico, apenas uma etapa num processo de evolução contínua e, quando se debruça sobre a sua estrutura gramatical, infere-se a redução, ou expansão do primeiro sistema de distinções gramaticais. “As línguas não são mais concebidas como a expressão de um pensamento universal e imutável, mas sim como entidades históricas sujeitas a mutações” (Graffi, 2019b, p. 87 apud Bagno, 2023, p. 323). Concluída a discussão desta seção sobre modificações linguísticas, na próxima seção, norteados pelo título deste trabalho: a linguagem e a compreensão do outro, falaremos sobre a relação da

linguagem com o homem.

3. A relação da linguagem com o homem

Nesta seção, detalharemos sobre a relação do homem com a linguagem que, segundo o Bresson (1970 apud Almeida, 2016, p. 121), não se trata de um simples sistema de hábitos controlados por estímulos do meio ambiente, mas, sim, de um sistema de regras que permite a criação e compreensão de enunciados novos. Ou seja, são regras que permitem criar frases e transformá-las, trazendo novas perspectivas que possibilitam a compreensão da evolução das línguas e desdobramentos dos diferentes idiomas.

O parágrafo acima ambienta possíveis sinais do relacionamento do homem com a linguagem, porque se diz que é um sistema de regras que permite a criação e a compreensão de enunciados novos e de novas falas, cujo homem é o agente falante e decerto, curioso e sempre desejando novas possibilidades para se entender e ser entendido no seu lugar de fala. Ou seja, são regras que permitem criar frases e transformá-las, ampliando o vocabulário do comunicador. “A linguagem de algum modo propõe formas vazias das quais cada locutor em exercício do discurso se apropria referindo-se à sua pessoa “eu” e a um parceiro “tu” (Benveniste, 1995 apud Almeida, 2016, p. 122).

As formas vazias que a linguagem propõe decerto ampliam o vocabulário lexical e a compreensão semânticas das palavras do locutor na sua relação prática e dialética com a linguagem que é inseparável, como já dizia Fairclough, (2008 apud Oliveira, 2013, p. 283) “Enfim, as relações existentes entre língua e sociedade são inegáveis.” De modo que é importante ter consciência sobre o papel essencial do discurso nas mudanças sociais acerca dessas relações dialéticas entre discurso e práticas sociais (Fairclough, 2008).

Falando sobre essas inseparáveis relações dialéticas entre discurso e práticas sociais, Langacker (1986) afirma que: “um dentre vários estudiosos da linguagem, a importância da linguagem se deve ao fato de ela não apenas fazer parte do cotidiano das pessoas, mas também de fazer parte dos pensamentos, das relações entre as pessoas e também dos sonhos e perspectivas de vida” (apud Almeida, 2016, p. 121). A linguagem faz parte da vida cotidiana das pessoas, está no seu dia a dia, nos gestos, nos olhares, nos movimentos corporais, nos toques (contatos físicos), nas falas propriamente ditas, enfim a linguagem está no ambiente comunicacional com um todo.

É tão óbvio a presença da linguagem na vida cotidiana dos locutores que Langacker vai começar a sua fala dizendo que a importância da linguagem se deve ao fato de ela não apenas fazer parte do cotidiano das pessoas, logo vem a conjunção, mas, após dizer o óbvio, destaca outro ponto importante: a linguagem faz parte dos pensamentos, das relações entre as pessoas e, também, dos sonhos e perspectivas de vida. A linguagem está presente em tudo que o homem faz, pensa, sonha e se relaciona. A linguagem, por certo, norteia passos, pensamentos, sonhos e relações interpessoais entre os sujeitos. Sem a linguagem, seria impossível a vida humana. É a linguagem que cria as condições para civilização através do diálogo entre os interlocutores.

Nessa relação entre homem e a linguagem, a importância da linguagem na prática social fica evidente quando se faz a seguinte pergunta de acordo com Fairclough e Wodak (2008, 2005, p. 390 apud Oliveira, 2013, p. 283-284), “são as práticas sociais que constituem o discurso ou é o discurso que constitui as práticas sociais?” Fairclough, numa posição dialética para explicar essas relações, entende que:

É o discurso constitui as práticas sociais que, por sua vez, constituem o discurso. Isso significa que “o uso da linguagem dá sua própria contribuição à reprodução e/ ou à transformação da sociedade e da cultura, incluindo-se as relações de poder. É aí que reside o poder do discurso; e é por isso que vale a pena lutar por ele (Fairclough; Wodak, 2005, p. 390 apud Oliveira, 2013, p. 283-284).

A linguagem constitui tocantemente de acordo com o autor, na reprodução e/ou na transformação da sociedade e da cultura, incluindo as relações de poder. Como sendo a base da comunicação entre os sujeitos, ela permeia todas as atividades humanas no que diz respeito à reprodução e às transformações sociais e culturais. Na medida em que os sujeitos transitam nas fases, a linguagem também dá mais vigor identitário e social nessa relação com o homem. Para Benveniste (1995, apud Almeida, 2016, p. 122):

A linguagem está na natureza do homem, que não foi responsável pela sua criação, não existe o homem dissociado da linguagem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem se fundamenta na realidade do ser: é o homem falando com outro homem, e a linguagem ensinando a própria definição do homem.

O homem não criou a linguagem, ela está na natureza do homem. Interessante esta afirmação do autor, aqui se percebe que a relação da linguagem com o homem é algo que está e faz parte da sua natureza, não se trata da vontade do homem, essa vontade é inerente ao homem, que está intrinsecamente ligado à linguagem, é por meio da linguagem que o homem consegue interagir com o outro que, na linha do diálogo, ele chama de “tu”. É através da linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem se fundamenta na realidade do ser, ou seja, é a linguagem que o define como ser de fato, consistindo-lhe, o poder de se definir como ser diferente do outro. É o homem interagindo e falando com outro homem, e a linguagem ensinando a própria definição do homem em outros termos, é a linguagem no homem, definindo o homem.

Tanto no mundo acadêmico, como na sociedade em geral, majoritariamente, delimitamo-nos a conhecer a ciência linguística e a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ignorando a sua amplitude em demais áreas da prática social. De acordo com Almeida (2016, p. 122), “Cabe-nos reconhecer que o estudo da linguagem ainda demanda várias leituras e reflexões, no entanto, limitamo-nos apenas em conhecer a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ressaltando o processo mental e abstrato de autoconhecimento do homem”.

Sobre este entendimento de reconhecer que o estudo da linguagem ainda demanda várias leituras e reflexões, inclusive, no processo migratório, para a melhor compreensão da linguagem do outro, cuja língua é diferente, mas que tem o seu lugar de fala, para manifestar a sua arte, cultura e identidade como um ser social. É isso que veremos a seguir.

4. A linguagem dos imigrantes

Iniciamos esta seção retomando o último assunto discutido na segunda seção sobre a língua(gem) fazer parte da natureza do homem, que não foi responsável pela sua criação, seja, A língua é parte da natureza do homem, mas não foi criada por ele. A linguagem, uma vez que o homem é um ser migrante, certamente levará consigo a sua língua como parte da sua natureza, que sempre se manifestará nas suas práticas sociais como parte da sua cultura, arte e identidade.

É algo que não foi criado por ele, “ele não é responsável pela sua criação.” Independe dele querer ou não, simplesmente está nele e não existe o homem desintegrado da linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem se fundamenta na realidade do ser: é o homem falando com outro homem, e a linguagem ensinando a própria definição do homem” (Benveniste, 1995 apud Almeida, 2016, p. 122).

“A linguagem de algum modo propõe formas vazias das quais cada locutor em exercício do discurso se apropria referindo-se à sua pessoa “eu” e a um parceiro “tu” (Benveniste, 1995 apud Almeida, 2016, p. 122). A língua, ao se relacionar com o homem, oferece formas vazias das quais cada locutor, em exercício do discurso, se apropria, referindo-se à sua pessoa eu e a um parceiro tu.

A língua, além de permitir a comunicação entre as pessoas, facilita a identificação entre os sujeitos na comunicação, onde cada locutor do discurso pode se identificar como eu e o parceiro como tu. Uma vez que os sujeitos da comunicação se identificam, a compreensão é contextualizada dentro da sua realidade momentânea e circunstancial, logo, a comunicação é humanizada na medida em que se identifica o outro e se compreende melhor a sua realidade.

No processo migratório, é fundamental que o receptor tenha essa compreensão durante o processo de reterritorialização, de acordo com Có e Castelo (2022, p. 21-22):

É preciso, antes de tudo, entender que o imigrante, quando sai do seu país, não perde a sua identidade. Pelo contrário, ele continua preservando-a. O processo de desterritorialização não remove do refugiado ou imigrante a sua identidade, algumas mudanças podem ocorrer parcialmente, mas nunca na sua totalidade. O imigrante, quando se desterritorializa, ao chegar no novo local reterritorializa, não de maneira automática, mas ao longo do tempo, mantendo a sua identidade original, apesar de várias mudanças e choques culturais que enfrentou ao longo da sua árdua e dificultosa caminhada. Saber respeitar as diferenças interpessoais é ser ético na sociedade.

Compreender o imigrante como o outro diferente de mim é um exercício que cobra de todos nós a humanização. Para compreender e aceitar as diferenças existentes entre mim e o outro que chamamos de “tu”, é preciso, em primeiro lugar, ter a ciência de que eu também sou o outro do outro que eu chamo de “tu.” De modo que as falas do Có e Castelo fazem muito sentido quando afirmam que “é

preciso, antes de tudo, entender que o imigrante, quando sai do seu país, não perde a sua identidade. Pelo contrário, ele continua preservando-a". O imigrante preserva a sua identidade, a sua linguagem, o seu modo de viver, mesmo vivendo em outra cultura totalmente diferente do seu.

No processo de reterritorialização, a influência lexical e semântica ocorre de modo parcial, mas, mesmo assim, o imigrante segue conservando a essência da sua língua mãe e a sua identidade, ainda que parcialmente. "Enfim, as relações existentes entre língua e sociedade são inegáveis. Fairclough chama a nossa atenção para os efeitos constitutivos do discurso, que contribuem para a construção de identidades sociais, posições de sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças" (Fairclough, 2008, p. 93 apud Oliveira, 2013, p. 283). O autor está sendo muito feliz quando nos chama atenção para uma reflexão sobre os efeitos constitutivos do discurso, que contribuem para a construção de identidades sociais, posições de sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças.

No processo linguístico, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de identidades sociais, marcando o lugar do sujeito na sociedade como um ser social com todos os seus valores culturais, políticos e étnicos-raciais. O imigrante chega no seu novo habitat com a sua linguagem como cidadão da terra, enriquecendo e somando com a cultura local em todas as áreas sociais. A língua é como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro. Queremos salientar que esta convergência facilita a troca mútua de conhecimentos e experiências sem apagar os valores do outro. De acordo com Santos (2023, p. 4-5):

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.

O sentido da confluência nesse caso tem um objetivo conduzir os sujeitos para um ponto em comum, para que, mutuamente, haja compartilhamento, reconhecimento e respeito de valores sociais identitários de modo geral entre os

sujeitos concidadãos da terra. A grande dificuldade é confluir sem diminuir e muito menos vindimar os valores socio-identitários do outro dentro dos princípios de igualdade, respeito, liberdade e humanismo. É interessante observar que “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”, porque a confluência não muda a essência das coisas/sujeitos, ela pode interferir parcialmente em algumas áreas das práticas sociais, mas jamais muda completamente a essência do ser em si, ou seja, “Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende.” A título de conclusão da nossa fala sobre essa seção, destacamos o papel da confluência social: “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Santos, 2023).

Na conclusão, faremos uma breve recapitulação sobre tudo que foi abordado neste trabalho, os resultados alcançados e algumas recomendações para futuras reflexões sobre este assunto.

5. Considerações finais

O presente trabalho trouxe conceitos de linguagem e estudos aprofundados sobre ela desde antiguidade. Destacou a importância científica dos estudos linguísticos, onde os teóricos se esmeraram em compreender a ciência linguística desde a sua origem, a sua ramificação e a transformação linguística e a sua relação social e prática com o homem.

Falando sobre resultados alcançados: de fato, ficou claro que a linguagem, antes de mesmo de ser reconhecida como ciência linguística, já havia estudos sobre o tema, Almeida, Freitas e Carvalho, (2023) nos atualizam nesse sentido, demonstrando que, embora Saussure seja considerado o fundador da ciência linguística, as reflexões sobre este tema remontam a tempos distantes a ele, como é possível notar, por exemplo, em obras como *Crátilo*, de Platão. Nessas obras, já se discutiam as relações entre a linguagem e a realidade, e entre a linguagem e o homem.

Discussões que depois serão aprimoradas e sistematizadas por outros teóricos dos séculos a seguir. Trazendo mais luz ao debate sobre a ciência linguística, no que diz respeito às suas modificações e sua relação com o homem, examinando essa relação, percebe-se que é uma intrínseca, ou seja, não existe o homem dissociado da linguagem, é o homem falando com outro homem, e a linguagem ensinando a própria

definição do homem por onde ele anda (Benveniste, 1995 apud Almeida, 2016).

Cabe-nos reconhecer que o estudo da linguagem ainda demanda várias leituras e reflexões e conseqüentemente melhorar os nossos procedimentos éticos com relação aos imigrantes.

Referências

ALMEIDA, C. P. de; Freitas F. A. de Sá; CARVALHO, L. L. de. A Linguística e seus caminhos. *Revista Gatilho, Juiz de Fora*, v. 25, p. 1-11, 2023 – ISSN: 1808-9461 Disponível em:

https://www.academia.edu/107658172/A_Lingu%C3%ADstica_e_seus_caminhos_. Acesso em: 05 de junho. 2024.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Linguagem e discurso: diálogos com a gramática sistêmico-funcional. *Cadernos discursivos*, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.120-137, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

Bagno, Marcos, 1961- *Uma história da linguística*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

CAVALIERE, Ricardo. (2016). O passo inaugural da linguística teórica no Brasil.

Todas as Letras - *Revista de Língua e Literatura*. 10.5935/1980-

6914/letras.especial.p95-110. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317128017_O_passo_inaugural_da_linguistica_teorica_no_Brasil Acesso: 07 jun. 2024.

CÓ, N. J.; Castelo, C. E. F. A pesquisa com imigrantes e refugiados: considerações éticas e procedimentais. *UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. DOI:

10.29327/268458.4.1-1. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/6070>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

LEMBRAR E ESCREVER PARA NÃO ESQUECER: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NA OBRA *É ISTO UM HOMEM?* DE PRIMO LEVI

Aline de Fátima Camargo da Silva - UFCAT

Fabianna Simão Bellizzi Carneiro - UFCAT

1. Introdução

Iniciamos este trabalho com algumas considerações acerca da teoria aristotélica Sabemos que as artes mantêm fortes laços com a realidade que nos cerca. Tal axioma não se traduz em compromisso, ou seja, as artes não devem ter necessariamente tal movimento, porém, de alguma forma, o artista pode se sentir impactado ou impelido a produzir material que mimetize a realidade – algo já preconizado por Aristóteles em *Poética* (1990).

Ao olharmos para a história da humanidade, vemos que nosso percurso foi feito de rupturas, cisões, revoluções e tantos outros acontecimentos importantes que formaram manancial para o artista compor produções que falam de muitos desvalimentos humanos e aqui citamos uma das piores passagens da história da humanidade, a saber: o Holocausto ou *Shoah*.

O Holocausto foi o genocídio sistemático perpetrado pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que resultou na morte de aproximadamente seis milhões de judeus, além de outras vítimas, incluindo ciganos, homossexuais, prisioneiros de guerra soviéticos e dissidentes políticos. Esse atroz capítulo da história foi marcado por uma série de eventos, incluindo a implementação de leis antissemitas, *pogroms* (ataques violentos contra comunidades judaicas), criação de guetos, campos de trabalho forçado e, finalmente, os campos de extermínio, nos quais milhões de pessoas foram assassinadas em câmaras de gás e por outras formas de violência.

Defendemos, então, que retomar um dos eventos mais sombrios e terríveis do século XX, torna-se importante na medida em que não apenas honra a memória das milhões de vítimas, bem como pode fazer com que suas histórias não sejam repetidas. Para tal, trazemos a obra *É isto um homem*, de Primo Levi, para nossas leituras críticas, e, ainda, pautadas em teóricos devidamente referenciados ao longo do texto.

2. É isto um homem? de Primo Levi: lembrar para não esquecer

Em sua obra *Caderno de Lanzarote*, Saramago nos alerta que “somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória, não existimos, sem responsabilidade, talvez não mereçamos existir” (Saramago, 1998, p. 237). Dentre tantas interpretações que se podem surgir, é possível arriscar em dizer que o referido trecho destaca que a construção da nossa identidade está interligada na responsabilidade de preservarmos nossas memórias, as quais, por seu turno, são o estandarte da nossa própria existência.

Ao contar histórias, a Literatura faz o dispendioso e brilhante trabalho de costurar os remendos existentes entre o passado e o presente, assumindo a responsabilidade de proteger as memórias saturadas pelo tempo. Por meio do texto ficcional, é possível revisitar não somente os eventos históricos, mas também aprender sobre as experiências e complexidades humanas.

Sendo um esboço da realidade, os textos literários servem como um pano de fundo para preservar tanto as memórias individuais quanto as coletivas, pois mediante a ficção é possível resgatar narrativas da História, visto que ela “[...] recriando o que a historiografia não pôde ou não quis contar [...]” (Gomes, 2009, p. 13), dá ao leitor contemporâneo a oportunidade de questionar e desmascarar o passado, a fim de reconstruir um futuro diferente, mais humanitário.

O sumo que abastece a Literatura é a vida, o cotidiano e as memórias engavetadas no inconsciente. Ela, por intermédio de seus enredos ficcionais ou não, contextualiza-nos sobre eventos históricos, propiciando um profundo conhecimento que, às vezes, não teríamos pelas leituras históricas convencionais, preenchendo, inclusive, algumas lacunas deixadas pelos documentos históricos, prevenindo-nos dessa mediatização que “[...] favorece, por um lado o esquecimento e, por outro, faz emergir um pensamento débil e facilmente manipulável sobre acontecimentos” (Gomes, 2009, p. 14).

Talvez, por isso, ela seja extremamente temida pelos regimes ditatoriais e inimigos do conhecimento, pois nos constrange continuamente a recordar para não esquecer, a recordar para existir e a recordar para resistir, bem como nos adverte de que não é possível apagar ou se abster deliberadamente de algumas memórias.

Assim, a Literatura está aí para nos mostrar que o esquecimento é capaz de forjar a realidade e de manipular as massas, sendo um poderoso arsenal nas mãos

dos intolerantes e daqueles que buscam percorrer as vias sombrias do passado, que, por vezes, vem à tona distorcidamente ou reformulado, no intuito de repeti-lo contra novos alvos que não se encaixam nos padrões hegemônicos vigentes. Ela nos reporta continuamente que o *esquecer* dá liberdade para se repetir erros e negligenciar a justiça, isto é, “[...] A tentativa de assassinar a memória é apenas o primeiro passo para o extermínio de seres humanos” (Cytrynowicz, 1990, p. 11).

É fato, portanto, que as narrativas literárias promovem a construção de nossa identidade e compreensão não somente pessoal, mas também relativa às singularidades dos outros que nos cercam. Elas nos humanizam justamente pelo fato de abordarem inúmeras facetas e memórias humanas, as quais confrontam as nossas subjetividades, exigindo a nossa posição como seres sociais, além de expandir a nossa visão de mundo.

A leitura possibilita ler o mundo de maneira crítica e, ao mesmo tempo, sensível, fomentando, assim, a alteridade, equilibrando-se o bem comum e a coletividade, haja vista que ela exercita a memória (Izquierdo, 2013). Segundo Cosson (2007, p. 17),

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Ao ler, somos convidados a romper as restrições cotidianas, uma vez que a função social da Literatura reside em transformar o nosso olhar, causar incômodo, perturbar as nossas seguranças, obrigar-nos a sair de nossa zona de conforto e atravessar o outro lado da ponte a fim de “[...] descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea. Que cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu” (Todorov, 1999, p. 3).

Ela nos encoraja a refletir profundamente a respeito das mazelas que tentamos esconder com os afazeres cotidianos, do progresso que abafa as vozes dos marginalizados e exclui as minorias que não se encaixam nos parâmetros sociais, políticos, econômicos e religiosamente aceitáveis pelos mecanismos de poder. Por intermédio dela, conseguimos enxergar como o passado ainda pulsa e molda o

presente, desmontando toda a segurança de um futuro imaculado que algum dia imaginamos usufruir.

A Literatura nos humaniza, pois ler um livro é mais do que uma simples fruição, é explorar o espaço do outro, navegar pelas águas turvas de uma realidade que pode causar espanto ou ser análoga a do leitor. Ler é deixar-se invadir pelo outro, pelas suas vivências e visão de mundo. Nem todos estão preparados para enfrentar um livro; por isso, para alguns, o ato de ler parece enfadonho e cansativo. Como dito, nem todos estão dispostos a atravessar as entrelinhas dos textos literários.

Diversas obras resgatam em suas narrativas os latentes mal-estares que permeiam o seio social, oriundos de fissuras pretéritas que dificultam aplainar o presente, surgindo, desse modo, a necessidade de re(contar), no intuito de reconstruir um novo lugar. O fato de suas narrativas serem imbricadas pelos acontecimentos históricos, permitem que a Literatura percorra outras áreas do conhecimento, por exemplo, História, Psicologia, Direito, Sociologia, Filosofia, entre outros campos das Ciências Humanas tão importantes para a sociedade.

O papel da Literatura de testemunho se assemelha ao de Penélope, que destecia durante a noite o que havia tecido de manhã a fim de recomeçar no dia subsequente o seu trabalho. Ao entrelaçar as histórias da humanidade no percurso do tempo, as narrativas literárias tecem histórias e memórias para destecer os preconceitos, o ódio, a intolerância e o medo do outro, bem como quebrar os grilhões de várias hegemonias preestabelecidas.

As narrativas de testemunho, por exemplo, abarcam relatos fidedignos e autênticos de um período experimentado por quem sobreviveu. Comumente, baseiam-se em eventos traumáticos vividos durante certa época ou catástrofes. Nesse tipo de história, é possível aprender mais profundamente, haja vista que possibilita um entendimento mais humanizado acerca daquele tempo vivido. Como bem pontua Seligmann-Silva (2012, p. 103),

O testemunho, como exercício de narrar e elaborar traumas sociais, na prática política, [...] é uma tentativa de se escovar a história a contrapelo, abrindo espaço para aquilo que normalmente permanece esquecido, recalcado e legado a um segundo (ou último) plano.

Nelas, o passado é reconstruído diferentemente do que se lê nos livros de História, uma vez que ultrapassa as estatísticas computadas nos documentos oficiais

por não possibilitar àquele que lê uma distância ou estar alheio ao fato narrado. Por intermédio do testemunho, o leitor consegue tocar no indizível, no silêncio, nas lacunas e nas dores de quem narra.

A literatura de testemunho se torna de suma importância na atualidade pelo fato de não deixar apagar as memórias traumáticas e cruéis vivenciadas em um período social. Ela nos oportuniza desenrolar os fios embolados do passado a fim de construir um futuro que preserve a harmonia e o bem comum, respeitando os direitos inerentes a cada ser humano.

Dentre tantas obras testemunhais, imperam aquelas advindas dos sobreviventes das guerras civis e mundiais e, conseqüentemente, dos campos de concentração, da *Shoah* e de eventos traumáticos. Dessas pessoas nasce uma necessidade latente de contar aos outros as experiências vividas no passado, de ser a voz daqueles que não sobreviveram para narrar. Para elas, o narrar é um dever irremediável e pungente, pois é preciso elaborar o passado para não se repetir as suas barbáries. A posteridade precisa aprender que um passado mal elaborado, torna-se um fermento para que diálogos excludentes e segregacionistas proliferem abundantemente no seio social.

Na obra *É isto um homem?* (1988), *corpus* de análise deste artigo, não tomamos conhecimento apenas do relato de um sobrevivente do campo de concentração em Auschwitz, conhecemos também Primo Levi, judeu, italiano e químico. Com ele, somos convidados a adentrar a história de outros judeus e não judeus, preservando, dessa forma, a memória coletiva deste que foi um dos períodos mais sanguinolentos e macabros atestados pela história humana: o genocídio perpetrado por Adolf Hitler (1889-1945) durante a Segunda Guerra Mundial, que culminou no extermínio de milhões de judeus e não simpatizantes.

Capturado pela milícia fascista em 1943, aos 24 anos, e, posteriormente, deportado para Auschwitz em 1944, Levi já experimentava os dissabores das leis segregativas impostas a sua comunidade. Quatro anos antes de ser detido, ele habitava em um mundo só dele, “[...] um tanto apartado da realidade, povoado de racionais fantasmas cartesianos, de sinceras amizades masculinas e minguadas amizades femininas” (Levi, 1988, p. 11). Ali, aspirava fugir do inevitável, escapar da deportação, da morte e da tortura, isto é, daquela “[...] dor antiga do povo sem-terra, a dor sem esperança do êxodo, a cada século renovado” (Levi, 1988, p. 16).

O autor foi testemunha ocular de que aquele ódio e antissemitismo aos judeus

que anteriormente se limitava às restrições sociais, políticas e religiosas, além de alguns exílios forçados ao redor do mundo, logo começou a crescer e a atingir um patamar inimaginável. A eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) intensificou bastante a repugnância e intolerância a comunidade judaica ao redor do mundo, desembocando no extermínio sistemático de milhões deles, assim como de outros não judeus e não simpatizantes ao regime nazista.

Os campos de concentração espalhados pela Europa ocupados pela Gestapo se transformaram em verdadeiras carnificinas a tudo que contrariasse as ideologias do então ditador Adolf Hitler e a criação de uma “raça” ariana pura alemã. Ante tal lógica hitleriana, os não judeus e as pessoas consideradas “inferiores” para os padrões eugênicos alemães, tais como ciganos, homossexuais, comunistas, testemunhas de Jeová, portadores de doenças físicas e mentais e não simpatizantes, também deveriam estar no rol de extermínio.

Ao assumir o poder como chanceler da Alemanha, em 30 de janeiro de 1933, Hitler nada mais fez do que reforçar o arsenal anti-semita já existente na mentalidade coletiva do povo alemão. Valendo-se dos modernos meios de comunicação, da aparelhagem burocrática disponibilizada pelo Estado e do seu carisma pessoal, Hitler reafirmou a ideia de que os judeus representavam uma verdadeira ameaça para os alemães. Em seus inflamados e fanáticos discursos, Hitler e a alta cúpula do *Reich* não se cansavam de afirmar que a maldade dos judeus — cuja imagem era identificada com o espectro do mal — era dirigida contra a prosperidade, unidade e prestígio da nação alemã. E, por essa razão, a Alemanha e (posteriormente todos os territórios ocupados) deveria ficar “limpa dos judeus” (Carneiro, 2002, p. 23).

Os campos de concentração, que outrora serviam de prisão para presos políticos, transformaram-se em um depósito da intolerância, da carnificina e do extermínio injustificável de uma enorme parcela da população judaica ou não. Com Primo Levi, acompanhamos o agourento destino daqueles que, durante séculos, foram estigmatizados pela sua origem e considerados aberrações, usurários, deicidas, errantes, forasteiros e a personificação do maligno. Os campos de concentração foram o lamentável resultado de séculos de antissemitismo — aversão a tudo o que se refere aos semitas, em especial, aos judeus — e ódio.

Ainda, é oportuno frisar que o testemunho de Levi expõe as várias maneiras de como o homem sucumbia para sobreviver no *Lager*, convidando o leitor a refletir acerca do significado que poderia ter para os prisioneiros dentro do Campo das “[...]”

velhas palavras 'bem', 'mal', 'certo' e 'errado' [...] o quanto, de nosso mundo moral comum, poderia subsistir aquém dos arames farpados" (Levi, 1988, p. 12). Seus relatos pessoais bebem e, ao mesmo tempo, produzem a própria História para mostrar ao futuro, ao novo, que a linguagem da barbárie e do horror não poupa ninguém, bem como transforma o homem em apenas uma coisa perante os olhos de outrem.

As questões morais, civis, religiosas, entre outras tão necessárias outrora para a manutenção da ordem civil, já não servem de nada em tempos sombrios, em que a luta pela sobrevivência torna o ser humano em selvagem. O viver mais um dia sucumbe a vítima em agressor. No trecho a seguir, Levi (1988, p. 128) corrobora o quão insignificante se tornam tais questões.

Não acreditamos na dedução mais óbvia e fácil: de que o homem é essencialmente brutal, egoísta e estulto, como pareceria demonstrar o seu comportamento ao ruir toda a estrutura social [...]. Preferimos pensar que, quanto a isso, pode-se chegar apenas a uma conclusão: frente à pressão da necessidade e do sofrimento físico, muitos hábitos, muitos instintos sociais são reduzidos ao silêncio.

Ante tais dilemas, o poder da Literatura, em especial a de testemunho, reside na criação de uma ponte capaz de registrar aquele silêncio audível que restou de Auschwitz e de aquietar as tormentas de Levi e de tantas outras vozes que receavam não ser ouvidas, tornando-se, assim, um campo acolhedor, totalmente diverso daquele que aniquilava o seu (ser) humano.

Além disso, nela, o autor encontra coragem para despejar os horrores vividos no *Lager* (campo de concentração), pois ela é a via opulenta para externar o inenarrável, aquilo que as pessoas da época se esquivavam a ouvir: de que era necessário alertar a humanidade a respeito dos perigos de enxergar os estrangeiros, os diferentes e os estranhos aos costumes alheios como potenciais inimigos.

Igualmente, por meio da referida obra, Levi, como um sujeito histórico e sobrevivente do campo de extermínio nazista, almejava resgatar e explicar que a idolatria ao ódio e a indiferença, bem como o injustificável medo do outro, quando ocorrem e transformam-se em dogmas inquestionáveis, erguem muros e dezenas de campos de concentração (Levi, 1988).

Dessa maneira, era preciso falar e desmistificar que o genocídio e os campos de concentração não existiram. Convinha recordar o que foi o nazismo, pois nenhuma experiência humana, por mais que tenha sido altamente negativa, carece

de conteúdo, merecendo ser, portanto, examinada. Dela, extraem-se verdadeiros estudos sobre os valores fundamentais da singularidade e do comportamento humano frente à barbárie, às ofensas e à luta pela sobrevivência (Levi, 1988). Ela ressalta como o ser humano em seu mais alto grau de racionalidade técnico-científica conseguiu arquitetar o extermínio de sua própria espécie.

Uma única resposta é possível: não é lícito esquecer, não é lícito calar. Se calarmos, quem falará? Certamente não os culpados e seus cúmplices. Se não dermos nosso testemunho, num futuro próximo as ações da barbárie nazista, por sua própria enormidade, poderão ser relegadas às lendas. Portanto, é preciso falar (Levi; Scarpa, 2015, p. 66).

Salienta-se que o comovente relato de Levi, prisioneiro e sobrevivente da *Shoah*, que dizimou milhões de judeus, não judeus, não simpatizantes e outras minorias contrárias às ideologias nazistas lideradas por Adolf Hitler, retrata a importância de se lembrar o passado a fim de que as gerações posteriores venham a conhecer o que foi o nazismo e, por conseguinte, não permita que barbáries como essas surjam novamente no seio social (Adorno *apud* Gagnebin, 2006).

O autor judeu, nesta obra, conseguiu esboçar, por intermédio das veredas literárias, o sofrimento, as dores, as incertezas e as aflições enfrentadas dentro do campo de concentração nazista de Auschwitz. Ele também nos deixou um arquivo fornecendo “[...] documentos para um sereno estudo de certos aspectos da alma humana” (Levi, 1988, p. 7), uma vez que o *Lager* transforma seres humanos — vítimas e agressores — em animais, cada qual lutando a seu modo pela sobrevivência e subsistência.

[...] o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. Sim, somos escravos, despojados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, destinados a uma morte quase certa, mas ainda nos resta uma opção. Devemos nos esforçar por defendê-la a todo custo (Levi, 1988, p. 55).

A vontade do autor em nos alertar ultrapassa as necessidades mais elementares e vitais do ser humano (Levi, 1988). Ele toma para si a responsabilidade de advertir um fato: aquilo que começou com os judeus, não terminou somente neles.

Para tanto, ele nos mostra como o progresso médico-científico daquele tempo arquitetou crimes hediondos e bárbaros à luz da civilidade e racionalidade humana. Sua obra é um diálogo aberto e sem censuras entregue a uma sociedade que parece ainda não ter aprendido a dimensão do horror que foi a ideologia e eugenia nazista. A sensação que paira, atualmente, é que a sociedade contemporânea consegue facilmente, se quiser, esquecer de Auschwitz (Gagnebin, 2006).

Saliente-se que a vida de Primo Levi no pós-guerra, iguala-se a de outros sobreviventes dos campos de concentração nazista, os quais “[...] não se afogaram definitivamente, não conseguiam esquecer-se nem que o desejassem. É próprio da experiência traumática essa impossibilidade do esquecimento, essa insistência na repetição” (Gagnebin, 2006, p. 99). A reconstrução de sua vida depois da guerra carrega partes dos escombros passados (memórias inapagáveis), que não o permite negar ou silenciar o que sucedeu, mas tentar reformular um presente distante daqueles vividos pelos horrores do *Lager*.

O autor buscou maneiras para conviver com esse indizível, com essa dificuldade de reconciliar o trauma vivido com a urgência de seguir em frente, a fim de achar alguma normalidade após o fim da guerra. Na Literatura, ele encontra um modo de nos tornar partícipes de sua dor, no intuito de perpetuar a memória desse infausto evento, isto é, permite que ele viva e, simultaneamente, testemunhe “[...] algo que não podia nem devia ser apagado da memória e da consciência da humanidade” (Gagnebin, 2006, p. 99).

Assim, Primo Levi nos prova o quão perigoso é banalizar nesta era moderna o que foi a *Shoah* e os danos irreparáveis que ela causou na humanidade. Quando não tocamos nas feridas abertas do passado, fomentamos o crescimento de grupos ultradireita, extremistas, totalitários, neonazistas e avessos àquilo que não segue os ditames hegemônicos, ou que não é tido como ideal para um certo padrão vigente. Enfim, tornamo-nos testemunhas conscientes do prelúdio de uma catástrofe.

3. Conclusão

A importância da Literatura de testemunho reside nesta abertura de poder narrar não somente fatos históricos, mas também de compartilhar com os outros, humanamente, os acontecimentos, os traumas e as angústias vividos pelos sobreviventes em uma determinada época. As narrativas, embora dolorosas, conduzem-nos a uma reflexão profunda acerca da resiliência humana frente às

adversidades desta orbe, como também acerca de nosso próprio comportamento ante esse tipo de barbárie.

Aliás, esses relatos são um verdadeiro testamento deixado em benefício da sociedade, pois estão a todo instante refrescando a nossa memória coletiva, impedindo que o esquecimento apague por completo o que o ser humano pode fazer com a sua espécie. Com Primo Levi, por exemplo, aprendemos que o homem é capaz de se tornar uma máquina mortífera e impiedosa contra aqueles que não se encaixam nos parâmetros hegemônicos vigentes. Em outros termos, tais narrativas nos interpelam a responder o seguinte: quem seríamos diante desses eventos bárbaros? Isto é, quem seria você? Qual seria o seu comportamento ou as vias percorridas para se salvar da aniquilação, da maldade ou da perversidade cometida pelo opressor?

É interessante acompanhar como Levi (1988) e seus companheiros lidam com o sofrimento e a dor experimentados durante aquele tempo hostil, bem como os mecanismos utilizados para cicatrizá-los. A necessidade de narrar o que foi aquele período tornou-se mais pungente que o medo de retornar aquele tempo cruel. A impressão é que a Literatura, ao permiti-lo revisitar o passado, também apazigua o seu interior, dando-lhe outras tratativas de curar as sequelas angariadas naquele monstruoso evento.

Concluindo, foi possível notar como ele manteve a voz ativa por intermédio da Literatura, a fim de contar às gerações futuras os perigos de se venerar tais regimes opressivos. Sua vocalidade é marcada pela resiliência e pelo comprometimento com a verdade e a justiça, cooperando para a preservação da memória coletiva. Seu papel como testemunha e participante ativo dessa época repressiva é um valioso lembrete da relevância não somente da Literatura, mas também da Arte em geral na resistência contra regimes autoritários e genocidas.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1990. Série Universitária. Clássicos de Filosofia.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Holocausto: crime contra a humanidade*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. – 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

CYTRYNOWICZ, Roney. *Memórias da barbárie: a história do genocídio dos judeus na segunda guerra mundial*. São Paulo: Nova Stella: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GOMES, José António. Leitura e Memória. *In: RAMOS, Ana Margarida; Gomes, José António; Silva, Sara Reis (Org.). A memória nos livros: história e histórias*. Porto: Deriva Editores, 2009, p. 13-21.

IZQUIERDO, Iván Antônio *et al.* Memória: tipos e mecanismos – achados recentes. *In: Revista USP*. Dossiê memória. São Paulo, n. 98, p. 9-13, jul. – ago. 2013.

LEVI, Fábio; SCARPA, Domenico. (Org.). *Assim foi Auschwitz: testemunhos 1945-1986 – Primo Levi com Leonardo De Benedetti*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Direito pós-fáustico: por um novo tribunal como espaço de rememoração e elaboração dos traumas sociais. *In: ARAÚJO, Maria Paula; FICO, Carlos; GRIN, Monica (orgs.). Violência na história: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012, p. 103.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAMÃE NARCISISTA E PAPAÍ AUSENTE: UMA ANÁLISE DAS DINÂMICAS FAMILIARES DISFUNCIONAIS NOS ROMANCES JUVENIS DE CORINNE ALBAULT

Thainá Pereira Gonçalves - UFCAT

1. Introdução

A dinâmica familiar exerce uma influência significativa no desenvolvimento emocional e psicológico de uma criança, sendo amplamente discutida no campo das ciências sociais e da psicologia. Dentro desse contexto, uma pauta que tem ganhado espaços de discussão é o Transtorno de personalidade narcisista materno e seus impactos sobre a vida dos indivíduos que vivenciam a maternagem¹ tóxica com suas mães. O narcisismo materno, caracterizado por um padrão de comportamento em que a mãe coloca suas necessidades emocionais acima das do filho de forma nociva, podendo gerar uma relação disfuncional, marcada por controle excessivo, manipulação emocional, negligência afetiva e, em alguns casos, agressão física (Máximo *et al.*, 2021).

No Brasil a discussão supradita ganhou visibilidade em primazia devido a um grupo da rede social *Facebook*, chamado “Sobreviventes de mães narcisistas”², criado com o objetivo de troca de relatos entre as vítimas como modo de acolhimento e compreensão de suas vivências; bem como por uma reportagem no famoso programa televisivo brasileiro, *Fantástico*, transmitida pela emissora televisiva Rede Globo, exibida em 01 de outubro de 2017, a matéria evidenciou a existência do transtorno e dor das pessoas entrevistadas que relataram o impacto psicológico do comportamento materno típico do transtorno de personalidade narcisista.

Por se tratar de meios populares de veiculação de informação, isto é, alcançam o povo com mais facilidade do que um artigo científico, dado que o primeiro é de alta utilização por pessoas de diferentes classes sociais, uma rede social, e o segundo é um programa clássico exibido pela TV aberta, atualmente tanto acessível pela

¹ O termo maternagem não se refere apenas à relação entre mãe e filho, é mais popular entre os estudos da Psicologia e da Enfermagem, está relacionado ao cuidado cotidiano com a criança, envolvendo seu bem-estar e relação com seu/sua cuidador/a, o termo vem da expressão em inglês *mothering*, que se refere aos cuidados infantis.

² O grupo foi criado em 2019, em outubro de 2024 ele conta com 13.700 membros.

televisão quanto pelo celular. Assim, a temática foi descortinada e teve maior amplitude de discussão entre as massas.

Contudo, tal debate ainda se restringe muito ao público adulto, sendo que, em sua maioria, estes já foram afetados e são “apenas” sobreviventes, o grupo realmente afetado por mulheres com esse transtorno são as crianças, que ainda estão sob a tutela e agressão dessas mães. Ademais, a visibilidade sobre o tema foi lançada de modo a mais uma vez vilanizar apenas as mulheres pelas condições psicológicas das vítimas, entretanto é comum que as discussões sobre o tema não abarquem a ausência da figura paterna nesses cenários.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho objetiva, por meio da representação literária, pleitear o modo como os homens se beneficiam da invisibilidade que possuem nessa pauta, uma vez que todo/a filho/a de uma mãe narcisista possui um pai³, por consequência, não faz sentido que não consideremos a negligência paterna como fator atenuante para o sofrimento das vítimas. Para tal, elencamos as obras literárias juvenis francesas *Mal à mère* (2002) e *Les parents de Mélie* (2008), ambos da autora Corinne Albault. Desse modo, trazemos possibilidades de discussão com o público jovem e por meio do enredo explicitaremos como a ausência paterna se configura como um elemento agravante para a situação de filhos de mães narcisistas.

Assim, nos embasamos na teoria literária (Antonio Candido, 2017; Tzvetan Todorov, 2009), nos estudos de gênero (Evelyn Reed, 2008) e da Psicologia social para abordar o tema supramencionado e elucidar as hipóteses de estudo, é fundamental estabelecer um arcabouço teórico que sustente a discussão, delineando os principais conceitos e contextos pertinentes à investigação. A metodologia adotada foi qualitativa, descritiva, interpretativa e analítica (Thomas; Nelson, 1996), a partir dos enunciados coletados, foram realizadas análises interpretativas e descritivas em diálogo com as obras teóricas elencadas.

Compreendemos que é essencial debatermos os cuidados para com as nossas crianças e adolescentes, porém não podemos mais alavancar tais discussões voltando nosso olhar crítico somente às mulheres, não podemos cair no engodo de vilanizar as mulheres e invisibilizar a culpa dos genitores ausentes. Não há como defender os direitos das crianças sem defender os direitos das mulheres e vice-versa,

³ Mesmo em se tratando de casos de total abandono paterno, essas crianças possuem um pai que também deveria ser responsabilizado pelos maus-tratos sofridos pela criança, dado que estes negligenciaram os cuidados dos filhos unicamente às mães, independentemente das condições psicológicas, emocionais ou financeiras delas.

para refletirmos acerca dos danos do transtorno de personalidade narcisista materno, precisamos pensar sobre as responsabilidades paternas que não são cumpridas e tornam as crianças vulneráveis aos maus-tratos maternos.

2. Reflexos maternos fragmentados e sombra paterna: retratos de uma família disfuncional nos romances juvenis de Corinne Albault

A saúde mental de crianças e adolescentes constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, influenciando de maneira direta o bem-estar emocional, social e cognitivo ao longo de sua existência. Pesquisas revelam que a infância e a adolescência são períodos marcados por profundas transformações no processo de formação da identidade, sendo essas fases particularmente suscetíveis ao aparecimento de transtornos mentais, tais como ansiedade, depressão e distúrbios comportamentais (Ribeiro, 2006). A ausência de intervenções apropriadas nessas etapas da vida pode comprometer não apenas o desenvolvimento psíquico, mas também a habilidade de enfrentar adversidades futuras, afetando de forma negativa o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e a construção de uma autoimagem saudável.

O zelo pela saúde mental de crianças e adolescentes repercute diretamente sobre a sociedade em suas múltiplas dimensões, impactando tanto a qualidade de vida individual quanto o progresso social, econômico e cultural. Nesse contexto, emerge como interesse coletivo a formulação de políticas públicas abrangentes voltadas ao cuidado e à atenção à saúde mental dos jovens, tanto por meio de ações implementadas em instituições de saúde, quanto por intermédio de orientações e acompanhamentos socioeconômicos destinados aos responsáveis.

No entanto, enquanto tais questões não ocuparem uma posição prioritária nas agendas governamentais, torna-se imprescindível reconhecer que os responsáveis pelos cuidados primários da criança, sejam eles pais biológicos, outros familiares ou famílias adotivas, constituem a base primordial para o desenvolvimento da saúde mental dos jovens. Assim, desde os laços afetivos estabelecidos até as condições financeiras da família podem influenciar positiva ou negativamente esse desenvolvimento.

Neste trabalho, propomo-nos a refletir especificamente sobre as dinâmicas familiares disfuncionais, nas quais a relação estabelecida com os pais figura como o principal fator desencadeador de enfermidades psíquicas nos filhos. Dois elementos

destacam-se nesse cenário: o quadro de Transtorno de Personalidade Narcisista materno e o afastamento paterno diante dessa conjuntura. Ainda, consideramos de extrema relevância que essa temática não seja limitada ao universo adulto, uma vez que as vítimas, muitas vezes desprovidas de suporte emocional ou de compreensão da situação vivenciada, são justamente crianças e adolescentes, que sofrem no presente.

Conforme salientado por Todorov (2009), temas delicados e de difícil abordagem pelos métodos científicos tradicionais encontram na obra literária um canal mais acessível para serem "escutados". De maneira análoga, Candido (2017) defende que a humanização proporcionada pela literatura amplia nosso olhar sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos, promovendo uma compreensão mais profunda da condição humana. Nessa ótica, é imprescindível que a literatura infantil seja uma das ferramentas disponíveis para conseguirmos mediar essa conversa melindrosa com crianças e adolescentes:

Falar sobre temas difíceis e sensíveis dentro da literatura infantil torna-se cada dia mais essencial para a inserção do mundo real nas narrativas. Muitas vezes o adulto sente se reprimido e/ou inseguro para conversar alguns assuntos com as crianças, daí a importância de uma literatura infantil que fale também sobre as dificuldades. Assim, o próprio adulto tem um aliado valioso, o livro infantil, para falar com a criança sobre um determinado tema (Lira, 2021, p. 33).

A literatura permite que o público leitor jovem desenvolva e amplie sua visão crítica do mundo por meio da ludicidade, por meio de signos e símbolos que possibilitam a interpretação através da associação com a realidade utilizando a imaginação, sem um embate rígido com o tema, mas por intermédio de uma relação estabelecida com a narrativa. Considerando tais premissas, o diálogo com crianças e adolescentes vítimas – ou não – de familiares tóxicos é bastante labiríntico, de modo que obras como os romances de Corinne Albault, podem alcançá-los com mais facilidade do que em uma conversa sobre o tema.

Mal à mère, em português traduzido como *As duas mães de Mila* (2008), foi escrito pela autora francesa Corinne Albault, publicado sob o pseudônimo Clara Vidal, pela editora Syros Jeunesse – no Brasil pela editora SM Edições, na coleção estado de alerta, traduzida por Paulo Schiller. Trata-se de um romance autobiográfico, em uma tradução literal do seu título em francês ficaria algo como “machuquei – ou –

machuco a minha mãe”. Em entrevista, Corinne afirma ter publicado sob pseudônimo por ter vergonha de expor a sua história de vida, a sua história com a sua mãe, mas enquanto autora de parlandas e romances infantis e juvenis, ela escreveu o livro que gostaria de ter lido quando era ela a jovem machucada⁴. Com o sucesso da obra que chegou a ganhar o prêmio Prix Octogone de 2002, concedido pelo Centre International d’Estudes en Littérature de Jeunesse, a autora resolve lançar um segundo volume, agora utilizando seu nome real, ela afirma que a participação de rodas de conversa sobre a obra lhe fez ter orgulho de sua história e do próprio romance. O volume dois, *Les parents de Mélie* (2006), traz como primeira parte a mesma história de *Mal à mère*, já em sua segunda parte, a autora apresenta a continuação da história de Mélie e, ao mesmo tempo, dá maior enfoque do que na primeira obra à representação do pai como um progenitor ausente, embora morasse com ela e com a mãe. A segunda obra não foi traduzida para o português, não há uma edição brasileira.

A menina Mélie, na tradução para o português, Mila, acredita ter duas mães quando pequena, em torno de 5 anos de idade (a idade inicial da menina não é evidenciada), porque às vezes sua mãe é muito boa e as vezes a trata com frieza ou até com crueldade. Por essa razão, ela passa algum tempo acreditando que tem uma “mãe rosa” e uma “mãe cinza”, a razão dessa crença é que após assistir a um filme na televisão em que haviam duas irmãs gêmeas, uma boa, uma má, ela acredita que duas mulheres dividem a sua criação, só não tem certeza de qual das duas é a sua mãe verdadeira. Em uma das primeiras cenas em que a Mila interage com sua mãe, compreendemos a complexidade da relação com a mãe; a garotinha está em um piquenique com sua mãe, que está brincando com Mila e outras crianças, o cenário todo era bem feliz até que sua mãe muda de comportamento sem razão aparente:

– Ciranda, cirandinha... Mila sente orgulho da mãe. Todos os pais observam aque la linda mamãe que sabe brincar tão bem com as crianças. – Vamos dar a meia-volta... Mila não para de gritar. Mas aos poucos, ela sente uma pata, uma garra, nas pontas dos dedos da mãe. O que se gura Mila já não é uma mão. Parece mais uma pata, uma garra de ave de rapina, de unhas pontudas, afiadas, que se fecham sobre a sua mãozinha como uma armadilha. Ela sente medo. É a mamãe cinza que está ali. Tomou o lugar da mamãe rosa sem que a filha percebesse. A coisa revira na sua cabeça. Ela quer largar daquela pata, mas a pata não quer largá-la [...] *Mila não ri. Está branca* [...] Ele está ali, com um meio sorriso, cheio de palavras que não vai dizer. Apenas: - Está melhor? -Sim, estou. *Você fica um pouco comigo,*

⁴ Disponível em: <https://www.lesjardinsdhelene.com/article-29972868.html>.

papai? Por favor! (Vidal, 2006, p. 9, grifos nossos).

A característica da mãe de Mila de mudar “do nada” e de forma sutil aos olhos dos outros que não sejam a filha é uma característica comum em grande parte das mulheres que possuem as características do transtorno materno narcisista, isto é, ter uma personalidade diante de pessoas externas à convivência do lar e outra com os filhos (Mcbryde, 2011). É notável o temor avassalador, quase aterrador, que se apodera da menina ao constatar a atitude desmedidamente cruel e fria de sua mãe. Ademais, é profundamente lamentável testemunhar o pânico que a consome. Contudo, há que se atentar, igualmente, à postura adotada pelo pai diante de tal circunstância.

Mila implora em tom assustado “você fica um pouco comigo, papai? Por favor!”, o pedido alarmado da filha deveria ser o suficiente para que o homem ficasse em estado de alerta com o porquê do medo da menina. No entanto, o que fica evidenciado por “com um meio sorriso, cheio de palavras que não vai dizer” é que ele percebe a conjuntura, mas ignora sendo conivente com os abusos da esposa.

Embora haja um número considerado de estudos acerca do TPN materno, pouco se fala sobre os familiares que ignoram os abusos sofridos pela criança, sendo que a falta de proteção e validação é tão prejudicial quanto as violências, “a negligência emocional também desempenha um papel crucial. Quando uma criança não recebe a atenção e o apoio emocional necessários, ela pode desenvolver uma busca incessante por validação e reconhecimento” (Oliveira et al., 2004, p. 393). A relação paterna é afetada pela dinâmica da mãe narcisista,

Assim como “por trás de um grande homem existe sempre uma grande mulher”, por trás de uma mãe narcisista há sempre um pai facilitador do narcisismo materno. [...] Neste caso, o pai é considerado como “facilitador”, pois a dinâmica disfuncional de seu relacionamento com a mulher o impede de proteger os filhos [...] Isso se deve ao fato de que para criar um falso senso de harmonia com a esposa, o pai deve submeter-se completamente ao seu domínio. Como não corresponder às exigências do ego gigantesco narcisista tem grande potencial de colocar o seu relacionamento amoroso em risco, o pai acaba se tornando um agente coadjuvante do narcisismo materno (Engelke, 2017, s/p).

Pode-se inferir que o pai de Mila se configura como uma vítima das artimanhas manipuladoras de sua esposa; entretanto, não se deve olvidar que a verdadeira figura

vulnerável e desprovida de qualquer capacidade de defesa autônoma é a menina. Ainda que plenamente ciente da conduta abusiva perpetrada pela mãe, Mila encontra-se em uma posição que exige o amparo de um adulto para trilhar qualquer caminho conciliatório ou vislumbrar uma solução eficaz para a situação. Por outro lado, à medida que os sintomas da filha, como resposta às atitudes despóticas da mãe, se intensificam, o pai, paradoxalmente, se distancia cada vez mais.

A jovem passa a desenvolver hábitos característicos de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), numa tentativa desesperada de proteger-se da figura materna opressiva. Entre os 11 e 14 anos, Mila adota uma série de rituais que, em sua mente imersa na fantasia infantil, acredita serem determinantes para definir o humor da mãe a cada dia. Dentre seus gestos compulsivos, destaca-se o fato de evitar pisar em linhas, inspirar duas vezes antes de expirar e, ao despertar, realizar dez voltas pelo quarto no sentido horário, repetindo incessantemente a letra "R" (de "mãe rosa"), seguida de mais dez voltas no sentido anti-horário, enquanto recita a letra "C" (de "mãe cinza), na vã esperança de afastar a 'mãe cinza' e invocar a 'mãe rosa'. Esses e outros tantos rituais proliferam de maneira frenética até que se tornam notórios para todos ao seu redor.

Mila é muito religiosa, por essa razão, ora todas as noites e implora a Deus "senhor, eu suplico, faça com que eu não acorde amanhã" (Vidal, 2006, p. 43). Trata-se de uma menina de 13 anos implorando pela morte, tamanha é pressão psicológica exercida sobre a garota, o pai, sabendo do comportamento da mulher, deveria proteger a filha, no entanto, sua postura é de ausência e julgamento:

Hoje à noite o pai de Mila está em casa. Ele anda cada vez menos presente. O trabalho o obriga a se ausentar muito. O clima está carregado. A mãe está numa das fases "doentes". [...] Foi a um novo médico [...] como os outros, ele prescreveu testes e exames, sem que nada fosse diagnosticado. O pai se enerva, diz que tudo está na cabeça dela. A mãe responde que os médicos são uns imbecis e que o marido também [...] Mila se concentra na organização dos talheres. A faca e o garfo não devem, de maneira nenhuma, encostar numa estampa do tecido. Cada objeto deve estar meticulosamente em seu lugar [...] Os pais continuam brigando, mas de repente mudam de assunto, o pai percebe o comportamento da filha. -E ela, você viu? Viu o que ela faz com os talheres? Ela também está doente, doida como a mãe (Vidal, 2006, p. 40-41, grifos nossos).

Embora Mila tente justificar a ausência do pai atribuindo-a ao excesso de trabalho, ela prontamente descreve o ambiente doméstico como "carregado",

insinuando que o motivo real da ausência paterna não se limita ao aspecto profissional. Além dos rituais compulsivos de Mila, a mãe também recorre à invenção de enfermidades⁵, como a autora destaca ao expressar a doença entre aspas, numa tentativa desesperada de atrair atenção. Para o pai, como adulto, isolar-se desse ambiente tóxico parece ser uma solução mais acessível, mas ele ignora completamente o fato de que sua filha não dispõe dessa mesma possibilidade.

E como se negligenciar o estado emocional de Mila em prol dos caprichos de sua esposa já não fosse suficientemente grave, ele ainda rotula a mãe como "louca". Nesse contexto, durante uma discussão acalorada entre os pais à mesa de jantar, Mila, dominada pelo medo e pela tensão, urina nas roupas. Como esperado, a mãe imediatamente volta-se contra a menina com uma torrente de ofensas e agressões verbais. Conscientemente, Mila não atribui uma culpa ao pai pela ausência, mas essa sensação de abandono é expressa através de uma interação simbólica em uma discussão da menina com Deus após mais um dos atritos tóxicos com a mãe:

Mila cai de joelhos diante do crucifixo. Começa a recitar rezas prontas. "Pai nosso, que estais no céu..." Depois começa a soluçar. "Meu Deus, socorro" Você me abandonou, estou muito só. [...] O que fiz para merecer isso? Você me fez nascer para sofrer? [...] Que religião é essa em que Deus permite que tortura o próprio filho e permite que o crucifiquem? Como posso amar você? Não paro de pedir a sua ajuda e, de suplicar, e você, você não responde (Vidal, 2006, p. 67).

A súplica de Mila era a Deus, mas não podemos deixar de estabelecer algumas analogias à figura mítica do Deus cristão enquanto criador da vida, pai e cuidador. As igrejas cristãs apresentam Deus como um pai que cuida e protege seus filhos. Mila percebe que Deus não está cuidando dela, nas palavras da menina, também não cuidou de Jesus, todavia, nos interessa a relação de seus enunciados a Deus com os sentimentos inconscientes relacionados ao próprio pai como em "você me abandonou, estou muito só", "você me fez nascer para sofrer?" e "como posso amar você? Não paro de pedir a sua ajuda e você não responde". Todos esses enunciados também serviriam ao seu pai, *e/le* a abandonou e a deixa só, *e/le* a fez nascer, *e/le* ignora todos os seus pedidos desesperados de ajuda desde que ela ainda era uma menininha.

⁵ Em consonância com Oliveira *et. al* (2004, p. 401), "a manipulação emocional é outra faceta comum na comunicação em famílias afetadas pelo transtorno narcisista. O indivíduo com TPN pode utilizar táticas manipulativas para controlar a narrativa familiar". Compreendemos, nesse sentido, que a mãe de Mila utiliza essas doenças para chamar a atenção para si concomitante a culpabilizar os desentendimentos familiares por seu estado de saúde.

Podemos pensar nesse Deus, além de um signo de fé, mas também enquanto símbolo detentor de significados outros além de deidade, Deus é a imagem e semelhança do pai terreno ou o pai terreno é a imagem e semelhança de Deus, o fato é que ambos a abandonaram e ela se sente esgotada de perdôá-los por isso. No sentido do simbólico, como pontuado por Silvana A. B. Carrijo (2009):

O homem é o único ser que experimenta a necessidade de e a competência para simbolizar a si mesmo, ao outro e ao mundo em que vive. A relação entre o homem e os símbolos é de tal maneira intrínseca que, se o pensamento simbólico caracteriza o humano, o humano caracteriza o simbólico [...] É através do imaginário, da imaginação simbólica, recriadora, que o ser humano compreende o cosmos, e o conhecimento advindo das manifestações imagéticas, simbólicas e míticas ultrapassa o conhecimento de um real cuja total compreensão, outrora vislumbrada como possível, só existe, hoje se sabe, enquanto fenômeno de contornos parciais intercambiáveis. E é somente por representações, sempre por representações, que esse real se dá a conhecer (Carrijo, 2009, p. 27).

Nessa perspectiva, interpretamos a revolta de Mila contra Deus como uma manifestação indireta de sua revolta contra o pai. Considerando o tratamento cruel que recebe da mãe, é racionalmente difícil para a menina nutrir ódio pelo pai, cuja maior falha, à primeira vista, é sua ausência. No entanto, para Mila, essa ausência é menos dolorosa do que as atitudes violentas e desdenhosas da mãe. É complexo para ela identificar ou processar qualquer ressentimento em relação ao pai, pois ele não a maltrata ativamente, apenas se mantém distante. Embora Mila receba apenas migalhas de atenção paterna, por um tempo, ela se conforma com essa escassa interação, como na música de Raul Seixas, em que o eu-lírico diz “Eu calço é 37, meu pai me dá 36, dói, mas no dia seguinte aperto meu pé outra vez” (Seixas, 1977). Convencida de que seu afastamento emocional é preferível às agressões da mãe, é mais o desafeto indireto, por meio de simbolismo, que é mais confortável.

Os rituais obsessivos de Mila tornam-se progressivamente tão evidentes que começam a interferir em seu desenvolvimento escolar, sendo percebidos como indícios de um possível transtorno psiquiátrico. Tal situação leva a diretora da escola a entrar em contato com a mãe de Mila, solicitando a busca de ajuda profissional para a menina. A partir dessa intervenção, Mila finalmente encontra uma forma de se expressar contra os abusos maternos, já que a psicóloga não permite a presença da mãe durante as consultas. O romance apresenta um final em aberto, que sugere uma

possibilidade de esperança na vida da adolescente, mediada pelo acompanhamento psicológico. No entanto, é crucial refletirmos que o "socorro" veio de uma fonte externa; o pai, alheio a todo o sofrimento da filha, jamais interveio, ignorando completamente os sinais evidentes do colapso de sua saúde mental.

Em *Les parents de Mélie* (2008), a segunda parte da obra intitulada *Paix à mon père* (em português “paz ao meu pai”), o início da obra se inicia com uma cena trágica e dramática: o anúncio da morte do pai de Mélie. Não é possível saber como estava a vida de Mélie até esse acontecimento, apenas fica subentendido que ela não mora mais com os pais; quando sua mãe liga para dar a notícia de que seu pai morreu, especificamente se suicidou, ela estava deitada na cama, enrolada no cobertor de forma melancólica, é descrito que ela se sentia como se protegida por um casulo. A princípio ela fica em choque, tenta digerir a informação de que o pai está morto, depois reflete que havia pensado em ligar para o pai mais cedo e tem a sensação de que essa ligação poderia ter impedido o acontecimento, mas ao chegar na casa da mãe – a polícia já havia estado lá e saído, mas o corpo ainda não havia sido retirado – seu pensamento é “son père, qu’elle connaissait si mal, si peu, était mort. Finalement, qu’est-ce que ça allait changer?” (Albault, 2008, p. 52)⁶.

Passado pela perda repentina do pai, Mélie percebe que em nada muda na sua vida, afinal, ele nunca a defendeu, sua convivência era escassa, trocas afetivas mais ainda, ela percebe que sequer o conhecia, seus gostos, angústias e sentimentos lhe eram desconhecidos. Mélie acredita que a sua mãe o induziu ao ato, se não foi ela mesma que fez com as próprias mãos e encobriu, mas isso não importava mais, ela queria um último momento com o pai:

Mélie avait souhaité veiller le défunt. Puisqu’il paraît que l’on veille les morts. [...] La jeune fille avait besoin de Quelques heures avec son père. Il les lui fallait. Elle ressentait avec force l’urgence de ce moment d’intimité avec celui qui était déjà parti, mais peut-être pas encore tout à fait. Elle n’avait que très peu de temps à passer avec lui, très peu de temps pour tenter un ultime rapprochement avec cet être qui, toute sa vie, s’était, par lâcheté, par peur, par manque d’amour... (Albault, 2008, p. 53).⁷

⁶ “Seu pai, que ela conhecia tão mal, tão pouco, havia morrido. Afinal, o que isso mudaria?” – tradução nossa.

⁷ “Mélie queria cuidar do falecido. Já que parece que estamos vigiando os mortos. A garota precisava de algumas horas com o pai. Ele precisava delas. Ela sentiu fortemente a urgência daquele momento de intimidade com aquele que já havia partido, mas talvez não ainda totalmente. Ela tinha muito pouco tempo para passar com ele, muito pouco tempo para tentar uma aproximação final com aquele que, toda a sua vida, havia estado afastado por covardia, por medo, por falta de amor” tradução nossa.

O trecho é composto por frases curtas e diretas, intercaladas por períodos mais longos que permitem uma construção reflexiva. Essa alternância dá um ritmo dinâmico ao texto, criando momentos de tensão emocional (Guirard, 1999). O uso de verbos no pretérito e no presente (como “avait”, “ressentait”) estabelece uma conexão entre o desejo de Mélie e a sua realidade. A conjugação dos verbos indica tanto a nostalgia quanto a urgência do momento. A repetição de “três peu de temps” (muito pouco tempo) enfatiza a limitação da oportunidade de Mélie de se reconectar com seu pai, reforçando a ideia de urgência e perda. O contraste entre a urgência do momento e a distância que sempre existiu entre Mélie e seu pai (representada por “par lâcheté, par peur, par manque d’amour”) intensifica a dor da personagem e a reflexão sobre o passado. O tom da cena é melancólico e introspectivo, permitindo que o leitor compreenda as emoções conflitantes de Mélie. Essa abordagem cria um espaço de contemplação sobre a vida, a morte e a relação entre pai e filha.

É perceptível que, agora, Mélie tem total compreensão da distância emocional entre ela e o pai, bem como da falta que fez ser acolhida e protegida pelo pai quando ela mais precisava, ela o enxerga como um covarde que não agia por medo, mas também por falta de amor. Como na canção de Caetano Veloso “quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”, Mélie acredita que se o pai a amasse a teria defendido da mãe apesar da covardia.

Durante o processo de organização do sepultamento do pai e dos momentos a sós com o corpo antes de sua remoção, Mélie atravessa uma jornada de reminiscências que a leva a revisitar sua infância e adolescência, bem como a conceder o perdão ao pai por não tê-la defendido das agressões da mãe. Este perdão revela-se de extrema importância para Mélie, que ainda carrega feridas abertas resultantes do “abandono-presente” do pai. Ela é indelével e irremediavelmente marcada pelo ressentimento e desprezo da mãe, bem como pela indiferença do pai. Ao perdoá-lo, Mélie está, em essência, permitindo-se deixar para trás uma parcela da menina ferida que um dia foi, uma parte que perpetuará sua existência em algum recanto de sua memória e de sua identidade.

Aqui nos interessa refletir sobre a imunidade social do pai de Mélie na situação dos maus-tratos da esposa contra a filha. Sua posição de indiferença é resguardada pelo seu gênero, a construção da figura paterna contemporânea que possuímos no ocidente, oriunda do patriarcado, oferece brechas para que somente a mulher seja

responsabilizada em uma situação de mal-estar dos filhos.

As noções de “pai” e “paternidade” surgem com a instauração da sociedade de classes, de acordo com a socióloga Evelyn Reed (2008) a figura do pai só passa a ser importante e se edifica a ideia de família quando a herança do homem – uma vez que mulheres não poderiam ter trabalho remunerado – precisa ser destinado aos seus descendentes. Anteriormente, os filhos eram legado feminino, até porque nesse período, não havia monogamia, era possível ter certeza da mãe biológica de uma criança, mas não do seu pai, “todos os adultos de um clã se consideravam pais sociais de todas as crianças” (Reed, 2008, p. 35). Situação que se torna insustentável com a demanda de herança financeira. Quando surge o sistema de propriedade privada e matrimônio monogâmico, impulsionada pelo acúmulo de bens advindos da agricultura extensiva e da criação de gado em grande escala, o que era comunitário, do clã, passa a se tornar de um único proprietário, sendo esse o “pai” da família (Engels, 1984).

Nesse momento a mulher perde seu status de igualdade na sociedade, ela e os filhos se tornam também propriedades privadas, a mulher na posição de ser reprodutor para manter os bens materiais na família (Reed, 2008). Por fim, a paternidade surge culturalmente como consequência do caráter social, econômico e religioso, que faziam com que essa nova estrutura familiar beneficiasse a “todos” os envolvidos (Villela, 1979).

O movimento social do homem enquanto provedor, afastou ainda mais o homem-pai das obrigações para com os filhos, uma vez que sua função seria sustentar a economia da casa e a da mulher seria cuidar das crianças e da casa⁸. Essa premissa estaria atrelada aos cuidados básicos como alimentação, higiene e educação, no entanto, a ideia do pai provedor foi utilizada pelos homens para serem emocionalmente distante dos filhos:

Quanto mais o homem vive na rua ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo, mas também seu espírito, e menor é o lugar da família em sua sensibilidade. Ao contrário, se as relações de trabalho, de vizinhança, de parentesco pesam menos em sua consciência, se elas deixam de aliená-lo, o sentimento familiar substitui os outros sentimentos de fidelidade, de serviço, e torna-se preponderante ou, às vezes, exclusivo (Ariès, 1986, p. 238).

⁸ É importante ressaltar que essa visão se restringe às famílias de classe média urbana, pois nesse mesmo período, em outras classes ou em espaços rurais, a mulher era responsável pelos filhos, mas também era uma provedora em casa (Stazevskas, 2004).

Sob esse viés da ausência paterna enquanto figura de afeto no seio familiar, surge a necessidade de dispositivos que edificassem a imagem do pai apesar do seu distanciamento emocional, dado que para uma criança o discurso de “provedor” não é o suficiente para compreender o comportamento de indiferença do pai. Nesse sentido, o pai deixa de ser apenas um componente familiar cuja função é prover os aparatos necessários para a sobrevivência e se torna o herói que garante o bem-estar, cuidado e proteção da família. Aqui entram as noções de linguagem, poder e produção de identidades, isto é,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2014, p. 109).

Neste ponto, pensamos a figura paterna no âmbito de uma identidade socialmente estruturada, mas também na posição de símbolo, dado que uma imagem é evocada ao nos referirmos ao pai herói ou super-herói. Portanto, no viés identitário, há as chamadas práticas de significação (Hall, 2014) constituída por sistemas e códigos de representação no qual cria-se a imagem do pai provedor, cuidador e protetor, ele é conhecido pela racionalidade e potencial de proteção da família. Sendo que esse conceito é disseminado em diferentes camadas discursivas sociais, principalmente na esfera midiática em instâncias como a de campanhas publicitárias (Hennigen; Guareschi, 2002). Na esfera ficcional temos a edificação do símbolo, do signo, como em obras literárias como *Meu pai é um Super-herói* (2015), de Ruby Brown e Lesley Vamos, *Meu pai, meu herói* (2018), de Ethan Long, *Meu pai, meu herói e seus heróis*, (2019), de Julio Emílio Braz; ainda no cinema como em *Um herói de brinquedo* (1996), do diretor Brian Levant, *Treinando o papai* (2008), Andy Fickman, *Juntos e misturados* (2014), dirigido por Frank Coraci, entre diversos outros existentes na indústria.

As narrativas que consagram a figura paterna como super-herói não constituem, em si, um problema; afinal, existem homens que se dedicam intensamente à felicidade e ao bem-estar de seus filhos. Contudo, é imprescindível que não nos deixemos seduzir por essas histórias idealizadas, esquecendo-nos dos dados reais que circunscrevem a paternidade. No Brasil, por exemplo, pesquisas indicam que 69%

das mulheres assumem a responsabilidade primária pelos cuidados de seus filhos na primeira infância⁹. Além disso, é alarmante constatar que mais de 5,5 milhões de brasileiros não têm o nome do pai registrado em suas certidões de nascimento (IBDFAM, 2019).

É fundamental reconhecer que, em tais realidades, a figura paterna pode estar presente, mas, em muitos casos, não representa uma fonte efetiva de afeto e cuidado para os filhos. Em situações mais drásticas, encontramos crianças que tiveram pouco ou nenhum contato com o pai biológico. Em que reside, então, o heroísmo desses homens? O seu "superpoder" consiste em ser invisível? Tal como o pai de Mélie, que se mostrou ausente e ineficaz mesmo quando ao seu lado, durante as constantes ações abusivas da esposa. As crianças não necessitam de super-heróis; elas requerem cuidadores capacitados que garantam seu bem-estar físico, emocional, psicológico e social.

3. Considerações finais

A representação de famílias disfuncionais na literatura infantil e juvenil emerge como um elemento crucial para a compreensão das dinâmicas afetivas e sociais que permeiam a formação da identidade nas crianças e adolescentes. Através da análise desses arranjos familiares, a literatura não apenas reflete a complexidade das relações humanas, mas também serve como um espelho que possibilita aos jovens leitores a identificação com suas próprias vivências, proporcionando uma valiosa oportunidade de reflexão e diálogo sobre temas que muitas vezes permanecem silenciados.

Ademais, as discussões acerca da ausência paterna, frequentemente retratada como um fator exacerbador dos desafios enfrentados por essas personagens, revelam a necessidade premente de se reconhecer a paternidade não apenas como uma função biológica, mas como um pilar fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico saudável dos jovens. A falta de uma figura paterna presente pode provocar um impacto profundo e duradouro na saúde mental das crianças, contribuindo para o surgimento de transtornos emocionais e comportamentais que, se não devidamente abordados, podem comprometer o pleno desenvolvimento do

⁹ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2024/04/mulheres-devem-ser-principais-cuidadoras-de-filhos-recem-nascidos-para-69-diz-datafolha.shtml#:~:text=As%20mulheres%20devem%20ser%20as,o%20que%20diz%20pesquisa%20Datafolha.>

indivíduo.

Portanto, a literatura juvenil, ao abordar essas questões, não apenas enriquece o universo narrativo, mas também desempenha um papel significativo na educação emocional das novas gerações. Ao fomentar discussões acerca das complexidades das relações familiares e da importância da presença paterna, a literatura torna-se uma ferramenta poderosa para a promoção da saúde mental, contribuindo para a construção de um futuro mais consciente e resiliente. Assim, ao considerarmos a relevância destas representações, somos levados a concluir que a literatura não é apenas um espaço de refúgio, mas um campo fértil para a formação de uma sociedade mais empática e inclusiva, capaz de acolher e compreender as diversas realidades que compõem a experiência humana.

Referências

- ALBAULT, Corinne. *Les parentes de Mélie*. Paris: Syros Éditeur Jeunesse, 2008.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. *Trama tão mesma e tão vária: Gêneros, memória e imaginário na prosa literária de Lya Luft*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009, 407 p.
- ENGELKE, Michele. *5 atitudes típicas de pais facilitadores do narcisismo materno*. Filhas de mães narcisistas, 2017. Disponível em: <https://filhasdemaesnarcisistas.com.br/blog/5-atitudes-tipicas-de-pais-facilitadores-do-narcisismo-materno/?v=19d3326f3137>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- ENGELS, Friederic. *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.
- GUIRARD, Pierre. *A estilística*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HENNIGEN, Inês; Guareschi, Neuza Maria de Fátima. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos estudos culturais. *Revista Psicologia Social*, 14 (1), Jun 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VcK9kr6SwcsQC7QMvKpJCVx/abstract/?lang=pt#Mod>

alScimago. Acesso em: 22 set. 2024.

IBDFAM. Paternidade responsável: mais de 5,5 milhões de crianças brasileiras não têm o nome do pai na certidão de nascimento. *Instituto Brasileiro de Direito da Família*. 2019. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/7024/Paternidade+respons%C3%A1vel:+mais+de+5,5+milh%C3%B5es+de+crian%C3%A7as+brasileiras+n%C3%A3o+t%C3%AAm+o+nome+do+pai+na+certid%C3%A3o+de+nascimento>.

MATSUKURA, Thelma Simões; FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi; CID, Maria Fernanda Barboza. Fatores de risco e proteção à saúde mental infantil: o contexto familiar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Brasil, v. 23, n. 2, p. 122–129, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/49066> Acesso em: 13 set. 2024.

MÁXIMO, Alice Júlianny Maia; RODRIGUES, Beatriz Nunes Desevyan; CAMARA, Davi de Souza; PEREIRA, Tuanny Sousa; MACIEL, Victor Mota; TRINDADE, Frances Tatiane Tavares. Mães narcisistas: impacto no desenvolvimento infantil. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 106, 2021. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/rem/s/article/view/2865>. Acesso em: 13 set. 2024.

MCBRIDE, Karyl. The Six Faces of Maternal Narcissism: What does the empty mirror reflect for you? *Psychology today*, 2011. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-legacy-distorted-love/201103/the-six-faces-maternal-narcissism>.

OLIVEIRA, Helena de Lima.; AMORIM, Aline Maria de Melo; GAMA, Keit Maciel da; SILVA, Olavo Wesley Alves Tores da; D'ALMEIDA, Karis Tarita Batista Alexandre; LOPES, Gustavo Rodrigues; ROCHA, Fábio José da; DIÓGENES, Kauky Eduardo Perdiz; CUNHA, Leilane Lira da; LOBO, Stephanie Suzano; SANTOS, Thiago Ferreira dos; AURÉLIO, Salete Martens. A influência do ambiente familiar na manifestação do Transtorno De Personalidade Narcisista. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 3, 2004, p. 389–404. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/1612> Acesso em: 4 ago. 2024.

REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. 2 ed. Tradução de Elisabeth Marie e Malú Maranhão. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

SEIXAS, Raul; ROBERTO, Claudio. *Sapato 36*. Álbum: O dia em que a terra parou. Gravadora WEA International Inc., 1977.

STASEVSKAS, Kimy Otsuka. *Travessias do feminino: Potencialidades no mundo*. Tese (Doutorado em Saúde materna infantil), Faculdade de Saúde Pública, USP, 2004, 244 p.

VELOSO, Caetano. *Sozinho*. Álbum: Prenda minha. Gravadora: Blue Thumb Records, 1998.

VIDAL, Clara. *As duas mães de Mila*. Tradução de Paulo Schiller. São Paulo: Edições SM, 2006.

VILLELA, João Baptista. Desbiologização da Paternidade. *Revista Da Faculdade De Direito*, v. 27, n. 21, 1979. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1156>. Acesso em: 15 set. 2024.

TODOROV, Tzventan. O que pode a literatura?. In: TODOROV, Tzventan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

MEMÓRIAS, LENDAS E MISTÉRIOS NA ÁGUA E NO TEMPO: LEITURAS DOS CONTOS *ÁGUAS DO TEMPO*, DE MIA COUTO E A *TERCEIRA MARGEM DO RIO*, DE GUIMARÃES ROSA

Alinne de Souza Andrade - UFCAT

1. Introdução

Moçambique, ex-colônia de Portugal, não com pouca frequência traz produções literárias ressaltando a memória, principalmente porque sabe que a memória de um povo faz parte de sua cultura e tradições. Observa Ana Luiza Bustamante Smolka (2000, p.176) que “Aristóteles distingue a memória propriamente dita, a *mneme*, faculdade de conservar o passado; da reminiscência, a *mamnesi*, faculdade de invocar voluntariamente o passado. Sua teoria do conhecimento traz novas contribuições ao estudo da memória”. Dessa maneira, observaremos como Mia Couto e Guimarães Rosa retrataram em seus contos a memória e as lembranças do passado.

O presente artigo buscar realizar uma análise comparatista entre os contos “Nas águas do tempo” (2012), do autor moçambicano Mia Couto; e “A terceira margem do rio” (2001) do autor brasileiro Guimarães Rosa, a fim de encontrarmos pontos semelhantes entre os contos citados, mais especificamente a relação da memória e a sua simbologia da água com o tempo. Assim, por meio da leitura dos contos é possível refletir sobre o elo entre narrativas orais individuais e de registros da memória social coletiva.

A metodologia do nosso trabalho consiste em uma abordagem comparatista dos contos “Nas águas do tempo” (2012) e “A terceira margem do rio” (2001), mais especificamente, sob o viés da memória. Será feito levantamento biobibliográfico a partir de entrevistas, matérias publicadas em periódicos, textos acadêmicos como teses e dissertações e as demais fontes.

2. Nas águas do rio de Mia Couto e Guimarães Rosa

Mia Couto, nasceu na cidade de Beira que está situada no centro de Moçambique, no dia 5 de julho de 1955, é um escritor renomado, filho de portugueses que migraram para Moçambique. Com catorze anos teve alguns poemas publicados no jornal **Notícias da Beira** e três anos depois, em 1971, mudou-se para a cidade

capital de Lourenço Marques. Trabalhou no jornal **Tribuna** até a destruição das suas instalações, pelos colonos, em setembro de 1975 (Souza; Miyazaki, 2013). Foi nomeado diretor da Agência de Informação de Moçambique (AIM) e formou ligações de correspondentes entre as províncias moçambicanas durante o tempo da guerra de libertação.

Após, trabalhou como diretor da revista **Tempo** até 1981 e continuou a carreira no jornal **Notícias** até 1985. Em 1983 publicou o seu primeiro livro de poesia, **Raiz de Orvalho**, que inclui poemas contra a propaganda marxista. Dois anos depois se demitiu da posição de diretor para continuar os estudos universitários na área de Biologia, firmando-se mais como “contador de histórias” que exatamente biólogo. Mia Couto é o único escritor africano que é membro da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1998, sendo o sexto ocupante da cadeira nº 5. Atualmente é um dos autores moçambicanos mais traduzidos e divulgados. As suas obras são traduzidas e publicadas em 24 países. Várias das suas obras têm sido adaptadas para o teatro e cinema. Tem recebido vários prêmios nacionais e internacionais, por vários dos seus livros e pelo conjunto da sua obra literária.

Em muitas das suas obras, Couto tenta recriar a língua portuguesa com uma influência moçambicana, utilizando o léxico de várias regiões do país e produzindo um novo modelo de narrativa africana. Para o autor, “A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência, sendo a escrita uma viagem, descoberta de outras dimensões e de mistérios que estão para além da aparência” (Couto, 2005, p. 81). Em seu livro **Pensatempo**, Mia Couto (2005, p. 42) sublinha o papel do escritor da seguinte forma:

O escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo.

Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criação de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade.

Os moçambicanos são sua fonte de inspiração, e o escritor faz de sua terra o material para o seu trabalho. A capital de Moçambique a qual é retratada em alguns romances e também a guerra civil que havia alguns anos assombrava o país serviram de pano de fundo para suas obras (Souza; Miyazaki, 2013). Utilizar-se do universo rico

em mitos, ritos, costumes e crenças das culturas parece ser uma peculiaridade presente na criação literária de Mia Couto, pois o autor utiliza-se da linguagem desenvolvida pelos autênticos falantes constituindo o hibridismo entre elementos das línguas *bantue* a língua portuguesa. A reinvenção de palavras é uma característica marcante do escritor, que as emprega como uma forma de exaltar e honrar a miscigenação (Souza; Miyazaki, 2013), aproximando-se assim da escrita de Guimarães Rosa.

O escritor mineiro João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, no dia 27 de junho de 1908, e faleceu no Rio de Janeiro - RJ, em 19 de novembro de 1967. Filho de Florduardo Pinto Rosa e Francisca Guimarães Rosa, logo na infância mudou-se para Belo Horizonte e foi lá que se formou pela Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais (Rosa, 2001). Em 1929, publicou seu primeiro conto "O mistério de Highmore Hall" na revista **O Cruzeiro**, mas foi só em 1936, que ganhou o Prêmio Academia Brasileira de Letras com a obra **Magma**, um livro de poesias. Fez uma carreira como Diplomata, morando fora do Brasil durante parte da década de 40. Em 1951 retorna ao nosso país, sendo nomeado outra vez para o cargo de Chefe de Gabinete (Rosa, 2001).

Em 1946 Guimarães Rosa publica o livro **Sagarana**, que, trouxe grandes contribuições para a nossa literatura, uma vez que esta obra forneceu um novo olhar para o sertão. A obra também destaca algo que se estende para a fortuna crítica Roseana: a linguagem permeada por neologismos. Também notamos em suas obras a forte presença da simbologia com uma certa aura mágica e que demonstra uma perspectiva mística sobre a vida. O pesquisador Karl Erik Schollhammer, em seu livro **Ficção brasileira contemporânea** (2009, p. 23), sobre Guimarães Rosa destaca que "o escritor brasileiro ou seguia a corrente latino-americana em direção à uma literatura mágico-realista e alegórica ou retornava aos problemas estilísticos não resolvidos pelo realismo social".

Assim, segundo a crítica especializada, a escolha estilística e estruturação textual também contribuíram para a consagração de Guimarães Rosa na literatura brasileira, visto o seu "compromisso temático com uma crítica social e política contra qualquer tipo de autoritarismo" (Schollhammer, 2009, p. 23), sendo esse posicionamento fundamental para consagrar a escrita de Guimarães Rosa, o terceiro ocupante da Cadeira nº 2 da Academia Brasileira de Letras. Em suas obras é possível percebermos facilmente contribuição para a literatura brasileira, pois ele buscou as

mais altas ambições criativas modernistas até atingir seu objetivo e conseguiu deixar seu legado.

João Guimarães Rosa publicou muitos livros que foram bem recebidos pela crítica, como: **Manuelzão e Miguilim** (1964), **No Urubuquaquá, no Pinhém** (1965), **Noites do sertão** (1965), **Tutameia** (Terceiras estórias), contos (1967), **Estas estórias, contos** (1969), **Grande sertão** (1956), **Primeiras estórias** (1962), e aqui destacamos **Grande Sertão: Veredas** (1956), que recebeu os prêmios: Machado de Assis, do Instituto Nacional do Livro, o Prêmio Carmen Dolores Barbosa (1956) e o Prêmio Paula Brito (1957). Outra obra também premiada foi **Primeiras estórias** (1962), como o Prêmio do PEN Clube do Brasil (1963). O conto que será analisado e comparado neste artigo será “A terceira Margem do Rio”, que se encontra em **Primeiras estórias** (1962).

3. A memória e a simbologia da água e do tempo nos contos de Mia Couto e Guimarães Rosa

Antes de partirmos para a análise comparatistas dos contos de Mia Couto e Guimarães Rosa é essencial pontuar que a literatura comparada “é a comparação de uma literatura com outras esferas de expressão humana” (Coutinho; Carvalhal, 1994, p. 189). Os primeiros registros de Literatura Comparada como conhecemos hoje vêm de 1828, da Universidade de Sorbonne, onde o professor Villemain ministrou um curso intitulado *Cours de littérature française*, em que ele perscruta a influência que a literatura da Inglaterra e da França exerceram uma sobre a outra e da influência francesa na Itália, durante o século XVIII (Brunel; Pichois; Rousseau, 1990, p. 4). Nesse sentido, o professor em seu curso tratou principalmente a respeito da influência entre as literaturas estrangeira sobre a literatura nacional. Embora estes primeiros registros venham da França, a literatura comparada não ficou limitada apenas a um país.

De acordo com Brunel; Pichois; Rousseau (1990, p. 9) “Na Rússia, um dos primeiros comparatistas foi Alexandre Veslovski, especialista em temas folclóricos nos anos 70”, e nos Estados Unidos não foi diferente, pois os “Departamentos de Literatura Comparada são criados em Columbia (1899), em Harvard (1904) e depois em Dartmouth College (1908)” (Brunel; Pichois; Rousseau, 1990, p. 9). Desde então, a Literatura Comparada continua a se expandir e a vencer as fronteiras geográficas por todo o mundo:

Hoje, outros países possuem uma associação nacional: a Alemanha, Luxemburgo, a Suíça, a Grã-Bretanha, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia, a Hungria, a Polônia, Holanda, Bélgica, a o Marrocos, a Nigéria, a África do sul, a Espanha Portugal a China popular, Hong-Kong, Taiwan, a Coreia do Sul e Índia (Brunel; Pichois; Rousseau, 1990, p. 14).

No Brasil, podemos citar o trabalho desenvolvido pela a Associação Brasileira de Literatura Comparada - Abralic, que se inicia em 1986, durante o I Seminário Latino-Americano de Literatura Comparada, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (Nitrini, 2018, p. 21), e que continua sendo essencial para o crescimento e fortalecimento da Literatura Comparada no Brasil. Nas últimas décadas, Abralic realizou sua missão de expandir os estudos da Literatura Comparada em nosso país, através da promoção de eventos como “congressos, simpósios, seminários e publicação de anais, livros e revistas” contribuiu para consolidar as linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em todo o Brasil (Nitrini, 2018, p. 21).

O conto “Nas águas do tempo”, lido neste trabalho, compõe a coletânea **Estórias abensonhadas**, constituída por vinte e seis narrativas atravessadas pelo viés do fantástico. Em 1994, ano de lançamento de **Estórias abensonhadas**, fazia apenas dois anos que a Guerra Civil de Moçambique (somada à Guerra da Independência que se arrastava desde os anos 60), havia terminado. Essa situação se reflete na abertura do livro, ao tratar de assuntos como guerra, morte, dor, abandono, sofrimento, mas também ao final de cada história aflora a esperança de um novo começo. São histórias de recomeço, representando o sentimento que reinava na época de pós-independência, após anos de lágrimas e sofrimento.

O conto “Nas águas do tempo” se inicia com as memórias do narrador, neto de um velho possuidor de grande sabedoria. A história revisita as lembranças e sentimentos vividos pelo neto nos dias em que seu avô o conduzia aos passeios, começando em um pequeno rio até o grande lago. Segundo o neto, esse percurso sempre se desenvolvia calmamente. Aqui faz-se necessário ressaltar a posição do neto em relação ao avô, símbolo de autoridade e que ocupa um lugar bem definido dentro de sua categoria social: repassar a sabedoria dos antepassados e perpetuar a cultura. Conforme pontua Fonseca (2008, p. 138) sobre a velhice na África:

Aquele que representa o saber da comunidade, o contador, o *griot*, está inscrito numa tradição em que o ‘ser idoso’ e o ter conhecimento aprofundado das histórias dos antepassados são elementos que

valorizam o indivíduo no grupo a que pertence.

Vemos, no conto, que os diálogos reforçam um costume antigo de se respeitar os mais velhos, que tinham a tarefa de repassar os conhecimentos de ordem existencial. Esses saberes eram geralmente repassados de forma oral aos mais jovens e às suas famílias, a fim de sustentar a identidade do povo, por meio de tradições, crenças nos espíritos e modos de vida e de cultura disseminados na comunidade moçambicana durante décadas.

A memória coletiva é essencial para a manutenção de uma sociedade para “Halbwachs ao lembrar somos arrastados em múltiplas direções, e a lembrança é ponto de referência que permite ao sujeito se situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica” (Barbosa, 2011, p. 63). Dessa forma, uma das maneiras utilizadas por Mia Couto de incorporar a oralidade em sua obra é a partir da introdução das lendas e dos mitos e provérbios nos diálogos de seus personagens, conforme é encontrado em alguns fragmentos do conto no qual o avô relembra e ensina o neto a seguir os caminhos da tradição.

A mediada que o conto se desenvolve, o avô continua a sua missão de ensinar o neto: “sempre em favor da água, nunca esqueça! Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem” (Couto, 2012, p. 5). Vê-se pelo fragmento que o avô, ao passear com o neto pelo rio, vai transmitindo a sua sabedoria de ancião sobre os espíritos, apesar de falar pouco, tudo o que ele diz é de grande significação. De acordo com Bosi (1987, p. 18), “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigia atual”. No decorrer do conto fica claro como o narrador-personagem percorreu o mundo das lembranças, e por muitas vezes visitou o seu passado em busca de tudo que aprendeu com seu avô sobre sua cultura.

Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água.

Ficámos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

— Cumprimenta também, você!

Olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando sem convicções. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de

ser puxados para o fundo (Couto, 2012, p. 7).

No trecho acima é possível notar o resgate da tradição ao se demonstrar respeito pelos ancestrais por meio da prática de acenar com um pano para os espíritos do rio. Assim, mesmo incrédulo, o neto continuou acenar para os espíritos conforme a instrução de seu avô. Ao retornar ao lago depois de muitos anos, o neto avista pela primeira vez na margem o pano branco e relembra tudo o que o seu avô o havia ensinado. Em seguida, o personagem declara: “Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões” (Couto, 2012, p. 8). Dessa forma, ele continua o costume de acenar com o pano para seus ancestrais no rio, mas dessa vez não era apenas pela tradição, pois tinha a certeza que estava acenando para o seu avô que havia falecido.

Regressando do lago, o neto lembrou-se: “Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer.” (Couto, 2012, p. 14). Assim é possível observar a ligação que Mia Couto dá para água e o tempo, pois neste conto “a água é símbolo da passagem do tempo, das lutas e guerras de Moçambique, de renascimento, de passagem da vida para a morte e de passagem da vida para uma nova vida” (Ribeiro; Thimóteo, 2018, p. 3).

Nessa perspectiva, fica claro ao longo do conto a simbologia da água, pois de acordo com Chevalier e Gheerbrant, (1996, p. 15), “as significações simbólicas da água podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência”. Podemos notar que o neto é um receptor direto, ele significa a próxima geração e, assim, vai reelaborando a tradição. Ele cresce e retorna ao rio conduzindo seu filho e transmitindo o mesmo ritual por meio da oralidade que recebeu de seu avô, confirmando assim como água que pode significar fonte da vida e regenerescência. O rapaz tem, portanto, a oportunidade de reconstrução de sua própria identidade por manter viva as lendas, mitos e as tradições, além do tempo, por meio de seu filho.

Assim, ao destacarmos os principais pontos sobre a memória e a relação simbólica da água com o tempo presente no conto “Nas águas do tempo”, podemos nos aproximar de leitura do conto de Guimarães Rosa e que nos permitirá fazer uma

leitura comparatista. Nesse contexto, é possível notar que mesmo que autores separados por épocas e países diferentes, conseguiram alcançar temas em comum que são considerados de suma importância e estão ligados à identidade de muitas sociedades: vida, morte, mistérios, lendas, mitos, e que estão diretamente relacionados à memória conforme vemos em “A terceira margem do rio.”

O conto “A terceira margem do rio” compõe o livro **Primeiras estórias**, publicado inicialmente em 1962. A história se inicia com um narrador-personagem que busca em suas lembranças a memória de seu pai que se afasta da família por vontade própria, uma vez que ele levava uma vida simples e comum como os seus vizinhos, até que um dia tomou decisão que mudaria da vida dele e de sua família para sempre: “Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos” (Rosa, 2001, p. 49).

Segundo “Émile Durkheim, as coisas representadas no passado só podem vir à tona, em nossa lembrança, graças à memória” (Barbosa, 2011, p. 62). Nesse sentido, o narrador- personagem do conto de Rosa (2001), através de suas lembranças, mantém viva a memória do pai: “Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúdio nem mais triste do que outros, conhecidos nossos. Só quieto” (Rosa, 2001, p. 49). Neste contexto, é necessário chamar atenção para a “substância social” da memória. De acordo com Bosi (1987, p. 16), “o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e, no como lembra, faz com que fique o que signifique. [...]”. Dessa maneira, a memória do pai foi transmitida ao filho, que relata:

Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo
— a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa. Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais (Rosa, 2001, p. 49).

Essas lembranças deflagram o sentimento dele enquanto filho e sua incompreensão da escolha de seu pai que decidiu deixar a família e seguir sozinho em uma canoa na qual nunca mais abandonaria. O personagem relata: “As vozes das

notícias se dando pelas certas pessoas- passadores, moradores as beiras, até do afastado da outra banda - descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia e nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente” (Rosa, 2001, p. 50). A partir desse momento, o conto assume um universo envolvido de mistérios, uma vez que seu pai nunca atracava em parte alguma e nem mesmo se aproximava de nenhuma margem do rio. No decorrer do conto o pai retorna da viagem, mas não chega a se aproximar de sua família. Ele permanece no rio e sua família consegue sempre observá-lo de uma certa distância.

Nota-se que a família não havia desistido dele mesmo que o pai tenha se mantido afastado. O filho nos revela que logo após o regresso de seu pai às margens do rio, que ficava próximo a sua casa, “o pessoal experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci com rapadura, broa de pão, cacho de bananas” (Rosa, 2001, p. 50). Com esses acontecimentos podemos notar a presença da religiosidade, pois o pessoal tinha o hábito de rezar, pois ao longo do conto os personagens apresentam em seus comportamentos recorrentes da vertente da religiosidade como: rezar, casar e batizar, seguindo os costumes da tradição cristã divididos pela comunidade que fazem parte da sua identidade.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que esses costumes contribuem para manter os costumes e a tradição, porque ao passo que os personagens continuam a viver e a compartilhar desses costumes, eles conseguem assegurar que estas tradições sejam passadas para a próximas gerações porque estes acontecimentos ficam marcados na memória coletiva da comunidade. Confirmando as proposições de Milton Santos, “A memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro” (Barbosa, 2011, p. 62), e isso também contribui para manter o pai inserido na família, uma vez que esses eventos se davam às margens do rio.

Não podemos deixar de destacar também a relação simbólica da água e do tempo neste conto, pois em toda a narrativa a água e rio despenham papéis significativos. De acordo com Bachelard (*apud* Garcia, 2011, p. 84), “a água é realmente o elemento transitório [...] a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal [...]”. Assim, por conta dessa transitividade deste elemento, “morte da água é mais sonhadora que a morte da terra; o sofrimento da água é infinito” (Garcia, 2011, p. 84), podemos

relacionar a água ao pai que vive em trânsito pelas águas do rio, pois assim como a água que nunca para e segue a correnteza do rio, o pai também continua seguindo o curso do rio.

Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com o um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. e estava ali sentado à popa. Estava ali, de grito.

— Pai, o senhor está velho, já fez o seu to... Agora, o senhor vem, não carece mais...O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa! (Rosa, 2001, p. 53).

Neste fragmento percebemos que para conseguir algum contato com o pai, o personagem acena com o lenço e até mesmo grita, mas dessa vez foi diferente porque desde que partiu o seu pai nunca havia correspondido a nenhuma das tentativas de contato, apenas nesta ocasião, ele apareceu como um vulto para ouvir o que o seu filho tinha a dizer. Logo após está proposta emocionada, o narrador personagem desiste da sua decisão de tomar o lugar de seu pai, pois teme tal destino.

Por fim, o personagem já se encontra cansado, velho e padece de várias doenças ligadas a velhice. O narrador-personagem encerra o conto destacando o presente fragmento: “sei que agora é tarde, temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, ao menos, que no artigo morte peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não para, de beiras: e, eu rio abaixo, rio afora, rio adentro o rio” (Rosa, 2001, p. 53). Considerando esse contexto, o filho teme a morte porque acredita que possa ter o mesmo destino do seu pai.

4. Considerações finais

Finalizamos este artigo ressaltando o quanto a leitura dos contos analisados assemelha-se, uma vez que em ambos há uma travessia simbólica pelas águas do rio indicando que as personagens partiram para um mundo espiritual, chamando atenção principalmente para a simbologia da água enquanto mantenedora das lembranças e memórias. É possível notar, também, a semelhança entre os contos no que diz respeito à herança cultural, repositório das tradições, costumes e religiosidade.

Outro fator indispensável é a escrita dos autores, marcada por situações insólitas e misteriosas, mas que apontam para o mesmo tema: a perenidade da vida, a finitude, as relações familiares e a importância de se resgatar e se valorizar a memória.

Convém ressaltar os autores Mia Couto e Guimarães Rosa através de seus contos poderão propulsionar aos seus leitores um universo rico em cultura, o que contribui ainda mais para manter vivas as memórias do povo. Nesse sentido, é essencial observar que mesmo que os autores apresentem tendência para inovação em suas escritas, eles não esqueceram de olhar para o passado.

Referências

- BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira. *Narrativas orais: performance e memória*. 2011. *Dissertação* (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2340>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. - São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRUNEL, Pierre; PICHOS, Claude; ROUSSEAU, André M. *Que é literatura comparada?* São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1990.
- CHEVALIER, Jean. Traduzido para o Espanhol por Gheerbrant, Alan. *Dicionário de símbolos*. Editorial Herder. Barcelona: 1986.
- COUTINHO, Eduardo Faria. Notas à 2ª edição. In: COUTINHO, Eduardo Faria.; Carvalhal, Tania Franco (Orgs.). *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- COUTO, Mia. *Pensatempos – textos de opinião*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.
- COUTO, Mia. *O sertão brasileiro na savana moçambicana*. In: Couto, Mia. *Pensamentos: textos de opinião*. Lisboa/Maputo: Editorial Ndjira, 2005.
- COUTO, Mia. *Estórias Abensonhadas*. 1 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Velho e velhice nas literaturas africanas de língua portuguesa*. In: Literaturas africanas de Língua Portuguesa: Percursos da memória e outros trânsitos. 1.ed. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2008.
- GARCIA, Neiva Kampff. *Uma reflexão sobre a relação simbólica entre a água e o tempo na contista de Mia Couto*. Porto Alegre, 2011. *Dissertação* (Mestrado em Língua Portuguesa e Literatura Luso-Africanas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36014> . Acesso em: 15 ago. 2024.
- NITRINI, Sandra. *Um olhar sobre a literatura comparada no Brasil*. Volume 10, 2018 (Cadernos do IEB). Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros, 2018. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/215> . Acesso em: 03 ago. 2024.

RIBEIRO, Janete dos Santos; Thimóteo, Saulo Gomes. Tradutor de ondas e de sonhos: o contista Mia Couto e a fluidez simbólica da água. *UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul*. Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4532> Acesso em: 05 ago. 2024.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHOLLHAMMER, Kart Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, vol. 21, n° 71, p. 166-193, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008> Acesso em: 05 ago. 2024.

SOUZA, Debora Reffide; MIYAZAKI, Maria Margareth Meneguiti. Mia Couto: o autor contador as marcas de oralidade na obra do autor moçambicano. *Unisanta Humanitas*, vol.2, n. 2, p. 17-27, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/article/download> Acesso em: 15 ago. 2024.

O ABSOLUTO E A RELATIVIZAÇÃO DA RELATIVIZAÇÃO: O REFLEXO E A REFRAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO-JUDICIAL E POLÍTICO

Luciano Rogério do Espírito Santo Abrão – PPGEL/IEL/UFCAT

1. Considerações iniciais¹

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade.
Valentin Volóchinov.

Antes de tudo, fazem-se necessárias algumas considerações. Há alguns anos instalou-se, no *discurso retórico, judicial e político*² um debate sobre um tema muito desafiador, a penhorabilidade do salário das/os trabalhadoras/es para pagamento de dívidas que não tenham caráter alimentício, já que a Lei estabelecia que o salário era absolutamente impenhorável³.

Vejamos a redação anterior do Código de Processo Civil:

Art. 649. São **absolutamente impenhoráveis**:

[...]

IV - **os vencimentos** dos magistrados, dos professores e dos funcionários públicos, **o soldo e os salários**, salvo para pagamento de prestação alimentícia;
(Brasil, 1973, grifos nossos).

Entretanto, o Poder Judiciário entendia que, apesar da Lei ser clara em determinar a impenhorabilidade absoluta, os ganhos das/os trabalhadoras/es poderiam ser penhorados em duas hipóteses, a primeira, com a qual concordamos e a própria legislação previa, no caso de dívidas alimentícias, já que elas têm a mesma

¹ Este texto, para facilitar a divulgação das reflexões teórico-metodológicas nele contidas, foi adaptado em forma de capítulo de livro, a partir de parte de minha Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem (Abrão, 2019), sob a orientação da professora Grenissa Bonvino Stafuzza (PPGEL-IEL-UFCAT). Para tal finalidade, a redação foi revisada, atualizada e aprofundada, não somente em relação ao estado da arte da episteme de perspectiva dialógica com a inclusão de posicionamentos atualizados sobre o tema, mas, também o adequando aos termos da atual normativa de citações da ABNT (NBR 10520), em vigor desde 19/07/2023.

² Este é o discurso que se desenvolve sobre as questões jurídicas da sociedade politicamente organizada, em especial, por intermédio dos Órgãos do Poder Judiciário (Juízes e Tribunais) e das funções essenciais à Administração da Justiça (Ministério Público e Advocacia).

³ Impenhorabilidade é um termo técnico jurídico que designa algo que não pode ser retirado da esfera de propriedade do devedor por uma decisão judicial, e, ato contínuo transferido para a propriedade do credor. Ao contrário, a possibilidade de penhora de bens do devedor para posterior transferência ao credor, é denominada penhorabilidade. Assim sendo, bens ou direitos que podem ser penhorados por decisão judicial para pagamento forçado de dívidas, são considerados penhoráveis.

natureza das verbas salariais.

O problema é a segunda hipótese, por não terem a mesma natureza alimentícia do salário, por exemplo dívidas com o sistema financeiro. Em nosso entendimento, quando o Poder Judiciário promovia a penhora de salário, para satisfazê-las, estava, na realidade, relativizando o absoluto, em razão da impenhorabilidade absoluta das verbas salariais e congêneres. Este foi o problema que, à época, iluminado pelas luzes da arquitetura bakhtiniana moveu nossa pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem.⁴

Acontece que, com estas decisões, em outras palavras, o Poder Judiciário, por intermédio dos Juízes e Tribunais, estava penhorando o impenhorável. Tratava-se da palavra, *in concreto*, apresentando sua *função ideológica* no complexo processo da comunicação verbal. Se revelando, em um desdobramento da mesma relação judicial, no mesmo contexto *sui generis* da produção de sentidos, como sendo o “o absolutamente impenhorável/penhorável”.

Por esse caminho, naquele período, uma alteração legislativa desvelou ainda mais a complexidade do tema. Em 2015, o Poder legislativo Federal (Congresso Nacional) alterou a redação do Código de Processo Civil substituindo o enunciado **absolutamente impenhoráveis**, pelo enunciado **impenhoráveis**, bem como autorizando a penhora judicial de salários e aposentadorias do valor que ultrapassar cinquenta salários mínimos, sem a necessidade de a dívida ter caráter alimentício.

Vejamos:

Art. 833. **São impenhoráveis:**

[...]

IV - os vencimentos, os subsídios, os soldos, **os salários**, as remunerações, **os proventos de aposentadoria**, as pensões, os pecúlios e os montepios, bem como as quantias recebidas por liberalidade de terceiro e destinadas ao sustento do devedor e de sua família, os ganhos de trabalhador autônomo e os honorários de profissional liberal, ressalvado o § 2º;

[...]

§ 2º O disposto nos incisos IV e X do caput **não se aplica** à hipótese de penhora para pagamento de prestação alimentícia, independentemente de sua origem, **bem como às importâncias excedentes a 50 (cinquenta) salários-mínimos mensais**, devendo

⁴ Ver: ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. A relativização do absoluto: o enunciado como unidade real da comunicação verbal no discurso jurídico-judicial pelo prisma do Círculo de Bakhtin. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/6076d0ce-bea7-4469-b8ef-967902617c5a> Acesso em: 08 ago. 2024.

a constrição observar o disposto no [art. 528, § 8º](#), e no [art. 529, § 3º](#). (Brasil, 2015, grifos nossos)

Nesse contexto, restou clarividente o fato de que essa mudança no texto legislativo, ocorreu com a intenção deliberada de produzir sentido diverso daquele que se extrai, ou deveria se extrair, do enunciado: “impenhorável”. Um patente exemplo da neutralidade da palavra e de sua natureza ideológica.

Assim, a impenhorabilidade absoluta do salário e de seus similares, foi, pelo Código de Processo Civil de 2015, substituída pela impenhorabilidade relativa. No entanto, ainda que relativizada, a impenhorabilidade subsistiu. O impenhorável continuou a ser impenhorável. No entanto, somente com relação às dívidas de natureza alimentícia ou dívidas em geral, desde que a penhora recaia sobre valores superiores ao limite imposto pela Lei.

Acontece que, conforme veremos em trechos de extraídos de uma recente decisão do Superior Tribunal de Justiça – STJ, já está se sedimentando no discurso retórico-judicial e político nacional, o entendimento de que, quando o Código de Processo Civil, suprimiu o enunciado

[...] “absolutamente” no **caput do artigo 833**, passou a tratar a impenhorabilidade como relativa, “permitindo que seja atenuada à luz de um julgamento principiológico, em que o julgador, ponderando os princípios da menor onerosidade para o devedor e da efetividade da execução para o credor, conceda a tutela jurisdicional mais adequada a cada caso, em contraponto a uma aplicação rígida, linear e inflexível do conceito de impenhorabilidade (Noronha, 2023, grifos originais).

Nesse sentido, o que o Ministro João Otávio de Noronha reverbera no trecho da decisão acima transcrito é a concepção de que, apesar de a Lei autorizar a penhora de salários e aposentadorias com relação às dívidas não alimentícias, somente sobre a parcela que supere os cinquenta salários mínimos, o Poder Judiciário, em cada caso, pode definir a penhora de valores abaixo do limite legislativo, desde que reconheça que os valores penhorados não comprometerão a subsistência do devedor.

Na decisão, critica o limite de 50 salários mínimos fixado pela Lei, “que [para ele] se mostra muito destoante da realidade brasileira, tornando o dispositivo praticamente inócuo, além de não traduzir o verdadeiro escopo da impenhorabilidade, que é a manutenção de uma reserva digna para o sustento do devedor e de sua família” (Noronha, 2023).

Em outras palavras, para o Ministro, o *juízo de ponderação* sobre a relativização da penhora de salários e outras garantias econômicas dos trabalhadores (ativos e inativos), quando fundado nos princípios constitucionais da *dignidade da pessoa humana*, da *razoabilidade* e da *proporcionalidade*⁵, assegura ao Judiciário, no caso concreto, proteger, tanto o devedor, quanto o credor.

[...] Dessa forma, o relator entendeu que é possível a relativização do **parágrafo 2º do artigo 833 do CPC**, de modo a se autorizar a penhora de verba salarial inferior a 50 salários mínimos, em percentual condizente com a realidade de cada caso concreto, desde que assegurado montante que garanta a dignidade do devedor e de sua família. (Secretaria de Comunicação Social – STJ, 2023, grifos originais).

Ou seja, no discurso *retórico-jurídico* e *político* contemporâneo, não só o absoluto foi relativizado, conforme defendemos na pesquisa de mestrado, todavia, recentemente, está a se operar, sobretudo, um fenômeno tão inusitado quanto, o qual, na falta de denominação mais adequada, podemos designar de “a relativização da relativização”.

Aliás tal enunciado: (“a relativização da relativização” - 2023), foi por nós expressamente previsto na “conclusão” da pesquisa de Mestrado em 2019, quando lançamos o seguinte vaticínio:

Contudo, é importante ressaltar o fato de, mesmo quando a redação anterior da lei estabelecia a **impenhorabilidade absoluta** de verbas trabalhistas ou previdenciárias, a maioria das decisões do Poder Judiciário permitia a penhora, podemos crer que, diante da nova redação legal que manteve a impenhorabilidade, mas, excluiu o seu caráter absoluto, as decisões judiciais de penhora de salários e congêneres poderão se ampliar.

Conforme demonstramos ao longo desta pesquisa, por intermédio das análises de algumas decisões judiciais paradigmáticas anteriores à nova lei, **não** podemos acreditar que o discurso *jurídico-judicial* que **relativizava o caráter absoluto** da impenhorabilidade em questão, irá abrir mão de *malabarismos hermenêuticos* para fundamentar ao gosto das ideologias liberais, a penhora para fins não alimentícios, de salários e aposentadorias também abaixo do teto de cinquenta salários mínimos. (Abrão, 2019, p. 96).

⁵ No Direito Processual brasileiro, as decisões judiciais devem razoáveis, ou seja, o Juiz não pode utilizar-se de fundamentos que extrapolem as raiais do bom senso jurídico (*princípio da razoabilidade*). Nem cotejar os elementos que envolvem o caso concreto a ser solucionado pelo Poder Judiciário, aquém, ou para além dos limites constitucionais, legais e teórico-metodológicos (*princípio da proporcionalidade*).

Por esse caminho, em companhia da arquetônica bakhtiniana, analisaremos parte do discurso que, se antes *relativizava o absoluto*, hoje *relativiza a relativização* da impenhorabilidade dos salários e congêneres, mobilizando nossos esforços para atualização e adequação do tema, tanto em sentido formal, quanto com relação ao seu conteúdo.

2. O Reflexo e a Refração no discurso jurídico-judicial e político

Nos domínios da comunicação, seja ela de caráter geral ou especializada, como é o caso do discurso retórico-jurídico e político, é forçoso reconhecer que a identificação da palavra não basta para sua compreensão, haja vista que, “[...] a principal tarefa da compreensão de modo algum se reduz ao momento de reconhecimento da forma linguística usada pelo falante [...] mas a sua compreensão em um contexto concreto [...]” (Volóchinov, 2017, p. 177).

Nesse sentido, a trilhar o caminho da arquetônica bakhtiniana, especificamente, sobre a análise *jurídico-judicial* e *jurídico-legislativa*, pode-se afirmar que, a compreensão da significação da palavra “absolutamente” no discurso *jurídico-judicial* à época da lei anterior, bem como da tentativa de deslocamento de sentido realizada no discurso *jurídico-legislativo* atual, somente será possível em uma análise dialógica particular, por intermédio de um processo de descodificação, cujos partícipes deverão, necessariamente, pertencer a essa mesma *comunidade linguística*. No caso em questão, a *comunidade jurídica*.⁶

Sem a descodificação não há compreensão, e, a palavra se apresenta como um “sinal”, ou seja, não reflete e não refrata. Assim, a palavra “absoluto”, fica presa em sua existência como instrumento técnico, a designar conteúdos precisos e imutáveis de objetos e acontecimentos. “Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que” [tenta compreendê-la] (Volóchinov, 2017, p. 179, com adaptações).

Se assim não fosse, os bens *absolutamente impenhoráveis*, seriam... *absolutamente impenhoráveis*, e, uma simples olhadela no léxico de Aurélio Buarque de Holanda “resolveria” a questão. Vejamos:

Absoluto. [Do lat. *absolutu.*] *Adj.* 1. Que não depende de outrem ou

⁶ Formada pelos Órgãos do Poder Judiciário nacional (Juízes e Tribunais) e pelos membros das funções essenciais à Administração da Justiça (Ministério Público e Advocacia), também denominados de *sujeitos processuais*.

de uma coisa; independente [...] **2.** Que não tem limites; sem restrições; irrestrito, ilimitado, infinito: *poder absoluto*; *vontade absoluta*. [...] **4.** Não sujeito a condições; incondicional. **5.** Superior a todos os outros; único; seguro, firme: *Está senhor absoluto da situação*. **6.** Que não admite contradição; incontestável: verdade absoluta. **7.** Pleno, completo, total, cabal: *Vive na mais absoluta miséria*. [...] **10.** *Filos.* Diz-se propriamente, do que existe em si e/ou por si. [...] **11.** *Filos.* Conceito limite que satisfaz a tendência totalizante e unificante do pensamento: conceito de um ser, ideal ou material que se definiria como princípio constitutivo e explicativo de toda a realidade. **12.** *P. ext.* Atributo metafísico de Deus. [...]. (1975, p. 13, grifos do autor).

No campo da Filosofia, o mesmo pode ser dito sobre a definição da palavra absoluto, eis que o prestigiado Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano a registra nos seguintes termos:

ABSOLUTO. (in. *Absolute*; fr. *Absolu*; al. *Absoluto*; it. *Assoluto*). O termo latino *absolutus* (desligado de, destacado de, isto é, livre de toda relação, independente) [...] Nesse sentido, esta palavra qualificaria um determinação que pertence a uma coisa *pela própria substância* ou *essência* da coisa, portanto, *intrinsecamente*. Esse é um dos dois significados da palavra distinguidos por Kant, o que ele considera mais difundido, mas menos preciso. [...] Desse significado Kant distingue o outro, que considera preferível, segundo o qual essa palavra significaria “sob qualquer relação”; nesse caso, “absolutamente possível” significaria possível sob todos os aspectos ou sob todas as relações. (Crít. R. Pura, Dial. Transc., Conceitos da razão pura, seq. II). [...] No seu uso comum, assim como no filosófico, esse termo continua significando o estado daquilo que, a qualquer título, é desprovido de condições e de limites, ou (como substantivo) aquilo que se realiza a si mesmo de modo necessário e infalível. (2003, p. 03 - 04, grifos do autor).

Com o repertório lexical da Ciência Jurídica, a *impenhorabilidade absoluta*, por mais óbvio e redundante que possa parecer, é aplicável a um estado de... *impenhorabilidade absoluta*. Recorramos então, com as mesmas cautelas, ao clássico léxico jurídico do professor Oscar Joseph de Plácido e Silva:

IMPENHORABILIDADE. Formado de *penhorável*, regido pelo prefixo negativo *in*, quer exprimir o vocábulo a condição de *não ser penhorável*, de *não estar sujeito à penhora*. É a *impenhorabilidade* benefício outorgado pela lei a certos bens, em virtude do que não podem ser os mesmos *filhados* pela penhora. Encontram-se, assim, a salvo de qualquer apreensão, em execução judicial. [...] não se pode autorizar a *penhora* [...]. Afora os bens inalienáveis, que se mostram impenhoráveis, há muitos outros bens que escapam à penhora.

Entretanto, esta *regalia* deve ser sempre determinada em lei, a fim de que os bens possam ser respeitados e protegidos de qualquer arrecadação ou apreensão, que é a medida por que a penhora se efetiva. (1996, p. 418, grifos do autor).

[...]

ABSOLUTA. Qualificativo usado em Direito para significar um ato ou estado, que se apresenta de modo irrestrito.

Também indica a plenitude de um direito atribuído a uma pessoa, ao qual não se pode contestar, ou o poder que a esta se confere para agir em determinado ato. [...].

O termo *absoluta* tem oposição no termo *relativa*. (1996, p. 14, grifos do autor).

As quatro definições lexicais anteriormente transcritas, a primeira de caráter geral, a segunda com pretensões filosóficas e, as derradeiras de índole técnico-jurídica, são exemplos de compreensões passivas que, sem dúvidas, não dão conta da complexidade que envolve a interpretação dos temas enfrentados pelos discursos *jurídico-legislativo* e *jurídico-judicial*. Por isso, a exemplo de Volóchinov, acreditamos que, “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é absorvida na sua função de signo” (2017, p. 98, grifos do autor).

Assim sendo, as condições de produção discursiva subjacentes ao acontecimento que se pesquisa, não podem ser alcançadas pela simples análise lexical. Os dicionários de Filosofia e Direito, tampouco o da língua portuguesa podem ser fontes únicas de interpretação, uma vez que o que enunciam está vinculado ao *mundo da vida*, são partes de uma também complexa cadeia dos atos de fala que, definitivamente, não têm existência isolada, pois, de acordo com a crítica bakhtiniana, os *filólogos-linguistas* produzem enunciados abstratos desvinculando-os da realidade, “percebendo-o como um todo autossuficiente, isolado e relacionado não à uma compreensão ideológica ativa, mas a uma compreensão totalmente passiva, sem resposta, diferentemente do que ocorre em toda compreensão verdadeira” (Volóchinov, 2017, p. 185).

Em sentido contrário ao aprisionamento da palavra promovido pela sua condição de “sinal”, apesar de podermos admitir a existência do componente de *sinalidade* e conseqüente identificação, os fundamentos da *arquitetônica bakhtiniana* nos adverte para o fato de esses componentes da língua sofrerem um *deslocamento dialético* quando a palavra adquire a qualidade de “signo”, haja vista que,

O aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas sua mutabilidade específica. O

aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (Volóchinov, 2017, p. 179).

Por esse caminho, é de bom juízo ressaltar que, nesta pesquisa não se está a compreender a existência das palavras “absolutamente” e “impenhorável” apenas como “sinais”, em razão de as mesmas também serem poderosos “signos”, e, não *enunciados monológicos*, que, pela ótica *dialógica*, também seriam abstrações, haja vista que todo *enunciado*, ainda que *monológico*, “[...] é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais” (Volóchinov, 2017, p. 184).

E, é exatamente por isso que,

Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da realidade literária atual, isto é, na formação daquela esfera ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel. (Volóchinov, 2017, p. 184-185).

Nesse sentido, há que se reconhecer que uma questão capital no pensamento do Círculo reside na afirmação bakhtiniana de que “a relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estrita. Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica” (Bakhtin, 1997, p. 355).

Deste modo, utilizando as mesmas referências *linguístico-jurídicas*, podemos afirmar com segurança que, mesmo a lei tendo substituído a expressão **absolutamente impenhoráveis**, pelo vocábulo **impenhoráveis**, os **bens impenhoráveis**, continuam a ser **impenhoráveis**.

Na realidade, o ponto nevrálgico desta análise é o tipo de compreensão ideológica que grande parte do Poder Judiciário está a refratar na produção/interpretação/aplicação do Direito em relação ao tema proposto como objeto da presente pesquisa.

Os olhos quando acostumados a lidar com as *ideologias jurídicas* não ignoram as manifestações do discurso *jurídico-judicial* aprisionadas por fundamentações originárias do paradigma do Direito do Estado Liberal⁷, que, ao contrário do Direito produzido no Estado Democrático de Direito, está comprometido com projetos de construção de uma sociedade fundada em preceitos de ordem individualista.

Nesse contexto, o que se esconde por detrás da penhora judicial de salários em razão de dívidas não alimentícias, como as contraídas com instituições bancárias, por exemplo, é um dos espectros da ideologia liberal que move o Modo de Produção Capitalista: a defesa intransigente da propriedade privada dos meios de produção.⁸

Por isso, concordamos com Stafuzza (2012) quando resgata a reflexão bakhtiniana que aponta o fato de os “[...] conflitos da língua [refletirem] os conflitos de classe no interior do sistema [...]” (p. 04), haja vista que as interpretações contraditórias sobre o significado da palavra impenhorabilidade revelam valores sociais em confronto a produzirem sentidos antagônicos. Senão vejamos:

Ao considerarem a palavra como uma arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, Bakhtin/Volochínov observam que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema. Sob essa perspectiva, é possível ponderar que a comunicação verbal (e visual) implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (Stafuzza, 2012, p. 04).

Assim, é necessário ressaltar que as classes sociais detentoras dos meios de produção, e, conseqüentemente, seus ideólogos, estão, respectivamente, reproduzidas e representados em todas as instituições públicas e/ou privadas, inclusive as jurídicas, tais como, a Advocacia, o Poder Judiciário e o Ministério Público, e, nesse sentido, influem decisivamente na produção/interpretação/aplicação do Direito oficial produzido no Brasil.

De fato, são as mesmas condições sócio econômicas que inserem um novo elemento da realidade no horizonte social, tornando-o socialmente significativo e “interessante”, e estas mesmas forças criam formas da comunicação ideológica que, por sua vez,

⁷ Ver: ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. AS RAÍZES DO MÉTODO POSITIVISTA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: a experiência da ciência jurídica. CEPPG Revista (Catalão), v. 19, p. 20-33, 2009.

⁸ Ver: ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. LIBERDADE, IGUALDADE E PROPRIEDADE: uma amostra do pensamento liberal clássico em Frédéric Bastiat, Ludwig Von Mises e Friedrich August Von Hayek. Espaço em Revista, v. 14, p. 43-54, 2012.

determinam as formas da expressão sígnica (Volóchinov, 2017, p. 112).

Nesse aspecto, sempre  de boa razão visitar Marx e Engels, em especial quando asseguram que, aquilo que os indivíduos são, está, exatamente, refletido na forma como manifestam a sua vida. "O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção" (2007, p. 12).

Entretanto, apesar desse rico ponto de partida, em uma visão dialógica, se faz necessário reconhecer que não são apenas as condições materiais de vida que determinam as ideias das pessoas. Apesar de elas serem fatores importantíssimos, é a relação dialética instaurada entre estas condições, a consciência individual e a superestrutura ideológica que constrói o ideário dos sujeitos.

Nesse sentido, os proprietários dos meios de produção têm representação privilegiada no Poder Público, em razão das raízes patriarcais e oligárquicas da nossa sociedade. Deste modo, não podemos conceber que tal reprodução/representação se estabeleça na essência do ente governamental de maneira individual, pois, parafraseando Volóchinov (2017, p. 98), repisamos, a consciência individual é, na superestrutura ideológica, não mais que uma escrava da natureza social dos *signos ideológicos*.

Essa concepção bakhtiniana é fundamentada no fato de o *ndice de valor social* do *tema ideológico* ser, equivocadamente, quando absorvido pela consciência dos indivíduos, concebido como produção própria (individual). Acontece que, como a denominada *consciência individual*  criação ideológica (social), ela absorve os *ndices de valor social* convertendo-os em falsos *ndices de valor individual*, cuja fonte certamente se encontra muito além da existência individual do ser humano.

Dito de outro modo,

Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica. É como se nesse caso elas se tornassem ênfases individuais, pois a consciência individual une-se de tal modo a elas que parecem pertencer-lhes; sua origem, no entanto, encontra-se fora dela. (Volóchinov, 2017, p. 111).

Então, a legitimação da penhora judicial de salário, aposentadorias e outras fontes de sobrevivência da classe trabalhadora por motivos não relacionados às garantias de direitos humanos, não pode ser considerada uma “obra de arte” produzida pela consciência “individual” do Juiz que a legitima e/ou do Promotor de Justiça que a requiere. Para a Filosofia da linguagem de matriz bakhtiniana,

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação sígnica, determinadas diretamente por todo o conjunto das leis socioeconômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. (Volóchinov, 2017, p. 98).

Com efeito, em uma interpretação *jurídico-filosófica* mais condizente com o modo de produção/interpretação/aplicação do Direito brasileiro (pós-Constituição de 1988), a impenhorabilidade absoluta (hoje, impenhorabilidade) do salário pode ser mitigada, desde que, tal redução seja realizada para proteger os direitos humanos e suas garantias, em razão de a impenhorabilidade do salário pertencer ao mesmo núcleo desses direitos constitucionais, sendo também, a seu turno, uma garantia de direitos humanos. É o caso, por exemplo, da nossa defesa da penhora judicial de parte do salário do devedor para satisfazer dívidas de caráter alimentício e/ou que tenham natureza correlata.

Acontece que, nesta situação, há outras premissas jurídico-filosóficas que, em um fluxo dialógico contínuo, se apresentam à comunidade jurídico-linguística como fundamentos de produção/interpretação/aplicação do Direito adequados ao paradigma do Direito brasileiro contemporâneo, além de serem mais sólidos do que os criticados nessa análise, e, que serviram, e ainda servem, como substrato das decisões judiciais que determinaram a inconstitucional mitigação da impenhorabilidade do salário.

Assim sendo, não discordamos de todas as premissas que fundamentaram tais decisões. Ao contrário, o exemplo acima citado demonstra claramente a nossa adesão à tese da relativização da impenhorabilidade judicial de salários e congêneres, desde que motivadas por razões e fundamentos de direitos humanos.

Nesse sentido, pensemos com Bakhtin:

Também não convém compreender a relação dialógica de modo

simplista e unívoco e resumi-lo a um procedimento de refutação, de controvérsia, de discussão, de discordância. A concordância é uma das formas mais importantes da relação dialógica. A concordância é rica em diversidade e em matizes (Bakhtin, 1997, p. 354).

E, devido ao mundo objetivo ser refletido subjetivamente pelo texto, o “absoluto”, em especial quando registrado em um texto oficial que porta um determinado *discurso retórico-judicial e político*, em contextos e situações sociais específicas, pode ser dialogicamente “relativizado”, pois,

O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido (Bakhtin, 1997, p. 340-341).

É também por isso que a relativização da impenhorabilidade absoluta (hoje impenhorabilidade nos termos da nova lei) de salários e congêneres pode ser compreendida de maneiras distintas: uns a concebem para a garantias de dívidas em geral (*in abstracto*), outros, como nós, somente a aceitam, no caso concreto, e, como última solução na efetivação dos direitos humanos.

Nesse, ou noutro sentido, a palavra absolutamente foi compreendida como um *signo* em razão de ela comportar uma significação. Pois, ao contrário dos fenômenos naturais “[...] os signos (inclusive as palavras) têm uma significação. É por isso que qualquer estudo dos signos, seja qual for o procedimento adotado, começa necessariamente pela compreensão” (Bakhtin, 1997, p. 341).

Ocorre que, a compreensão jurídico-linguística legítima, necessariamente terá que se submeter ao filtro hermenêutico do modo de produção/interpretação/aplicação do Direito no paradigma do Estado Democrático de Direito. Para o Círculo, a compreensão de um enunciado quando apartada do *mundo da vida*, se perde em subjetivismos, camufla os vieses sociocultural e sócio-histórico que, necessariamente, levam a conclusões equivocadas.

Nesses passos, apesar de reconhecer as profundas diferenças existentes no interior da esfera ideológica, não ignora o fato de o caráter sógnico ser característica comum a todos os campos da criação ideológica, inclusive o Jurídico, do qual Volóchinov destaca a *norma jurídica*, eis que, para ele,

No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a **norma jurídica** e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter signico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*. (2017, p. 94, grifos do autor em itálico, e, em negrito, nossos).

Nesse contexto, quando Volóchinov se refere à norma jurídica, podemos compreendê-la, não apenas em *sentido estrito* (norma Jurídica como expressão do Texto da Lei) e, sim como norma jurídica *em sentido amplo*. Assim, a decisão judicial também é entendida como norma, pois se traduz em um comando otimizável que se impõe como força coercitiva, e, como tal, deve ser obedecida.

As decisões judiciais, a exemplo das outras manifestações do fenômeno jurídico-ideológico, não podem ser compreendidas em si mesmas, isoladas das condições materiais e intelectuais de sua produção, pois, conforme já ressaltamos, desvinculadas da realidade que as produziu e as sustenta, se tornam enunciados abstratos, que não dão conta da parte que lhes cabe na unidade da vida social.

Para compreendê-las, pelo prisma dialógico, se faz necessária a percepção da historicidade dos enunciados, das relações com o discurso do outro, bem como do fato de a história do discurso que as fundamentam ir além do que está externamente posto.

Por esse caminho, Fiorin ressalta que, “A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (2017, p. 65).

Do mesmo modo, os limites dos enunciados concretos são estabelecidos pela alternância dos sujeitos do discurso, que, para esse fim, são dialogicamente instigados a se responsabilizarem pelas suas crenças.

Entretanto, além da responsabilidade pelo seu pensamento, “[...] o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento” (Amorim, 2016, p. 23)⁹.

⁹ Na Dissertação (Abrão, 2019, p. 72) essa citação equivocadamente foi atribuída à Beth Brait, a organizadora da

Nessa pesquisa, as decisões judiciais sobre a possibilidade de penhora judicial de salários e congêneres para garantia de dívidas que não tenham caráter alimentício, exigem dos sujeitos do processo (Ministério Público, Advogados, Juiz e Tribunal), a correspondente atitude responsiva, o que não nos parece ter sido, em sua plenitude, o caminho trilhado no acontecimento discursivo emoldurado pelas decisões judiciais aqui analisadas.

Nelas, em nossa percepção, os responsáveis pelo cotejamento dos fatos se enredaram por enunciados abstratos que os afastaram de que consideramos ser a interpretação mais adequada para a solução dos conflitos em questão, já que, “a indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o *enunciado*” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Assim, a análise dos postulados enredados pelas incongruentes decisões adotadas pelo Poder Judiciário no acontecimento discursivo em exame, estão a indicar certo desprezo teórico-metodológico no processo linguístico de produção/interpretação/aplicação do Direito, o que nos habilita a identificar o fato de que suas premissas fundantes tentam legitimar entendimento judicial equivocado e ideologicamente comprometido, sem lastro no que o Círculo denomina como *enunciado concreto*.

Por este caminho, se faz necessária uma atenção especial à afirmação bakhtiniana de que o *enunciado concreto* é condição essencial para a materialização da *comunicação discursiva*. “Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (2016, p. 28).

É por esta razão que os elementos da fundamentação jurídica das decisões judiciais aqui analisadas não correspondem, em sua totalidade, aos eventos concretos que as subjazem. Nelas, ao invés de as decisões se amoldarem à realidade fática, foram os fatos, por intermédio de abstrações e generalizações, forçados a se adequarem aos fundamentos apresentados pelo Poder Judiciário.

3. Considerações

Nossa análise pautou-se pela compreensão da possibilidade de relativização

obra coletiva *Bakhtin Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto. Entretanto, esta é uma citação direta extraída do capítulo: Para uma Filosofia do Ato: “válido e inserido no contexto”, cuja autora é Marília Amorim (2016, p. 17-44).

da impenhorabilidade judicial de salários e congêneres somente em casos concretos, balizados por necessidades inadiáveis de caráter alimentício e/ou de idêntica natureza. Posto que as garantias constitucionais relativas à sobrevivência das(os) trabalhadoras(as), no paradigma do *Estado Democrático de Direito*, inaugurado, no Brasil, a partir do Texto Constitucional de 1988, não podem ser afastadas por razões de caráter eminentemente econômico-financeiro de matrizes liberais.

Por esse caminho, também desenvolvemos reflexões sobre a tentativa de *deslocamento de sentido* empreendida pelo Legislador Federal (Congresso Nacional), que, ao elaborar o Novo Código de Processo Civil substituiu, estrategicamente, o *enunciado* “São absolutamente impenhoráveis” por, “São impenhoráveis”, utilizando-se do discurso jurídico-legislativo para contribuir com as estratégias jurídico-financeiras adotadas pelo Judiciário no mesmo jogo discursivo no qual as questões aqui pesquisadas estão a produzir seus efeitos no *mundo da vida*.

E, por causa dessa manobra jurídico-legislativa, empreendemos uma revisão em nossas bases teórico-metodológicas. Entretanto, não encontramos, até o presente momento, fundamentos filosófico-jurídicos para alterá-las ou rever nossas convicções e/ou o percurso da pesquisa, uma vez que essa mudança no texto legislativo não nos parece ter superado as objeções teórico-metodológicas que ainda opomos à penhora geral de salários e congêneres.

Além do mais, o fato de o novo Código de Processo Civil ter admitido a penhora de salários para pagamento de dívidas em geral estabelecendo um teto (os salários, aposentadorias e congêneres até cinquenta salários mínimos não podem ser penhorados, a não ser para garantia de dívidas de natureza alimentícia), *prima facie* pode parecer um avanço, já que são poucos os trabalhadores brasileiros que percebem um salário ou aposentadoria acima dessa cifra.

Entretanto, como previmos na conclusão da pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem, se mesmo diante da legislação que estabelecia a **impenhorabilidade absoluta** de verbas trabalhistas ou previdenciárias, havia decisões do Poder Judiciário que permitia a penhora, com a nova Lei que manteve a impenhorabilidade, mas, excluiu o seu caráter absoluto, as decisões judiciais de penhora de salários e congêneres estão se ampliando para permitir a penhora para fins não alimentícios, de salários e aposentadorias também abaixo do teto de cinquenta salários mínimos.

Outro problema teórico-metodológico e filosófico-científico que identificamos nesses posicionamentos, reside no fato de, mesmo sem a natureza absoluta,

repisamos, a impenhorabilidade subsiste na nova lei. Assim, utilizando-nos dos substratos jurídico-políticos da hermenêutica constitucional contemporânea, podemos “concluir”¹⁰ que a interpretação que mais se adequa ao paradigma da produção/interpretação/aplicação do Sistema Jurídico-constitucional pós 1988 é pela impenhorabilidade das verbas trabalhistas e previdenciárias, a não ser para garantia de prestações alimentícia, sob pena de violação aos direitos humanos.

Nesse contexto, amparados nos conceitos de *enunciado como unidade real da comunicação verbal* e de *signo ideológico*, nos “limites” do *discurso jurídico-judicial* aqui abordado pelo prisma do Círculo de Bakhtin e teorias que lhes são correlatas e/ou complementares, “concluimos” que, se na interpretação da legislação anterior, identificamos no discurso retórico-jurídico e político a **relativização do absoluto**, na vigência da nova legislação, conforme previmos em 2019, está a acontecer a **relativização da relativização**.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. *A relativização do absoluto: o enunciado como unidade real da comunicação verbal no discurso jurídico-judicial pelo prisma do Círculo de Bakhtin*. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/6076d0ce-bea7-4469-b8ef-967902617c5a>
Acesso em: 08 ago. 2024.

ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. *As Raízes do Método Positivista nas Ciências Sociais no Brasil: a experiência da ciência jurídica*. CEPPG Revista (Catalão), v. 19, p. 20-33, 2009.

AMORIM, Marília. Para uma Filosofia do Ato: “válido e inserido no contexto”. In: *Bakhtin Dialogismo e Polifonia*. Organização Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-44.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir da edição francesa por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, sob revisão de Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas à edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

¹⁰ Para mantermos a coerência teórico-metodológica grafamos a palavra concluir entre aspas, em razão de as conclusões, pela ótica bakhtiniana, representarem um contrassenso.

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas à edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Publicada no DOU de 05/10/1988. Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de Março de 2015. *Código de Processo Civil*. Publicada no DOU de 16/03/2015. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.869, de 11 de Janeiro de 1973. [Revogada pela Lei nº 13.105, de 2015] *Código de Processo Civil*. Publicada no DOU de 11/01/1973. Diário Oficial da União, 1973.

Decisão: Corte Especial admite relativizar impenhorabilidade do salário para pagamento de dívida não alimentar. *Secretaria de Comunicação Social – STJ*. 25/04/2023. Disponível em:
<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2023/25042023-Corte-Especial-admite-relativizar-impenhorabilidade-do-salario-para-pagamento-de-divida-nao-alimentar.aspx>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2017.

HARVEY, David. *O capitalismo da servidão por dívida*. Entrevista. [9 de junho, 1996]. Blog da Boi Tempo. Entrevista concedida a Jeremy Scahill, traduzida por Deborah Leão para o *The Intercept* Brasil. Disponível em:
<https://blogdaboitempo.com.br/2018/08/29/david-harvey-o-capitalismo-da-servidao-por-divida/> Acesso em: 09 dez. 2018.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. (Feuerbach). São Paulo: Boitempo, 2007.

NORONHA, João Otávio de. (Relator). Embargos de Divergência em Recurso Especial - nº 1874222 / DF (2020/0112194-8). *Superior Tribunal de Justiça* (4ª. Turma). Número: 0714684-53.2019.8.07.0000. Última Fase: 16/06/2023 (10:43) Baixa Definitiva para Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em:
<https://processo.stj.jus.br/processo/pesquisa/?aplicacao=processos.ea&tipoPesquisa=tipoPesquisaGenerica&termo=EREsp%201874222> Acesso em 07 out. 2024.

SANTOS, João Bôscio Cabral dos Santos. *Discursividade Jurídica*. Catalão, Universidade Federal de Goiás - UFG/RC, 2006. Notas e Apostila de Curso. Mimeografado.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Volume I, A-C, 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Volume II, D-I, 12. ed. Rio de Janeiro:

Forense, 1996.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. Mais Estranho que a Ficção: O Autor e o Herói na Estética do Discurso Cinematográfico. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, Vol. 10. n. 2, dez / 2012, p. 01-17.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch, (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, a partir da edição Russa. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: editora 34, 2017.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PREPARAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) NA ESCOLA PÚBLICA

Gabriel de Paula Fonseca – IEL/UFCAT

1. Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa impulsionar a formação inicial de educadores em instituições de ensino superior. Neste contexto, o subprojeto de Letras – Português e Inglês, vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), se destaca por sua abordagem prática e teórica do aprendizado docente. O relato aqui apresentado neste artigo buscará expor as experiências vivenciadas durante a minha participação no PRP de 2022 a 2024, e como essa imersão no ambiente educacional contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a formação de professores mais qualificados.

Durante a vigência do programa, que se estendeu por 18 meses, os residentes se dedicaram a atividades que somaram uma carga horária total de 414 horas, distribuídas em três segmentos de seis meses cada. Esse tempo foi dedicado em aulas, reuniões e práticas de observação, que se constituíram como momentos cruciais para o aprofundamento do conhecimento teórico adquirido nas disciplinas do curso, além de sua aplicação prática. O planejamento das aulas foi alicerçado em estudos de autores reconhecidos na área de educação, como Costa (2021), Pimenta (1996), Bassa Figueiredo (2014) e as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O entendimento e a aplicação dessas referências foram fundamentais para aprimorar as metodologias de ensino, especialmente no que diz respeito à língua inglesa, cuja complexidade e especificidade requerem atenção especial por parte dos educadores.

A interação com a coordenação e professores das escolas públicas que participaram do projeto proporcionou um espaço rico para a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas às realidades escolares enfrentadas diariamente. As reuniões periódicas e as aulas ministradas ocorreram em três instituições da cidade de Catalão-GO: Colégio Estadual João Netto

de Campos, Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Integral – Doutor Tharsis Campos e Colégio Estadual Abrahão André; e foram momentos que possibilitaram uma reflexão crítica sobre as práticas docentes e os desafios que surgem no cotidiano escolar. Este contato direto com diferentes ambientes educacionais revelou-se fundamental para o entendimento das particularidades de cada instituição, além de evidenciar a importância da BNCC como diretriz para a elaboração de um currículo que atenda às demandas específicas dos alunos em cada contexto.

Dentro dos objetivos do Programa, destaca-se a promoção do ensino de inglês com foco nas competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A contextualização das aulas é um componente essencial para garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimento teórico, mas que sejam também preparados para enfrentar os desafios de avaliações externas. A importância de uma abordagem que contextualize o uso do estudo foi ressaltada por Bassa Figueiredo (2014, p.83) da seguinte forma:

Así, se supera un abordaje acotado al estrato léxicogramatical para realmente enseñar cómo se construyen patrones de significado a lo largo de textos. Esto significa más genuinamente enseñar cómo usar el lenguaje de manera efectiva para leer y escribir con un propósito social vinculado a la construcción de conocimiento escolar o a la participación en problemáticas de actualidad. A su vez, en la selección de recursos lingüísticos a enseñar se evidencia que este trabajo solo cobra sentido didáctico en la medida en la que resulta relevante en un contexto de uso.

Dessa forma, um dos aspectos mais relevantes na atividade prática consiste na compreensão das realidades dos estudantes em diferentes instituições onde atuamos. Para isso, foram elaboradas estratégias de ensino que almejavam adaptar o conteúdo às necessidades específicas de cada turma, além de promover um aprendizado significativo e conectado com o cotidiano dos alunos. Essa adaptação possibilita que os estudantes vejam a língua inglesa não como um mero objeto de estudo, mas como uma ferramenta valiosa que possa ampliar suas oportunidades e horizontes. Ao integrar os objetivos do ensino de inglês com a realidade dos alunos, buscamos prepará-los para o ENEM, e também fomentar uma formação que valorize suas vivências e contextos, assegurando que o aprendizado da língua estrangeira seja relevante e aplicável na vida cotidiana dos estudantes. Essa abordagem reflexiva é, portanto, uma parte integrante do processo formativo vivido no âmbito do PRP.

Nesse sentido, o presente relato não se limita à descrição das atividades

realizadas, mas busca também trazer uma reflexão sobre o processo de formação docente promovido pelo PRP, enfatizando o caráter multidimensional dessa experiência. O registro das vivências e aprendizados adquiridos ao longo do programa é essencial para evidenciar o enriquecimento cultural e didático proporcionado a todos os sujeitos envolvidos, alunos e profissionais da educação. Assim, espera-se contribuir com discussões mais amplas sobre a formação de professores, ressaltando a importância de estratégias que aliem teoria e prática na construção de uma educação de qualidade. Ofereço, assim, não apenas um relato pessoal e profissional, mas também um convite à reflexão sobre os caminhos possíveis para a formação contínua e qualificada de educadores na contemporaneidade.

2. Desenvolvimento

O desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica permitiu um processo de formação docente abrangente e exemplificativo. Pimenta (1996) assinala que a formação não deve se limitar a conceder uma habilitação legal para o exercício do ensino, mas deve também moldar o professor como profissional. Nesse sentido, os encontros semanais realizados no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) envolveram alunos, preceptores e a orientadora do PRP, criando um ambiente propício e estimulante para a troca de conhecimentos e experiências.

Durante o período de vigência do edital 2022, as reuniões promovidas possibilitaram não apenas o crescimento profissional, mas também o desenvolvimento social dos participantes. Mobilizar conhecimentos sobre teorias pedagógicas e práticas educativas tornou-se fundamental tanto para a efetividade do ensino quanto para a compreensão do contexto social em que se insere. Pimenta (1996) ressalta que o ato de ensinar vai além de procedimentos técnicos e mecânicos; requer uma profunda reflexão sobre a prática docente. Isso significa que o ato de ensinar transcende um ato meramente automático e mecânico, pois a essência do ensino é, na verdade, um processo dinâmico e multifacetado, que exige dos docentes uma compreensão crítica do contexto em que atuam e das necessidades dos seus alunos. Deve-se refletir sobre a prática docente de uma forma que envolva o questionamento de abordagens, adaptações metodológicas, de forma que a teoria e a prática se entrelaçam para a formação de educadores mais conscientes e atuantes. Além disso, é mister priorizar uma conexão orgânica com os estudantes de maneira significativa, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais eficaz e responsivo. Essa

relação interpessoal é importante principalmente no contexto atual, após o impacto em diversos âmbitos socioeconômicos e educacional perante a pandemia mundial da COVID-19 em 2020. De acordo com Costa (2021, p. 17):

As transformações educacionais, ocorridas e reveladas nestes tempos pandêmicos, iniciadas no Brasil em março de 2020 e persistindo até o presente momento, impelem-nos a compreender o *novo normal*, refletir acerca de estruturas sociais e (re)ver as práxis educacionais, a partir das distintas realidades culturais, contextuais, existenciais. Nesta esteira, torna-se necessário compreender as aprendizagens vividas pelos estudantes brasileiros dentro e fora dos muros da escola e, agora, para além do ensino remoto.

Além disso, foram debatidas, com muita atenção as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mediante a elaboração de planos de aula e as mudanças no Novo Ensino Médio e o ensino de línguas estrangeiras nos diversos seminários e leituras realizados. Tais diálogos e reuniões frequentemente integraram as experiências das preceptoras, que contribuíram significativamente para o enriquecimento do processo formativo dos residentes. Essa interação pessoal e profissional se torna essencial para a formação de outros educadores, como ressalta Pimenta (1996, p.77):

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganha importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Dessa maneira, a importância das reuniões periódicas se torna evidente, pois elas promovem uma interação valiosa entre alunos e orientadores, além de permitir que a convivência diária e as peculiaridades individuais contribuam para a concretização de teorias em práticas eficazes, seguindo corretamente as diretrizes da BNCC.

Sobre a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo de caráter oficial que estabelece diretrizes sobre as aprendizagens fundamentais para os alunos da Educação Básica no Brasil. Através desse instrumento, é proposto que Estados, Municípios e o Distrito Federal revisem e

ajustem seus currículos, adequando-os às orientações contidas no documento nacional. Homologada em 2017 para o Ensino Médio, a BNCC fundamenta-se nas abordagens pedagógicas do "Aprender a Aprender", refletindo uma preocupação com a formação integral do estudante. Na educação infantil, o enfoque reside nos objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Já no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, assim como no Ensino Médio, a ênfase é colocada em competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Esse alinhamento curricular busca assegurar que os estudantes adquiram não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas que sejam essenciais para sua formação enquanto cidadãos no século XXI. A BNCC visa promover um aprendizado significativo, que prepare os alunos para os desafios acadêmicos, e também os torne cidadãos críticos e ativos na sociedade. Assim, a proposta curricular tenta se alinhar às demandas contemporâneas, reconhecendo a importância de um desenvolvimento amplo e integrado, capaz de preparar os indivíduos para um futuro dinâmico e em constante transformação.

O processo evolutivo é crucial para alunos e professores, mas principalmente na formação do educando como futuro instrutor. No âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), além dos encontros semanais, os participantes têm a oportunidade de observar as aulas ministradas pelas orientadoras regentes. Essa observação é um passo fundamental, pois só após essa interação inicial com os alunos das escolas públicas e a vivência das dinâmicas em sala é que se é permitido atuar como regente.

As atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa foram elaboradas de forma a serem bastante diversificadas, visando estimular o aprendizado de maneiras inovadoras e fugindo do que se poderia considerar convencional, posto que “estamos imersos em um mundo multissemiótico e, nesse contexto, a comunicação, as interações e as linguagens se apresentam de forma dinâmica, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem” (Costa, 2021, p.18). Por isso, foram integradas ferramentas digitais como jogos online e vídeos interativos, que complementavam as abordagens tradicionais. Contudo, o uso do quadro e giz não foi descartado; ao contrário, essas ferramentas simples mostraram-se extremamente eficazes na promoção do aprendizado, reafirmando que diferentes métodos podem e devem coexistir para enriquecer a experiência educacional. Essa combinação proporciona

um ambiente dinâmico e diversificado, propício ao crescimento dos estudantes.

2.1 Relato sobre a experiência no Colégio Estadual João Netto de Campos

O primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve início sob a supervisão da preceptora Eliana da Silva Salomão, docente da disciplina de Língua Inglesa no Colégio Estadual João Netto de Campos. Nesse estágio inicial, nos deparamos com a complexidade das dinâmicas presentes no ambiente escolar, revelando-se uma experiência formativa particularmente enriquecedora. Tivemos a oportunidade de participar de uma reunião de planejamento pedagógico que ocorreu um dia antes do recomeço das atividades letivas. Durante essa reunião, observamos diversas dinâmicas promovidas pela direção e pela coordenação pedagógica, com o intuito de estreitar a comunicação e a interação entre docentes e discentes.

A colaboração com meu colega e amigo, André Mota, foi de suma importância para o êxito de nossas atividades. Juntos, empenhamo-nos em planejar e conduzir nossas observações de maneira metódica, almejando a maximização dos resultados das nossas intervenções didáticas. As seis aulas que tivemos a oportunidade de observar foram cruciais para nos familiarizarmos com as singularidades dos alunos e suas dificuldades específicas no aprendizado da língua inglesa, além de suscitar um interesse genuíno pelo conteúdo que nos propusemos a trabalhar.

Durante o processo de planejamento, decidimos realizar intervenções em todas as turmas disponíveis em um único dia letivo, visando experimentar a vivência da rotina docente de maneira mais autêntica. Assim, elaboramos e implementamos aulas para turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, além de uma turma de 3º ano do Ensino Médio. A prática da execução das aulas configurou-se, como era previsível, como um dos desafios mais complexos. Observamos que uma significativa parcela dos alunos apresentava dispersão, demonstrando mais interesse em nós, os novos docentes, em razão da inesperada troca de professores em um período crítico, próximo das avaliações.

Fomos incumbidos de abordar conteúdos gramaticais que, por sua natureza, se revelavam desafiadores para os alunos, porém, nossa formação teórica e técnica, além de experiência prévia, nos habilitou a transmitir esses conhecimentos de maneira eficaz. No caso da turma do 3º ano do Ensino Médio, optamos por utilizar materiais voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em consideração a proximidade do exame e o perfil dos alunos. Nossa investigação prévia sobre

questões relacionadas ao ENEM foi fundamental para moldar as aulas de acordo com as necessidades dos educandos.

As seis intervenções pedagógicas planejadas foram realizadas com sucesso, embora tenhamos percebido uma frustração devido a um grande déficit de recursos pedagógicos disponíveis na instituição. A aplicação de abordagens mais lúdicas e interativas teria, sem dúvida, contribuído para facilitar a assimilação do conteúdo. Além disso, é imperativo destacar a carga excessiva de trabalho enfrentada pelos educadores da escola, que, apesar de sua natureza tradicional, se viram imersos em demandas enormes. Nossa participação no contexto educacional proporcionou um período mais tranquilo à nossa preceptora, evidenciando a situação massante da profissão docente no Brasil. Com a conclusão das regências, encerramos o primeiro módulo do PRP, que perdurou por seis meses, repleto de aprendizado e desafios acadêmicos.

2.2 Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Integral – Doutor Tharsis Campos

Após a conclusão de nossa regência no Colégio Estadual João Netto de Campos, o segundo módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se estendeu por seis meses, foi orientado pela preceptora Marita Priscila de Oliveira Sachetto Borges, professora de Língua Inglesa do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Integral – Doutor Tharsis Campos, amplamente conhecido como Colégio Militar. Nesta nova fase do projeto, eu e meu parceiro decidimos concentrar nossos esforços preferencialmente nas turmas do ensino médio, tendo em vista a experiência excepcionalmente positiva que obtivemos com a turma do 3º ano no módulo anterior.

Durante nosso período no Colégio Militar, tornamo-nos cientes de numerosas distinções no ambiente escolar em comparação ao contexto de uma instituição que não se subordinasse à lógica militar. As normas eram rigidamente aplicadas tanto para docentes quanto para discentes; a vigilância era frequente e as regras deviam ser seguidas com estrita precisão. Ademais, a infraestrutura da escola apresentava um nível de conservação impecável, uma vez que havia sido recentemente reformada para atender aos padrões exigidos para o funcionamento de uma instituição de ensino militar. Durante nossas observações, fomos naturalmente instados a conformar-nos às normas que eram impostas a todos os que adentravam aquele espaço, sejam professores ou alunos.

Durante esse período de observação, fomos incentivados a adotar uma postura mais proativa no ambiente escolar, o que nos possibilitou uma imersão na vivência cotidiana da instituição. Envolvemo-nos na elaboração de avaliações, desenvolvimento de atividades e participação em projetos internos, o que nos proporcionou uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados e das práticas pedagógicas em vigor.

Ao final das observações, manifestamos nosso interesse em atuar junto às turmas do ensino médio, com especial foco nos 3º anos. A preceptora Marita acolheu prontamente nossa proposta de aulas, que estavam direcionadas para o contexto do maior exame de Ensino Médio do Brasil, o ENEM. A essa altura, tanto eu quanto meu colega já havíamos nos familiarizado com o material didático e organizamos nossas aulas de maneira a maximizar o aproveitamento dos estudantes nessas três turmas, enfatizando os gêneros textuais presentes nas questões do exame, na expectativa de facilitar uma compreensão mais aprofundada e auxiliar os alunos em um momento decisivo de suas trajetórias acadêmicas.

Diferente do Colégio Estadual João Netto de Campos, a infraestrutura do Colégio Militar era excepcional. Todas as salas de aula eram climatizadas, proporcionando conforto tanto para docentes quanto para discentes, especialmente em um período em que Goiás enfrentava uma intensa onda de calor, afetando o bem-estar da comunidade escolar. Disponibilizamos acesso à *internet* e *datashows* em todas as salas, e os alunos recebiam *notebooks* para realizar atividades de pesquisa. Essa realidade contrastante foi um choque para nós, que vínhamos de uma instituição com tantas dificuldades estruturais. Assim, essa experiência facilitou a realização de aulas mais elaboradas e atrativas, permitindo que os estudantes se preparassem adequadamente para o ENEM, que se aproximava. Em suma, nossa vivência no Colégio Militar proporcionou uma visão abrangente das realidades que caracterizam instituições sob a lógica militar. Assim, concluímos, com satisfação, o segundo módulo do PRP.

2.3 Colégio Estadual Abrahão André

À medida que nos aproximávamos da conclusão do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o terceiro módulo do projeto foi conduzido sob a orientação da professora Fernanda Mendes Pereira, responsável pela disciplina de Língua Inglesa no Colégio Estadual Abrahão André. Este segmento se estendeu por mais seis meses,

durante os quais buscamos nossa plena integração ao ambiente escolar e iniciamos a preparação para nos apresentarmos como educadores a um público discente significativamente distinto.

O Colégio Abrahão André exibia dois aspectos que nos pareciam familiares, considerando nossa vivência anterior em instituições notoriamente divergentes. De um lado, observamos a infraestrutura similar àquela encontrada no Colégio João Netto de Campos, caracterizada por problemas típicos de uma escola com escassez de recursos providos pelo Estado. De outro lado, o colégio adota um modelo de ensino integral, assim como o Colégio Militar, com o intuito de promover uma aplicação mais eficaz das disciplinas dentro do contexto educacional. Desde o nosso ingresso na instituição, fomos calorosamente recebidos pela equipe pedagógica do colégio, que se mostrou atenta às nossas necessidades de adaptação. Àquela altura do ano letivo, já próximo do seu término, nosso principal objetivo residia na integração com os alunos e na coleta de suas percepções a respeito do ambiente escolar.

A primeira atuação como docentes ocorreu somente no ano letivo subsequente, em 2023. Em decorrência de contratempos relacionados à nossa formação acadêmica e a uma série de feriados prolongados que marcaram o início do semestre, nos vimos limitados à atuação nas turmas do 9º ano, bem como nos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Durante nossas regências, experimentamos o interesse genuíno dos alunos, que se mostraram sempre atentos às temáticas que abordamos em sala de aula. Uma constatação notável durante esse período foi a presença de estudantes já familiarizados com a língua inglesa, o que nos proporcionou uma flexibilidade pedagógica considerável. Essa condição nos permitiu alavancar os conhecimentos prévios dos discentes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e promovendo um ambiente colaborativo e dinâmico.

Com a finalização de nossas regências no Colégio Abrahão André, nosso foco se redirecionou para a elaboração do relatório final do PRP. Paralelamente, mantivemos um cronograma sistemático de reuniões, cujo propósito era orientar e organizar as etapas necessárias para a conclusão propriamente dita do programa. Essa fase foi crucial para a reflexão sobre nossa trajetória ao longo do PRP, bem como para a consolidação das experiências e aprendizagens adquiridas durante esse enriquecedor percurso pedagógico.

3. Considerações finais

O presente relato acerca do Programa de Residência Pedagógica (PRP) ressalta a inestimável contribuição que o contato direto com o ambiente educacional real proporciona à formação docente. O PRP desempenha um papel fundamental ao preparar acadêmicos e futuros educadores para enfrentar as complexas dificuldades do cotidiano escolar, bem como as particularidades e carências individuais que cada aluno possa apresentar. Essa preparação é crucial para a efetividade no exercício da docência, dado que as dinâmicas da sala de aula frequentemente desafiam as competências teóricas adquiridas durante a formação acadêmica. Assim, é essencial a abordagem de questões observacionais e práticas nos estudos pedagógicos, pois é inegável que a ação de educar transcende a mera transmissão de conhecimentos; trata-se de um processo multifacetado que demanda habilidades específicas, motivação intrínseca e profundo domínio do conteúdo a ser ensinado.

Como estudante do curso de Letras, com ênfase em Português e Inglês, aproveitei essa oportunidade ímpar para identificar minhas próprias limitações pessoais que, até então, não haviam sido totalmente percebidas em minha trajetória formativa. O PRP não apenas possibilitou a reflexão crítica sobre minhas práticas, mas também promoveu o aprimoramento contínuo de meus conhecimentos, visando a uma atuação docente mais eficaz. Esta experiência deixou em evidência a premissa de que a consolidação das práticas de ensino ocorre, em sua essência, no ambiente da sala de aula. É ali, quando o olhar atento dos alunos se volta em nossa direção, que se inicia o verdadeiro trabalho educativo: um espaço propício para a experimentação de teorias, a testagem de crenças pedagógicas e a aplicação dos aprendizados adquiridos.

A comunicação estabelecida durante nossas intervenções pedagógicas superou todas as expectativas iniciais, proporcionando um retorno gratificante e revelando que o progresso é, de fato, um processo diário e contínuo. As motivações que nos impulsionam estão inextricavelmente ligadas aos alunos; suas necessidades tornam-se prioridades em nossa prática, e suas conquistas se configuram como o principal objetivo a ser alcançado. Foi por meio dessa interação constante que fomos capazes de perceber a importância do *feedback* no processo educativo, não apenas como uma ferramenta de avaliação, mas como um elemento essencial para o aprimoramento mútuo — tanto do educador quanto do educando.

O PRP também nos ensinou que a aprendizagem não se dá apenas em um

único momento; ela é um fenômeno em evolução que exige adaptação constante, reformulação de estratégias e, acima de tudo, empatia por parte do educador. A capacidade de compreender as especificidades de cada aluno é vital, visto que são essas nuances que moldam as experiências de ensino e influenciam diretamente o engajamento e a motivação dos estudantes. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para se tornar um facilitador, alguém que constrói pontes entre o saber teórico e a realidade prática dos alunos.

Conclui-se, então, que a prática docente deve ser entendida como um ciclo incessante de aprendizagem e adaptação. O PRP revelou-se um campo propício para essa transformação, proporcionando referências e experiências que indubitavelmente aprimoram nossas competências pedagógicas e reflexões sobre a educação como um todo. Dessa forma, o contato com a realidade educacional, mediado por experiências práticas, torna-se um alicerce essencial na formação de educadores comprometidos, críticos e eficazes, capacitados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e, mais importante, para impactar positivamente a vida dos alunos sob sua orientação.

Referências

BASSA FIGUEREDO, María Lorena; MOYANO, Estela Ines. *Acerca de una experiencia de formación docente fundada en la didáctica de géneros: configuración del objeto de enseñanza e interacción pedagógica*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, may 2021. ISSN 1982-2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Michelle Campêlo et al. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do (s) Letramento (s) Críticos aos Multiletramentos. *Caletrosópio*, v. 9, n. 2, p. 16-31, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996

O PONTAPÉ INICIAL PARA O ESTUDO DE NARRATIVAS DISTÓPICAS NO GRANDE TEMPO

Cairo Joseph dos Santos Ferreira - FAPEG/UFCAT

Grenissa Bonvino Stafuzza - UFCAT

1. Introdução

Este trabalho é o pontapé inicial da pesquisa denominada *Romances distópicos dos séculos XX e XXI: enunciados estéticos que convivem dialogicamente no grande tempo*, que encontra-se em andamento no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, pois tem por escopo apresentar os seus primeiros passos para a comunidade acadêmica, ou seja, publicitar o projeto de pesquisa.

O estudo desenvolvido no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem levou-nos a refletir sobre a construção identitária do sujeito dialógico Beatrice Prior, conhecida como Tris, na série *Divergente*, de Veronica Roth, a partir do tripé metodológico da descrição-análise-interpretação de enunciados elegidos dos romances: *Divergente – uma escolha pode te transformar* (2012), *Insurgente – uma escolha pode te destruir* (2013) e *Convergente – uma escolha vai te definir* (2014), por meio do cotejamento, e de uma abordagem dialético-dialógica, pois através de uma ótica socioideológica, relacionou os enunciados com a vivência sociocultural, tendo como alicerce a arquitetônica de um projeto de dizer de sujeitos, ambientados em cronotopos peculiares, constituído, principalmente, por relações dialógicas. Essa reflexão mostrou que a identidade de Beatrice (Tris) é formada socialmente pela interação discursiva com os demais personagens, uma vez que se trata de um sujeito dialógico construído na e pela linguagem dos romances.

Além disso, ao tratarmos da relação intrínseca entre a literatura, a cultura e o *grande tempo*, assim como da dialogicidade do enunciado no primeiro capítulo da dissertação *A constituição identitária do sujeito dialógico na trilogia Divergente de Veronica Roth*, constatamos que:

[...] os romances da trilogia *Divergente*, como enunciados estéticos, contatam e dialogam no *grande tempo*, sejam pela temática proposta ou sejam pelo estilo distópico ou sejam pelo público leitor alvo, com romances do século XX e XXI, tais como: *Admirável mundo novo*, de

Aldous Huxley (2009), publicado em 1932; *1984*, de George Orwell (2009), publicado em 1949; *A revolução dos bichos*, de George Orwell (2007), publicado em 1945; e, os romances da trilogia *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, a saber: *Jogos Vorazes* (2010); *Em chamas* (2011); e, *A esperança* (2011), publicados, respectivamente, em 2008, 2009 e 2010 (Ferreira, 2020, p. 33).

Desse modo, surge o interesse em dar continuidade à pesquisa, no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, aprofundando-se nos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e do Círculo no que tange ao romance como enunciado estético que contata e dialoga com outros enunciados congêneres (romances) em sua atualidade ou através dos séculos, ou seja, no *grande tempo*, trazendo à memória que para Bakhtin (2016), o enunciado possui a capacidade de sobrepujar seu objeto imediato, sempre respondendo de algum modo e em sentido amplo aos enunciados do outro que o antecederam. Assim, refletindo os enunciados do outro no processo amplo do discurso, refletem antes de tudo os elos precedentes da cadeia comunicativa, sendo que o enunciado não está voltado apenas para o seu próprio objeto, mas também para os discursos do outro sobre esse objeto.

Como os discursos vão de simples questões cotidianas a pontos de vista acerca do homem e o mundo, o passado, o presente e o futuro abarcam um imenso campo da comunicação cultural. Nesse sentido, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2016, p. 62). E, como elo do processo de trocas culturais, o enunciado une passado, presente e futuro, tendo em vista que “não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 62), formando, portanto, um contínuo na cadeia da comunicação, da cultura e da história.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2016) amplia sua concepção de enunciado ao inserir a obra romanesca na categoria de enunciado estético, afirmando que:

[...] A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo de cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com

aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2016, p. 34-35).

Percebemos que esses limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso são a distância temporal entre o autor de uma obra e seus interpretadores, qualificados por Bakhtin (2016) como supradestinatários ou terceiros do diálogo, que interpretam dialogicamente a obra numa distância próxima ou através dos séculos. “O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; [...] As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*” (Bakhtin, 2017, p. 14). É no *grande tempo* que o supradestinatário a (re)interpreta à luz de novas conquistas das ciências humanas.

Portanto, a obra romanesca – como enunciado – é um elo na cadeia da comunicação discursiva no campo da estética, que dissolve as fronteiras dos sistemas literários nacionais e dos tempos que separam as grandes obras da literatura universal, fazendo-as conviverem dialogicamente num grande sistema universal que se realiza no *grande tempo*.

Assim, o tema proposto para o projeto de pesquisa é os romances distópicos dos séculos XX e XXI como enunciados estéticos que convivem dialogicamente no *grande tempo*, tendo como *corpus* as seguintes distopias: *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley (2014), publicado em 1932; *A revolução dos bichos*, de George Orwell (2020), publicado em 1945; *1984*, de George Orwell (2020), publicado em 1949; os romances da trilogia *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, a saber: *Jogos Vorazes* (2010), *Em chamas* (2011) e *A esperança* (2011), publicados, respectivamente, em 2008, 2009 e 2010; e, os romances da trilogia *Divergente*, de Veronica Roth, a saber: *Divergente – uma escolha pode te transformar* (2012), *Insurgente – uma escolha pode te destruir* (2013) e *Convergente – uma escolha vai te definir* (2014), publicados, respectivamente, em 2011, 2012 e 2013.

2. Justificativa

Corroborando a temática, emerge o nosso problema de pesquisa: como os romances distópicos dos séculos XX e XXI, enquanto enunciados estéticos, dissolvem as fronteiras da sua época e convivem dialogicamente no *grande tempo*? Desse problema, aparecem outras indagações, a saber: 1) como o sujeito do discurso, neste caso, o autor de cada obra-enunciado, mostra sua marca de individualidade (estilo,

visão de mundo) no processo de comunicação discursiva? 2) quais as relações dialógicas existentes entre os romances distópicos? E, com outros textos, outros discursos e outras vozes sociais? e, 3) que função exercem os supradestinatários bakhtinianos que interpretam dialogicamente a obra-enunciado numa distância próxima ou através dos séculos?

Propomos responder a essas perguntas, em momento oportuno, a partir dos passos metodológicos que garantirão o desenvolvimento do processo de pesquisa, conforme descritos a seguir. Porém, de antemão, hipotetizamos que as obras romanescas distópicas dos séculos XX e XXI como enunciados estéticos são réplicas de um grande diálogo que se estende em um imenso e indefinível lapso temporal (*grande tempo*). Como um elo na cadeia de comunicação discursiva, elas se relacionam dialogicamente entre si, bem como com outros textos, outros discursos e outras vozes sociais. Assim, as obras-enunciados estão dispostas e vinculadas para a resposta do(s) outro(s) e para a ativa compreensão responsiva que pode se dar pela influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, suas respostas críticas e pela influência sobre seguidores e continuadores. Além disso, os romances distópicos podem determinar as posições responsivas de outros sujeitos do discurso (autores, leitores, supradestinatários etc.) nas complexas condições de comunicação discursiva no vasto campo da cultura alimentado pela literatura.

A justificativa do interesse e relevância do tema para a área de concentração – *Linguagem, Cultura e Identidade* – e para a Linha de Pesquisa 1: *Discurso, Sujeito e Sociedade* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem se efetivam em três âmbitos, a saber: o acadêmico, o filosófico e o social.

No acadêmico, como afirmamos anteriormente, é pelo interesse em dar seguimento à pesquisa do Mestrado, aqui, no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, mergulhando nos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e do Círculo no que diz respeito aos romances distópicos dos séculos XX e XXI como enunciados estéticos que convivem dialogicamente no *grande tempo*, atentando-se para as distopias supracitadas. É importante destacarmos que a partir dessa investigação, os estudos dos sistemas literários adquirirão uma nova roupagem por intermédio de um olhar bakhtiniano, uma vez que “Bakhtin injeta dinamismo no sistema literário universal, superando o velho comparatismo ancilosado e frio” (Bezerra, 2016, p. 163).

Em adição, salientamos que foram efetuadas pesquisas no banco de

teses/dissertações da CAPES, bem como em pesquisa de filtro *Google* e *Google Scholar*, e, verificamos que até o presente momento não há publicações de outros pesquisadores com a temática proposta explorando as distopias supramencionadas pelo viés bakhtiniano, o que caracteriza a originalidade e o ineditismo da proposta do projeto de pesquisa.

É importante destacar que, dentre as pesquisas realizadas, três produções acadêmicas nos chamaram à atenção pelo estilo distópico como foco de estudo, a saber: *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*, de Rudinei Kopp (2011); *A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre Jogos Vorazes e Divergente*, de Paula Martins Rodrigues (2015); e *Divergência, insurgência e convergência: uma análise da trilogia Divergente sob a luz das distopias modernas e contemporâneas*, de Anderson Martins Pereira (2017). Porém, elas se distanciam da nossa proposta de estudo, pelo fato de possuírem outros aportes teóricos e críticos.

No filosófico, por trabalhar com a filosofia da linguagem, pela razão de que essa área não se limita, apenas e tão somente, à análise da inter-relação entre o pensamento e a linguagem. Todavia, ela importa-se com “*o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento*” (Stiépin e Semíguin, 2010, p. 238, *apud* Grillo, 2017, p. 12, tradução e grifos da autora). Assim, percebemos a relevância da filosofia da linguagem para e no estudo, tendo em vista que as discussões filosóficas garantem um entendimento mais amplo e consistente dos fundamentos da natureza e das finalidades de análise da linguagem.

E, no social, voltando-se para a Educação Básica, pelo fato de mostrar para a comunidade escolar que uma obra literária não pode ser lida, interpretada e explicada apenas pelas condições de sua época ou das condições da época mais próxima, pois nunca penetraremos nas profundezas dos seus sentidos. A restrição em um dado contexto sócio-histórico-cultural dentro do sistema literário não permite compreender a vida da obra nos séculos vindouros. Entretanto, a obra literária – como enunciado, elo na cadeia da comunicação discursiva no campo da estética – rompe as fronteiras dos sistemas literários para conviverem dialogicamente num grande sistema universal que se realiza no *grande tempo*. Assim, no âmbito social, essa pesquisa, também, contribui na formação de leitores reflexivos, críticos e autônomos.

3. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa proposta é compreender como os romances distópicos: *Admirável mundo novo* (2014); *A revolução dos bichos* (2020); *1984* (2020); os romances da trilogia *Jogos Vorazes*, a saber: *Jogos Vorazes* (2010), *Em chamas* (2011) e *A esperança* (2011); e, os romances da trilogia *Divergente*, a saber: *Divergente – uma escolha pode te transformar* (2012), *Insurgente – uma escolha pode te destruir* (2013) e *Convergente – uma escolha vai te definir* (2014), enquanto enunciados estéticos, dissolvem as fronteiras da sua época e convivem dialogicamente no grande tempo.

Os objetivos específicos são: investigar como o sujeito do discurso, neste caso, o autor de cada obra-enunciado, mostra sua marca de individualidade (estilo, visão de mundo) no processo de comunicação discursiva; examinar as relações dialógicas existentes entre os romances distópicos, bem como com outros textos, outros discursos e outras vozes sociais; e, avaliar a função exercida pelos supradestinatários bakhtinianos (leitores, críticos literários e pesquisadores) ao interpretar dialogicamente as obras-enunciados distópicas numa distância próxima ou através dos séculos.

4. Fundamentação teórica

Para alcançarmos os objetivos supramencionados, o estudo está fundamentado na teoria dialógica da linguagem, cujos pressupostos teórico-metodológicos foram propostos e desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo¹, assim como nos desdobramentos teórico-metodológicos que a ele se coadunam a partir das pesquisas empreendidas por diversos estudiosos.

Logo, nesse momento, para fundamentar cientificamente o campo escolhido e sustentar a proposta de pesquisa, trazemos à baila o primeiro capítulo denominado *Romance: o gênero do ser expressivo e falante* (Ferreira, 2020) da nossa dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Nesse capítulo, proporcionamos um mergulho nas águas teóricas bakhtinianas do romance e dos gêneros do discurso para compreender a densidade estilística da prosa romanesca, o inter-relacionamento entre a literatura, a cultura e o *grande tempo*, a complexidade do heterogêneo repertório de

¹ Esclarecemos que, para a escrita da fundamentação teórica do projeto de pesquisa, demos ênfase a Bakhtin. Porém, destacamos que, na escrita da tese, recorreremos, também, às contribuições teóricas dos demais estudiosos do Círculo russo, como: Volóchinov e Medviédev.

gêneros do discurso e o enunciado como unidade dialógica.

Para a estilística tradicional, voltada para o gênero poético e preocupada com as descrições linguísticas da linguagem e com as análises de alguns elementos estilísticos, o romance “veio a ser a pedra de toque” (Bakhtin, 2015, p. 27), pois pelo mantra da literariedade ele não se enquadrava à vida artística da palavra. Todavia, a teoria romanesca Bakhtiniana, imbricada à concepção da linguagem como entidade viva e multifacetada, ilumina e redimensiona o romance ao compreendê-lo não como um gênero poético fechado, porém, como um “fenômeno pluriestilístico, heterodiscursivo, heterovocal” (Bakhtin, 2015, p. 27) que foge às normas da estilística tradicional.

Para essa teoria, o romance é definido como “*um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual*” (Bakhtin, 2015, p. 29, grifos do autor). Assim, ele possui um estilo original devido à estratificação interna da língua, ao heterodiscurso social e à dissonância individual que povoa cada obra. A estratificação interna da língua, em cada momento histórico, é fator primordial da prosa romanesca, pois a linguagem literária está estratificada em linguagens socioideológicas, ou seja, modos de falar, jargões, dialetos sociais, linguagens de gêneros, de profissões, de grupos, de gerações etc. Assim, Bakhtin (2015) esclarece que:

Essa estratificação se deve antes de tudo aos organismos específicos dos *gêneros*. Esses ou aqueles elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) agregam-se estreitamente à diretriz intencional e ao sistema geral de acento desses ou daqueles gêneros: dos gêneros oratórios, publicísticos, dos jornais, revistas, dos gêneros inferiores da literatura (romance vulgar, por exemplo) e, por fim dos diversos gêneros da grande literatura. Vários elementos da língua ganham o aroma específico desses gêneros: agregam-se aos pontos de vista específicos, aos enfoques, às formas de pensamento, às nuances e aos acentos de dados gêneros. (Bakhtin, 2015, p. 63, grifo do autor).

Desse ponto de vista, a linguagem literária tem uma eximia capacidade de explorar as potencialidades de cada gênero da atividade humana, agregando ao romance elementos linguísticos, tendências, formas de pensamento e pontos de vista de diferentes âmbitos e níveis sociais.

O heterodiscurso social corresponde à estratificação interna da língua e abarca toda a diversidade de vozes socioculturais de diferentes épocas e períodos da vida,

por meio da dissonância individual de cada autor(a) em um dado processo literário. Logo, “o romance *orquestra* todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime” (Bakhtin, 2015, p. 30, grifo do autor). Isto posto, percebemos que o romance é aberto ao diálogo social das linguagens e o seu discurso segue uma orientação dialógica, própria e natural a qualquer discurso vivo. O discurso romanesco, como um todo verbalizado, adquire feição, tom estilístico e acabamento por meio do processo dialogizado. Nesse diapasão,

[...] Para o prosador, o objeto é o ponto de concentração de vozes heterodiscursivas, entre as quais deve ecoar também sua própria voz; essas vozes criam o campo necessário para a voz do prosador, fora da qual os matizes de sua prosa ficcional são imperceptíveis, “não ecoam”. O artista da prosa erige esse heterodiscurso social em torno do objeto até atingir a imagem acabada, penetrada pela plenitude dos ecos dialógicos, das ressonâncias literárias calculadas para todas as vozes e tons essenciais desse heterodiscurso [...] (Bakhtin, 2015, p. 51).

Daí, observamos que o prosador romancista é responsável por acolher no romance o heterodiscurso e a variedade de linguagens literárias e não literárias que favorecem na construção da obra, garantindo os ecos dialógicos e as ressonâncias literárias. O romance e o seu discurso respondem com maestria as ínfimas e sensíveis mudanças do clima social de um dado momento histórico. É importante destacarmos que quaisquer formas de introdução do heterodiscurso no romance correspondem ao “discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor” (Bakhtin, 2015, p. 113). Isso caracteriza a bivocalidade, quando a mesma palavra do discurso serve a dois falantes, dialogicamente correlacionados, mas, com duas intenções distintas, a saber: “a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor” (Bakhtin, 2015, p. 113). Dessa forma, percebemos e compreendemos que “o homem no romance é essencialmente um falante” (Bakhtin, 2015, p. 124), uma vez que o homem romanesco se materializa dialogicamente e ideologicamente na palavra e, por conseguinte, na ação intencional da fala.

A teoria bakhtiniana do romance rompeu com os paradigmas predominantes na história, na teoria e na crítica literária, ao priorizar a cultura em detrimento dos fatores socioeconômicos na constituição e na história da literatura, sustentando que:

[...] A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la

imediatamente a fatores socioeconômicos, passando, por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e junto com ela influenciam a literatura (Bakhtin, 2017, p. 11).

Assim, a cultura, sob as influências de fatores sociais, econômicos e outros, age diretamente na literatura e “permite identificar numa obra literária o espaço e o tempo de sua produção, assim como os valores e relações humanas aí vigentes” (Bezerra, 2017, p. 82). Em *Divergente – uma escolha pode te transformar* (2012), percebemos a atualidade e a contemporaneidade de produção do romance com a realidade cultural dos leitores do presente século, pelos dois enunciados a seguir discriminados. O primeiro constante no Capítulo Quatro, quando Beatrice narra sobre o consumo de alimentos congelados e enlatados (*fast-foods*), bem como sobre a resistência à aquisição de alimentos geneticamente modificados (alimentos transgênicos).

[...] *A maior parte do que comemos é congelada ou enlatada*, porque as fazendas hoje em dia estão muito longe. Minha mãe me disse que, há muito tempo, havia pessoas que se *recusavam a comprar alimentos geneticamente modificados*, pois achavam que eles não eram naturais. Hoje em dia, não temos nenhuma opção (Roth, 2012, p. 37, grifos nossos).

E, o segundo enunciado constante no Capítulo Cinco, refere-se à saudação de Marcus, líder da Abnegação, direcionada à plateia presente na Cerimônia de Escolha, acerca da filosofia democrática dos antigos governantes, ou seja, remete aos Estados Democráticos de Direito.

– Sejam bem-vindos – diz ele. – Sejam bem-vindos à Cerimônia de Escolha. Sejam bem-vindos à maneira com a qual honramos *a filosofia democrática de nossos antepassados*, que afirma que cada homem tem o direito de escolher o seu próprio caminho no mundo (Roth, 2012, p. 47-48, grifos nossos).

Isso mostra que a obra literária é indissociável da cultura do tempo de sua criação e também das eras **seguintes**, sendo que “sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (Bakhtin, 2017, p. 16, grifos do autor). O *grande tempo* corresponde ao “diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (Bakhtin, 2017, p. 78), pois

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitada de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo* (Bakhtin, 2017, p. 79, grifos do autor).

O *grande tempo* bakhtiniano é um tempo infinito, histórico-cultural, vinculado à natureza social, uma vez que permite o diálogo contínuo e inacabado de diferentes épocas e culturas, por meio da leitura e da interpretação, sendo o presente apenas um período transitório que corresponde à sucessão do passado e ao princípio do futuro. E, ainda, o referido tempo é gerador, portador e renovador de sentidos no progressivo desenvolvimento do diálogo estabelecido pela leitura e pela interpretação de uma dada obra literária em diferentes contextos históricos e culturais. Sob essa concepção, entendemos que “o romance relê o passado à luz do presente na perspectiva do futuro” (Bezerra, 2017, p. 88). Dessa maneira, para a teoria bakhtiniana, a relação entre cultura e literatura é intrínseca e inseparável, sendo que o diálogo de culturas e de épocas, através da leitura e da interpretação, se dá no *grande tempo*, proporcionando a transcendência da obra literária no espaço e no tempo.

O uso multiforme da linguagem permeia todas as áreas da multifacetada atividade humana e não contraria a unidade nacional de uma língua. Assim, Bakhtin (2016) explica que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é

individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Nesse sentido, devido às inesgotáveis possibilidades de atividade humana que criam e desenvolvem um complexo e heterogêneo repertório de gêneros do discurso, faz-se necessário apresentarmos os três traços distintos da teoria dos gêneros de Bakhtin, a saber: os gêneros primários, os gêneros secundários e o enunciado como unidade dialógica.

Os gêneros primários ou simples correspondem as diversas formas de diálogo e comunicação cotidiana na atividade concreta e cultural, assim como no mero convívio humano (Bakhtin, 2016, p. 12). Cada modalidade deste gênero tem conteúdo específico, acabamento e estilo próprio estabelecidos pelas condições específicas de formulação e de endereçamento. Por sua vez, os gêneros secundários ou complexos referem aos gêneros literários propriamente ditos (ficcional), as pesquisas científicas de toda espécie (científico) e os grandes gêneros publicísticos (sociopolítico), que aparecem nas condições de um convívio cultural complexo, desenvolvido e organizado (Bakhtin, 2016, p. 15). No processo de formação, predominantemente o escrito, esses gêneros, particularmente, o romanesco, que é o foco desta pesquisa,

[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário complexo [...] (Bakhtin, 2016, p. 15).

A incorporação e a reelaboração dos gêneros primários evidencia-se nos romances *Divergente – uma escolha pode te transformar* (2012), *Insurgente – uma escolha pode te destruir* (2013) e *Convergente – uma escolha vai te definir* (2014), pelas réplicas do diálogo cotidiano travadas por Beatrice (Tris) e pelos demais personagens, sendo que elas mantêm a forma e o significado cotidiano somente no plano do conteúdo romanesco e integram a realidade concreta através do conjunto do

romance, isto é, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Isto posto, pela teoria bakhtiniana de gêneros, os referidos romances são considerados gêneros discursivos secundários (complexos) e, ainda, são enunciados complexos secundários.

Para Bakhtin (2016, p. 21), “onde há estilo há gênero”. Nesse viés, os romances da trilogia *Divergente* possuem um estilo distópico, uma vez que o espaço e o tempo, criados por Veronica Roth, retratam a cidade de Chicago futurista, pós-guerra, organizada socialmente pelo sistema de facções, aparentemente perfeito, que originou-se para erradicar as más qualidades humanas (como, a ignorância, a duplicidade, a covardia, a agressividade e o egoísmo) responsáveis pela desordem no mundo. Entretanto, como toda espécie de governo, o sistema de facções está sujeito à corrupção e ao vício, ressaltando que o poder exercido pela liderança de cada facção dá-se com o uso da violência e da tecnologia para controlar os próprios membros e até mesmo os sem-facção. Além disso, a ficção distópica baseia-se em uma

[...] história intencional de advertência – que se refere a uma sociedade imaginada e projetada no futuro – que deve causar assombro aos leitores. A vida se torna pior no futuro imaginado pelo autor, mesmo que seus habitantes imaginários sequer se deem conta disso, em muitos casos. Essas advertências e a ideia de “pior” destacam sempre condições relacionadas ao contexto do autor que lhe parecem indesejáveis caso elas se realizem ou se radicalizem como modo de vida. São, portanto, críticas à sociedade que contemplam aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. A materialização das utopias e a tecnologia têm sido as principais motivações desses medos e dessas ansiedades, e o resultado dessas sociedades imaginadas tende a uma forma de vida e de organização social na qual o homem perde a capacidade de definir o seu destino ou de ter consciência acerca dele. A crítica e o medo se situam notadamente na conversão do homem e da sociedade a modos únicos e inevitáveis de existência” (Kopp, 2011, p. 61-62).

Portanto, podemos observar que a ficção distópica *Divergente* possui um caráter de advertência, tendo em vista que mostra para os leitores a projeção futura das conjunturas sociais, políticas, econômicas, culturais de Chicago que não foram retificadas em um dado momento histórico. Além disso, Beatrice (Tris) expõe aos leitores – seja pela própria narrativa ou seja pelos diálogos travados com outros personagens – as preocupações, os medos, as ansias quanto à forma de vida e de organização social, considerados como modos únicos e inevitáveis de existência, que

restringem (parcial ou totalmente) a capacidade de definir o próprio destino ou de ter consciência sobre ele. Assim, a narrativa distópica opera como uma crítica social, política, cultural e econômica a um dado momento histórico indesejável e até mesmo vivenciado pelo(a) autor(a) da(s) obra(s) literária(s), no caso em comento, por Veronica Roth.

Também, é importante salientarmos que o estilo do gênero determina o destinatário do discurso. Nesse diapasão, Bakhtin (2016, p. 67) pontua que “[...] Cada época, cada corrente literária e estilo ficcional, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo”. E, ainda, exemplifica que “[...] os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptivo de compreensão responsiva; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial [...]” (Bakhtin, 2016, p. 64). Corroborando esse entendimento, atinamos para o fato de que os romances da série distópica *Divergente* estão endereçados e dialogam com jovens leitores, por trazer para o mundo juvenil, através da narração em primeira pessoa dos adolescentes, Beatrice (Tris) e Tobias (Quatro), as tensas e sombrias reflexões, discussões e embates da transição da adolescência para a fase adulta, a busca da própria identidade, bem como do próprio lugar dentro da sociedade na qual estão inseridos, dentre outras temáticas, como o uso da tecnologia e das inúmeras formas de violência. Portanto, os romances distópicos despertam o interesse dos jovens, pelo fato de que

A literatura juvenil, por si própria, já possui essa qualidade de retratar os conflitos da passagem da inocência para a maturidade, quase como em um romance de formação, mas, na distopia em específico, os sentimentos mais sombrios dessa passagem encontrariam um bom terreno para o seu desenvolvimento [...] (Rodrigues, 2015, p. 56).

Agora, trataremos sobre o enunciado² como unidade dialógica. O enunciado como “*unidade real de comunicação discursiva*” (Bakhtin, 2016, p. 22, grifos do autor) constitui um dos elos para a compreensão do processo vivo da comunicação humana, tanto na realidade quanto na ficção, que proporciona atitudes responsivas. Assim, o

² Ressaltamos que, oportunamente, na escrita da tese, trataremos, também, as contribuições de Volóchinov (2017; 2019) e de Medviédev (2018) sobre o enunciado.

discurso só existe e se consolida em forma de enunciados concretos de determinados falantes ou sujeitos do discurso, cujos limites são absolutamente precisos e impostos pela alternância de tais sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin (2016) afirma que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância de sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu a fala (Bakhtin, 2016, p. 29, grifos do autor).

Notamos que o enunciado tem um caráter ativamente responsivo, pois o que foi escutado – escrito ou lido, considerando os gêneros discursivos secundários, como o romance – e efetivamente compreendido, mais cedo ou mais tarde, será respondido pelo ouvinte (leitor), que se torna falante, seja nos discursos posteriores e/ou seja no próprio comportamento. Por conseguinte,

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2016, p. 26).

Desse modo, os enunciados configuram-se como unidades pertencentes à comunicação discursiva, pelo fato de que a língua possui um caráter social e responsivo, logo, dialógico. Assim, os enunciados sempre respondem a outros, se constituem a partir de outros, além de dialogarem entre si, possibilitando o funcionamento da linguagem. A partir do diálogo e suas réplicas, Bakhtin (2016, p. 31) apresenta que a oração é a unidade da língua, ao passo que o enunciado é a unidade

da comunicação discursiva. E, posteriormente, os diferencia, explicando que

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. [...] ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra [...] mas isso não leva uma unidade da língua transformar-se em unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016, p. 33).

Nesse raciocínio, Bakhtin (2016) expõe que existem peculiaridades constitutivas do enunciado como unidade da comunicação discursiva que o distingue da unidade da língua, a saber: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade do enunciado e a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

Assim, quanto à alternância dos sujeitos do discurso, Bakhtin (2016, p. 35) afirma que ela “[...] emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados [...]”. Por conseguinte, em relação à conclusibilidade do enunciado, entendemos que “[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (Bakhtin, 2016, p. 35, grifo do autor). Constatamos que essa peculiaridade garante uma possibilidade de resposta, uma vez que desperta uma atitude responsiva, assim como gera no falante a vontade de produzir sentido, ou seja,

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras [...] (Bakhtin, 2016, p. 37, grifos do autor).

Ademais, a conclusibilidade do enunciado se dá em uma das formas estáveis do gênero do enunciado, tendo em vista que a vontade do falante se concretiza na escolha de um gênero de discurso. Conforme tratamos anteriormente, os gêneros do discurso são determinados tipos de enunciados (orais ou escritos) estilísticos, temáticos e composicionais, relativamente estáveis, criados em cada campo da atividade humana e da vida em que a língua for empregada, sendo cada enunciado “individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve),

isto é, pode ter estilo individual” (Bakhtin, 2016, p. 17). À vista disso,

[...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos o volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 38-39).

Daí, verificamos a correlação substancial das formas do gênero e das formas da língua, em razão da estabilidade e da normatividade para o falante, pois quanto mais conhece os gêneros e os domina, maior é a destreza para empregá-los de acordo com a possibilidade e a necessidade da comunicação discursiva em um dado campo de uso da língua. Logo, dependendo do gênero escolhido, podemos construir o enunciado em sua totalidade com apenas uma oração, como também, o enunciado pode ser formado por várias orações, e suscitar respostas, favorecendo o diálogo entre falante e ouvinte, e vice-versa.

No que diz respeito à relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação enquanto peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, Bakhtin (2016, p. 46) ensina que a oração (unidade da língua) e a palavra apenas tornam-se expressão do falante funcionando como enunciado pleno em uma situação concreta de comunicação discursiva, caso contrário, tanto a oração quanto a palavra não pertencem a ninguém, não são endereçadas a ninguém, portanto, são impessoais.

Isto posto, se há um autor do enunciado (escrito ou oral), entendemos que o enunciado pode ser endereçado, direcionado para alguém, pois pela composição e

pelo estilo do enunciado, o falante ou o escritor determina o destinatário que responderá o enunciado. O destinatário pode ser

[...] um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. [...] (Bakhtin, 2016, p. 62-63, grifo do autor).

Assim, pelos diferentes tipos de destinatários, percebemos que eles são determinados por cada gênero do discurso em cada área da comunicação discursiva. Além do mais, é relevante destacarmos que Bakhtin (2016) considera as obras de diferentes gêneros científicos e ficcionais, dentre elas, o romance, como unidades da comunicação discursiva, ou seja, enunciados, uma vez que elas possuem caráter dialógico, alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade do enunciado e relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva. Destarte, ele reitera que

Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e ficcionais, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o *autor* de uma obra – aí revela a sua *individualidade* no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras de correntes hostis combatidas pelo autor, etc. A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo de cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica

do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2016, p. 34-35, grifos do autor).

Sob essa concepção, a obra de arte literária, considerada como “enunciado estético” (Bezerra, 2016, p. 162), é o elo na cadeia da comunicação discursiva na esfera da estética que rompe os limites de sistemas literários vigentes, de épocas e de culturas, para contatar e dialogar com outras obras literárias no *grande tempo*.

5. Metodologia

Para o desenvolvimento do processo de pesquisa, faremos a leitura das obras romanescas supramencionadas, assim como o levantamento bibliográfico na área de conhecimento do tema em questão. Em seguida, selecionaremos os enunciados das obras-enunciados que serão descritos, analisados e interpretados pelo cotejamento de enunciados.

Em relação ao cotejamento de enunciados, Bakhtin (2017) explica que

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). A coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido) (Bakhtin, 2017, p. 67-68).

Consoante Geraldi (2012), esse procedimento metodológico é uma maneira singular de desvelar os sentidos. Ele resgata, ainda que em parte, “a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (Geraldi, 2012, p. 33), tendo em vista que põe os enunciados em diálogo “com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma

penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente” (Geraldi, 2012, p. 27-28).

O desenvolvimento do processo de pesquisa se apresentará no e pelo tripé metodológico da descrição-análise-interpretação de enunciados, sendo que descreverá os enunciados que compõem o *corpus*; analisará o correlacionamento dos enunciados que constituem o todo arquitetônico, tomando a escrita literária com base nas concepções teóricas oriundas da filosofia da linguagem do Círculo russo; e, ao interpretar, situará o olhar do pesquisador no *corpus*, atentando-se para a constituição do enunciado que ultrapassa o *continuum* da comunicação, da cultura e da história para contatar e dialogar com outros enunciados no *grande tempo*.

Além disso, para compreendermos a linguagem em sua dialogicidade nos romances supracitados, o processo de pesquisa considerará o método dialético-dialógico bakhtiniano para nortear a relação pesquisador/*corpus* e *corpus*/teoria. Esse método compreende o objeto de estudo, não como objeto em si, entretanto, como sujeito que transforma o pesquisador através da interação, ainda que o pesquisador escolha o *corpus*.

Nesse sentido, Amorim (2004) entende o *corpus* como o outro do pesquisador, que com ele interage. Assim, o método bakhtiniano se afasta do método cartesiano ou positivista, pelo fato de que a abordagem dialético-dialógica – por intermédio de uma visão socioideológica – busca interagir o enunciado com a vida, alicerçado na arquitetônica de um projeto de dizer de sujeitos, ambientados em cronotopos específicos, constituídos, especialmente, pelas relações dialógicas.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: MUSA, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEZERRA, Paulo. Posfácio: no limiar de várias ciências. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 151-170.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 81-96.

COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

COLLINS, Suzanne. *Em chamas*. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

COLLINS, Suzanne. *A esperança*. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

FERREIRA, Cairo Joseph dos Santos. *A constituição identitária do sujeito dialógico na trilogia Divergente de Veronica Roth*. 2020. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2020.

GERALDI, João Wanderley. *Heterocientificidade nos estudos linguísticos*. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. Caderno de estudos IV para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Tradução de Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 2014.

KOPP, Rudinei. *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. Tradução de Livia Bono. Barueri: Pé da Letra, 2020.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Livia Bono. Barueri: Pé da Letra, 2020.

PEREIRA, Anderson Martins. *Divergência, insurgência e convergência: uma análise da trilogia Divergente sob a luz das distopias modernas e contemporâneas*. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

RODRIGUES, Paula Martins. *A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre Jogos Vorazes e Divergente*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

ROTH, Veronica. *Divergente – uma escolha pode te transformar*. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

ROTH, Veronica. *Insurgente – uma escolha pode te destruir*. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

ROTH, Veronica. *Convergente – uma escolha vai te definir*. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA ACADÊMICA: UMA PESQUISA NARRATIVA COM ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Raquel Costa Guimarães - UFCAT

1. Introdução

Nos últimos anos, as universidades brasileiras têm observado, de forma crescente, um aumento significativo no número de estudantes indígenas e quilombolas. Esses alunos trazem consigo modos de conhecimento, experiências e visões de mundo próprios. No entanto, esses saberes são frequentemente impactados por ideologias dominantes, de caráter imperialista e neoliberal, que permeiam o ambiente acadêmico (Krenak, 2020; Potiguara, 2019; Werá, 2018). Diante disso, a permanência ou evasão desses estudantes no ensino superior está diretamente relacionada à sua habilidade de dominar a escrita e a produção de gêneros acadêmicos, fundamentais para o sucesso acadêmico. Assim, torna-se imprescindível discutir estratégias que possibilitem a inclusão e permanência desses grupos no meio acadêmico.

Nesse sentido, a compreensão dos gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas comunicativas dos cursos universitários se configura como uma ferramenta essencial para a inclusão desses estudantes (Swales, 2013). Esses gêneros acadêmicos, que muitas vezes são desconhecidos pelos estudantes indígenas e quilombolas, representam, portanto, uma das principais barreiras enfrentadas por eles durante sua jornada no ensino superior. Além disso, as tensões culturais e epistemológicas vivenciadas por esses discentes, bem como por seus docentes nas "paisagens do conhecimento", refletem a complexidade do ambiente acadêmico e as dificuldades de adaptação e inclusão que esses grupos enfrentam.

Com base nessas necessidades, a presente pesquisa desenvolveu um guia didático online gratuito, projetado tanto para discentes quanto para docentes. O objetivo principal desse material é facilitar o acesso, a produção e o compartilhamento de conhecimento acadêmico por parte dos estudantes indígenas e quilombolas (Bengezen; Ferreira, 2020; Bengezen; Venne; Mcvittie, 2019). Além disso, o guia, que foi pensado para ser aprimorado de maneira colaborativa e visa transpor as barreiras que impedem esses estudantes de se apropriarem dos gêneros acadêmicos e de

participarem ativamente das comunidades discursivas universitárias.

Adotando o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000), esta pesquisa busca compreender, de forma aprofundada, as experiências vividas por um grupo de pessoas envolvidas na elaboração do guia, as tensões enfrentadas durante esse processo, e os gêneros acadêmicos que circulam nos cursos de graduação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Além disso, entre os resultados esperados, destaca-se a criação de um banco de dados com exemplos de gêneros acadêmicos e a disponibilização de uma plataforma online, que oferece espaço para interação entre usuários e compartilhamento de materiais.

2. Objetivos

Produzir um guia didático online gratuito voltado para o desenvolvimento de leitura e produção de gêneros acadêmicos orais e escritos em português brasileiro. O material será direcionado especialmente para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, com o objetivo de facilitar o acesso e a permanência desses grupos no ambiente acadêmico.

Compreender narrativamente as experiências vividas por docentes e discentes durante o processo de elaboração do guia didático, buscando identificar as concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem que embasaram esse processo. Além disso, será considerado o posicionamento do pesquisador no espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, conforme proposto por Clandinin e Connelly (2000), a fim de analisar as tensões e os desafios enfrentados ao longo da pesquisa.

3. Metodologia

Esta pesquisa segue os princípios da pesquisa narrativa, conforme Clandinin (2020). A pesquisa narrativa estuda as experiências vividas por meio de histórias, considerando o espaço metafórico tridimensional, que envolve tempo, lugar e interação entre pesquisadores e participantes.

Assim, a fim de desenvolver um guia didático online gratuito, voltado para a leitura e produção de gêneros acadêmicos orais e escritos em português brasileiro para estudantes indígenas e quilombolas, seguimos uma série de etapas metodológicas. Essas etapas da Pesquisa são:

Seleção dos Participantes

Inicialmente, foi selecionada uma tutora de estudantes indígenas, que atua como intermediária entre discentes e docentes. A escolha dessa tutora como participante central da pesquisa ocorreu devido à dificuldade inicial em estabelecer um vínculo direto com os estudantes indígenas e quilombolas. A tutora, pela sua proximidade com as realidades e desafios enfrentados por esses estudantes, foi capaz de compartilhar relatos sobre as tensões vividas no processo de inserção acadêmica e as dificuldades encontradas na produção e leitura de gêneros acadêmicos.

Nos últimos meses da pesquisa, houve uma aproximação com alguns estudantes indígenas e quilombolas, cujas contribuições estão sendo coletadas (composição de textos de campo) e analisadas. Dessa forma, a participação da tutora foi essencial para fornecer uma perspectiva detalhada e contextualizada sobre as vivências acadêmicas desses estudantes, além de oferecer sugestões valiosas para o desenvolvimento do guia didático.

Co-composição de Textos de Campo

A co-composição de textos de campo foi realizada por meio de conversas e relatos de experiências, nas quais a tutora descreveu suas interações com os estudantes e as dificuldades relacionadas à leitura e produção de gêneros acadêmicos em português. Esses relatos foram fundamentais para a construção do guia, fornecendo insights sobre as necessidades reais dos estudantes.

Análise Narrativa

As narrativas coletadas foram analisadas segundo os princípios da análise narrativa, que busca entender as experiências a partir de uma perspectiva longitudinal e contextual, observando as interações e as transformações ao longo do tempo.

Desenvolvimento do Guia Didático

O guia didático foi elaborado com base em materiais utilizados em disciplinas como Introdução à Metodologia de Pesquisa e Português Instrumental, ministradas pela professora Viviane, orientadora desta pesquisa. O conteúdo do guia foi organizado de maneira a facilitar o acesso a informações sobre diferentes gêneros acadêmicos, com exemplos práticos e sugestões de atividades. Além disso, o guia foi estruturado de modo a ser aprimorado colaborativamente, permitindo que usuários

contribuam com sugestões e novas abordagens.

Criação do Banco de Gêneros Acadêmicos

A criação do banco de dados de gêneros acadêmicos seguiu uma metodologia de coleta contínua, em que o pesquisador, a participante e a orientadora inseriram e categorizaram exemplos de textos acadêmicos que circulam nas disciplinas dos cursos de graduação da UFCAT. Esses exemplos servem como modelos e estão disponíveis na página interativa do projeto.

Validação e Revisão

Após a conclusão do guia e do banco de gêneros acadêmicos, ambos os produtos foram validados por professores e especialistas em Linguística Aplicada, além dos usuários do site. As sugestões e críticas foram incorporadas na versão final do guia, garantindo que o material atendesse às necessidades específicas dos estudantes indígenas e quilombolas, ao mesmo tempo em que seguisse as normas acadêmicas vigentes.

Considerações Éticas

A pesquisa seguiu todos os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/12, que regula pesquisas envolvendo seres humanos. A participante principal assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informada de que sua participação era voluntária e que poderia se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

4. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa está ancorada em abordagens críticas que, por sua vez, analisam os impactos das ideologias dominantes, como o imperialismo e o neoliberalismo, sobre os modos de conhecimento e experiências vividas por estudantes indígenas e quilombolas nas universidades brasileiras. Nesse sentido, autores como Krenak (2020), Potiguara (2019) e Werá (2018) fornecem as bases teóricas para discutir como esses sistemas ideológicos moldam e, muitas vezes, limitam o acesso e a produção de conhecimento por esses grupos. Ademais, esses autores exploram de maneira clara como as instituições acadêmicas, impõem uma lógica de saberes que exclui ou desvaloriza os modos de conhecimento desses

estudantes. Como resultado, surgem tensões e barreiras, tanto no âmbito acadêmico quanto no cultural. Especificamente, Krenak (2020) critica a visão ocidental do progresso, argumentando que ela desconsidera a relação entre o ser humano e a natureza, que é central para muitas culturas indígenas. Essa crítica reflete diretamente no modo como esses estudantes se relacionam com o conhecimento acadêmico, além de afetar suas trajetórias de permanência nas universidades.

Além disso, a compreensão dos gêneros discursivos e das comunidades discursivas, conforme estabelecido por Swales (2013), revela-se de fundamental importância para a análise das dificuldades enfrentadas por esses estudantes na produção e leitura de textos acadêmicos. De acordo com Swales, a teoria das comunidades discursivas parte do pressuposto de que cada curso universitário possui suas próprias convenções discursivas, que orientam a produção textual e o intercâmbio de saberes dentro de uma determinada área de conhecimento. Por isso, tais modos não são plenamente reconhecidos ou valorizados no contexto acadêmico. Como consequência, essa falta de reconhecimento gera um sentimento de exclusão e aumenta as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário.

Em termos metodológicos, a abordagem adotada nesta pesquisa baseia-se na pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000), que, por sua vez, privilegia a compreensão das experiências vividas por meio da co-construção de histórias. Desse modo, a pesquisa narrativa permite que as vozes dos participantes sejam ouvidas e, ao mesmo tempo, valorizadas, possibilitando uma exploração mais profunda das tensões e desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e quilombolas durante seu processo de inserção acadêmica. Essa abordagem é essencial para este estudo, pois não apenas descreve as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, mas também busca compreender suas experiências e trajetórias dentro do contexto universitário. Nesse sentido, o espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, que engloba as dimensões do tempo, lugar e interação, oferece uma perspectiva complexa e rica para analisar as vivências acadêmicas desses grupos.

Ainda no campo teórico, Lugones (1987) contribui significativamente ao fornecer uma base para a discussão sobre interculturalidade e ensino de línguas em contextos de pluralidade cultural. Essa abordagem torna-se especialmente relevante quando consideramos o público-alvo desta pesquisa. Lugones discute o conceito de "mundos plurais" e a necessidade de desenvolvermos uma "habilidade de viajar" entre

diferentes contextos culturais. Essa ideia, contudo, não deve desconsiderar as opressões e desigualdades que permeiam esses espaços. Assim, sua teoria oferece uma base crítica para refletir sobre o papel do ensino de línguas e da educação como um todo no acolhimento da diversidade cultural e linguística desses estudantes. Além disso, Lugones ressalta a importância de criar um ambiente inclusivo que respeite e valorize suas identidades e modos de saber, o que contribui para promover um espaço universitário mais receptivo e integrador.

Por fim, a utilização de tecnologias digitais, fundamentada pelos trabalhos de Bengezen e colaboradores (2020, 2019), constitui um elemento central para a criação de materiais didáticos que auxiliem estudantes indígenas e quilombolas. De acordo com esses autores, as tecnologias digitais oferecem uma oportunidade valiosa para criar materiais de fácil acesso, que possam ser continuamente aprimorados de forma colaborativa. Isso facilita a inclusão desses estudantes no ambiente acadêmico. Nesse contexto, os autores destacam a importância de ferramentas interativas e de recursos online, que desempenham um papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento. Essas iniciativas, como a criação do guia didático online proposto nesta pesquisa, têm o potencial de reduzir as desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, promover a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de grupos minoritários nas universidades brasileiras. Assim, por meio da utilização das tecnologias digitais, o projeto proposto visa, acima de tudo, ampliar as possibilidades de inclusão desses grupos, fortalecendo o diálogo intercultural no ambiente acadêmico.

5. Análises Narrativas

As narrativas coletadas foram cuidadosamente analisadas, levando em consideração as dimensões temporais de passado, presente e futuro, de forma a evidenciar como os estudantes indígenas e quilombolas refletem sobre suas trajetórias acadêmicas. No decorrer dessa análise, foi possível perceber como o passado, marcado por suas experiências culturais e educativas anteriores, influencia diretamente suas vivências e desafios atuais no ambiente universitário. Além disso, observou-se como o presente é vivenciado de maneira intensa, com a necessidade constante de adaptação às normas e exigências acadêmicas que muitas vezes estão distantes de seus contextos culturais de origem. Ao mesmo tempo, o futuro é projetado com expectativas que mesclam a esperança de sucesso acadêmico e a busca por

formas de manter suas identidades culturais.

- **Co-composição de Textos de Campo**

Minha Jornada no BAQUARA

Raquel compartilha sua experiência no BAQUARA durante a pandemia, destacando como o programa a ajudou a enfrentar os desafios de educar em tempos incertos. O BAQUARA se tornou um espaço de apoio mútuo, onde Raquel e seus alunos indígenas trocam saberes, preenchendo lacunas em sua prática pedagógica.

Tutora e Aprendiz

Raquel percebe que seu papel como tutora vai além de ensinar. Ela se vê como uma professora que também aprende com os alunos. Ao ensinar técnicas de leitura e escrita, ela explora as vivências culturais dos estudantes, adaptando seus métodos às realidades deles.

Longe de Casa

A tutora também aborda a complexidade emocional dos alunos indígenas, que muitas vezes se sentem distantes de suas raízes. Ela busca oferecer um ambiente acolhedor, onde as vozes e histórias dos estudantes são valorizadas, ajudando-os a lidar com a alienação na universidade.

Aprendendo Juntos

Trabalhando com os alunos, Raquel enfrenta as dificuldades na compreensão de conceitos acadêmicos. Sua tutoria é marcada pela paciência e pela coaprendizagem, onde ela não apenas ensina, mas mergulha junto com os alunos em significados e conceitos que exigem uma compreensão mais profunda.

O Labirinto das Palavras

Raquel compara a linguagem acadêmica a um "labirinto sem fim" que confunde os alunos. Ela busca desmistificar textos complexos, guiando os estudantes para que possam entender e se apropriar do conhecimento acadêmico, conectando-o às suas histórias.

Educação e Resistência

Ao final, Raquel vê sua relação com o BAQUARA como um ato de resistência. Seu trabalho contribui para a educação inclusiva e impacta não apenas o crescimento acadêmico, mas também a trajetória pessoal dos alunos, destacando a importância do BAQUARA para a permanência dos estudantes na universidade.

- **Algumas das narrativas iniciais**

As narrativas mostram a experiência e desafios do pesquisador Jhudney em relação a escrita acadêmica:

Desafio dos Relatórios de Laboratório

Durante a faculdade de engenharia civil, enfrentei dificuldades para fazer os relatórios de laboratório. A documentação das práticas era um verdadeiro desafio. Foi então que um professor organizou uma oficina para nos ajudar. Ele nos ensinou a estruturar os relatórios e a importância de registrar tudo com cuidado. Além disso, incentivou o trabalho em equipe para trocar ideias. Graças a ele, comecei a produzir relatórios mais claros e informativos, o que melhorou meu aprendizado nas aulas práticas.

Desvendando os Fichamentos em Letras

No curso de Letras, enfrentei dificuldades para fazer fichamentos. Embora parecessem simples, eles exigiam habilidades de análise e síntese. Um dia, um professor organizou uma oficina sobre fichamentos. Ele nos ensinou a selecionar as informações mais importantes, a organizar as ideias de forma concisa e a criar uma estrutura lógica. Com sua ajuda, percebi que os fichamentos eram essenciais para entender e reter informações, o que foi fundamental para meus estudos em literatura e linguística.

- **Narrativas sobre a experiência de Jhudney na composição do Guia Didático e obtenção de materiais para o Banco de dados.**

Minhas experiências como pesquisador revelam os desafios e conquistas na criação de um guia didático. Para encontrar exemplos autênticos, utilizei minha rede de contatos acadêmicos. No entanto, o vínculo com alunos indígenas e quilombolas foi dificultado por barreiras de comunicação como a greve nas universidades. Isso é

mostrado nas seguintes histórias:

Compondo o Guia Didático

Compor o guia didático foi desafiador e enriquecedor. O principal obstáculo foi adaptar materiais em inglês para o português, tornando o processo mais lento. Trabalhar com diferentes gêneros textuais também exigiu muita organização e revisão. Apesar das dificuldades, essa variedade ampliou meu aprendizado sobre gêneros acadêmicos e fez o esforço valer a pena.

Buscando Exemplos para o Banco de Dados

Enfrentei desafios para encontrar exemplos autênticos para o banco de dados. Para isso, usei networking na área de engenharia, contatando uma colega engenheira que compartilhou textos acadêmicos. Além disso, o engajamento com alunos de Letras facilitou a obtenção de materiais, especialmente através de uma disciplina “Pesquisa Narrativa” ministrada pela professora e orientadora desta pesquisa, Viviane, que me conectou a uma aluna de Medicina que compartilhou alguns textos acadêmicos de seu curso.

Vínculo com Estudantes Indígenas e Quilombolas

O engajamento com alunos indígenas e quilombolas foi desafiador, principalmente pela comunicação limitada e a greve nas universidades. A tutora deles desempenhou um papel essencial, facilitando a aproximação e a compreensão das necessidades dos alunos. A disciplina de pesquisa narrativa também ajudou a entender melhor suas histórias e desafios, permitindo um engajamento gradual.

Outro ponto central da análise foi a identificação de temas recorrentes nas narrativas, como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na compreensão dos gêneros acadêmicos. Essas dificuldades foram analisadas sob a ótica de suas origens culturais e das expectativas acadêmicas com as quais se deparam. Por exemplo, muitos estudantes relataram que a estrutura formal e os padrões exigidos para a produção de textos acadêmicos são, muitas vezes, distantes das formas de comunicação a que estão acostumados em seus contextos culturais. Nesse sentido, a análise revelou que essas dificuldades não se limitam a questões técnicas, mas estão profundamente enraizadas em aspectos identitários e culturais, tornando o processo de adaptação ao ambiente acadêmico um desafio ainda maior.

6. Resultados e Discussão

Ao final desta pesquisa de Iniciação Tecnológica, foram produzidos três resultados significativos que visam contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades brasileiras. O primeiro resultado foi a elaboração de um guia didático online gratuito, que se destina ao desenvolvimento de leitura e de produção de gêneros acadêmicos orais e escritos em português brasileiro. Este guia foi criado especificamente para atender às necessidades de estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação.

A construção desse material didático considera as especificidades culturais e educacionais desses estudantes, tendo como base as narrativas coletadas ao longo da pesquisa, que evidenciam as dificuldades enfrentadas na compreensão e produção de gêneros acadêmicos.

Além do guia, foi desenvolvida uma página na internet que contém o material didático, com uma área de interação destinada a outros usuários. Essa plataforma não apenas permite que o conhecimento construído seja compartilhado com a comunidade, mas também fomenta uma troca de saberes entre os usuários. Essa interação é fundamental para promover um espaço de aprendizado colaborativo, onde estudantes indígenas e quilombolas podem relatar suas experiências com o ensino e a aprendizagem do português brasileiro. Assim, a página se torna um ambiente propício para a construção de uma comunidade acadêmica mais inclusiva e diversa, onde os saberes locais e as experiências culturais são valorizados.

O terceiro resultado da pesquisa foi a criação de um banco de dados com exemplos de gêneros acadêmicos que circulam nas comunidades discursivas dos cursos de graduação da UFCAT. Este banco de dados serve como um recurso valioso para estudantes e docentes, pois oferece modelos concretos que podem ser utilizados na produção de textos acadêmicos. A inclusão de exemplos diversos não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também ajuda a desmistificar a produção textual acadêmica, tornando-a mais acessível e compreensível. Além disso, ao disponibilizar essas referências, a pesquisa contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas em contextos de diversidade cultural, promovendo a valorização das experiências e conhecimentos dos estudantes indígenas e quilombolas.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam a importância

de se desenvolver materiais didáticos que respeitem e integrem as identidades culturais dos estudantes. A construção do guia didático, a criação da página interativa e o desenvolvimento do banco de dados demonstram que iniciativas como essas podem auxiliar na superação das barreiras acadêmicas enfrentadas por esses grupos. Assim, a pesquisa não apenas promove a inclusão, mas também gera um impacto positivo na permanência desses estudantes no ensino superior, contribuindo para um ambiente acadêmico mais justo e igualitário.

7. Considerações finais

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfrentamos diversos desafios que, ao mesmo tempo, se revelaram como oportunidades de aprendizado e reflexão. A escrita do gênero projeto de pesquisa, bem como de outros gêneros com os quais trabalhamos, mostrou-se particularmente dificultada devido à escassez de pesquisas sobre esses gêneros e à sua circulação restrita. O projeto de pesquisa, por exemplo, é classificado como um gênero ocluso, conforme destacado por Bawarshi e Reiff (2013, p. 255), que descrevem esse tipo de texto como aquele que "atua por trás dos bastidores dos gêneros mais dominantes e cujo acesso é limitado dentro da comunidade discursiva". Isso é especialmente relevante para os projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, muitas vezes, são elaborados por membros menos experientes da comunidade acadêmica, resultando em um acesso restrito e uma compreensão limitada por parte dos novatos.

As narrativas co-compostas durante a pesquisa ressoaram com temas de acolhimento, paciência, coaprendizagem e resistência, revelando a riqueza das experiências vividas por estudantes indígenas e quilombolas. A vivência no BAQUARA não se resumiu apenas a uma jornada profissional; foi, antes, uma imersão em práticas de educação inclusiva que buscam valorizar a diversidade cultural e adaptar o conhecimento acadêmico às necessidades específicas desses alunos. Em tempos de incerteza e desafios, Raquel, uma das participantes, encontrou no BAQUARA não apenas uma nova missão, mas também uma oportunidade valiosa para refletir sobre seu papel na construção de uma educação mais justa e equitativa.

As narrativas de Jhudney ilustram como os desafios e as realizações se entrelaçam ao longo do processo de pesquisa. A composição do guia didático, por exemplo, exigiu um esforço significativo de adaptação e tradução de materiais,

ampliando o aprendizado sobre os gêneros acadêmicos e suas especificidades. Além disso, a busca por exemplos autênticos para o banco de dados demandou criatividade e uma rede de contatos, resultando em colaborações inesperadas que enriqueceram o processo, através de relações de contato acadêmico e da disciplina de Pesquisa Narrativa. Nesse sentido, a tutora desses alunos, se tornou uma ponte e, permitiu uma compreensão mais profunda das histórias e vivências dos estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que os resultados desta pesquisa não apenas refletem as necessidades identificadas ao longo do processo, mas também oferecem um caminho para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as identidades culturais dos estudantes indígenas e quilombolas. O guia didático e a página interativa representam passos significativos na direção da promoção da inclusão e do diálogo intercultural nas universidades brasileiras. Assim, a pesquisa reafirma a relevância de iniciativas que busquem promover a diversidade e a equidade no ambiente acadêmico, o que contribui para um futuro mais inclusivo e colaborativo.

Referências

- BAWARSHI, A. S. & , Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>
- MATTOS, S. (1). BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. 285p. Via Litterae (ISSN 2176-6800): *Revista De Linguística e Teoria Literária*, 5(2), 509-511. Recuperado de <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/2619>
- BENGEZEN, V.C.; FERREIRA, T. D. V. *Uma pesquisa narrativa vivida em monitorias de língua portuguesa com discentes indígenas em uma universidade pública no Brasil*. *ProLíngua*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 39-53, 2020.
- BENGEZEN, Viviane C.; VENNE, Edie; MCVITTIE, Janet. The Narratives of an Indigenous Cree, a Brazilian, and a Canadian about Vulnerability, Privilege, and Responsibility in Anti-Racist Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 765-800, dez. 2019 . DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914855> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400765&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 abr. 2021. Epub Nov 25, 2019.
- CLANDININ, D. J. *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. New York: Routledge, 2020. 334p.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 104 p. <http://www.uefap.com/writing/genre/genrefram.html>

LUGONES, M. *Playfulness, world-travelling, and loving perception*. *Hypatia*, 2(2), 3-19. 1987.

POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2019.

WERÁ, K. (org.). *Daniel Munduruku*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2018. 7-152 p.

SWALES, J. M. *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Routledge, 2013.

ARAÚJO, N. ., DANTAS, M. C. ., & MARTINS, M. T. C. S. . (2022). Relação da evasão escolar com a leitura e a escrita na modalidade eja: a percepção do gestor e da coordenadora pedagógica. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, 8(3), 1089–1104. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i3>.

REFLEXÕES SOBRE A SOLIDÃO URBANA EM CAIO FERNANDO ABREU

Raíssa Coelho Felício - UFCAT

Luciana Borges - UFCAT

1. Introdução

A solidão urbana é uma situação complexa que ocorre na junção entre o tumulto das cidades e o isolamento dos homens e das mulheres. Essa questão é presente e estudada na literatura contemporânea, como forma de refletir sobre a atual sociedade. Este artigo propõe analisar como o escritor Caio Fernando Abreu utiliza o contexto da solidão, em especial a urbana, em seus escritos, com o intuito de analisar as experiências dos personagens em sua obra *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988).

Quanto a metodologia desta pesquisa utiliza uma perspectiva qualitativa para analisar a obra do escritor Caio Fernando Abreu, centrando-se em uma análise crítica e literária. Para dar início à pesquisa, fizemos uma leitura atenta do livro de contos *Os Dragões Não conhecem o Paraíso* (1988) com o propósito encontrar um conto que aborda o tema proposto. Vale salientar que, após a leitura do livro, escolhemos um conto que pudesse dar base para este estudo.

O estudo analisa como o escritor gaúcho Caio Fernando Abreu mostra em suas obras o efeito de estar inserido nas grandes cidades no estado emocional dos cidadãos. O conto *Os Sapatinhos Vermelhos* mostra a solidão de uma mulher de quase quarenta anos, que está tendo que lidar com as suas próprias questões internas sozinha e vendo seus dias passarem em um dos vários apartamentos da cidade. O conto, além de mostrar o estado emocional e psicológico da protagonista, enfatiza características distintas da urbanização e suas complicações. Para dar base à análise, usaremos a monografia de Juliana Alvarenga Leite, intitulada *Um olhar sobre a solidão do homem na metrópole* (2017) para um olhar mais amplo em relação ao tema proposto.

2. Biografia

Caio Fernando Abreu é conhecido por sua escrita sensível e intimista em relação às questões sociais e emocionais, com um tipo de escrita que mostra as nuances da

sensibilidade e compreensão das angústias pessoais vivenciadas pelos seus personagens. Caio Fernando Abreu, com sua sensibilidade às complexidades sociais e emocionais, proporciona aos seus leitores novos olhares sobre os efeitos da solidão nas cidades. O escritor Caio Fernando Abreu nasceu no Rio Grande do Sul, em Santiago do Boqueirão, no dia 12 de setembro de 1948. O amor pela escrita começou muito cedo, ainda na sua infância, pois com apenas 6 anos, o autor escreveu seu primeiro texto (Frazão, 2018).

Em 1963, mudou-se com sua família para Porto Alegre com objetivo de cursar o segundo grau e foi nessa cidade que teve a oportunidade de publicar os seus primeiros contos. A sua paixão pelas letras levou o nosso brilhante escritor a iniciar o curso de letras e arte dramática na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), mas Abreu não chegou a concluir este curso por conta de uma nova paixão, o jornalismo. A seguir, trabalhou na revista *Veja* até 1968, em São Paulo. Caio Fernando Abreu continuou a seguir a sua carreira no jornalismo até que nos anos 70 o autor sofreu perseguição da ditadura militar (Santana, 2014).

No ano seguinte, o escritor decide se mudar para o Rio de Janeiro, onde trabalhou em uma revista, mas logo retorna a sua cidade natal, Porto Alegre. Dois anos depois, Caio Fernando Abreu recomeçou sua vida na Europa, mais especificamente em Londres e em Estocolmo. Após um ano de sua partida, o autor retorna ao Brasil. Em 1975, Caio Fernando Abreu publica seu livro *O Ovo Apunhalado*. Com apenas dois anos após a sua última publicação, o autor publica o seu terceiro livro de contos *Pedras de Calcutá*. Em 1998, Abreu volta a morar na cidade de São Paulo, onde publica um de seus livros de maior sucesso, *Morangos Mofados* (Santana, 2014).

O autor Abreu conquistou seu espaço na literatura brasileira e também garantiu seu espaço na literatura internacional. Em suas obras, Caio Fernando Abreu “questionou a constituição das identidades de todas as vozes, desmanchando, ou pelo menos tentando, estruturas hierárquicas, conseqüentemente desiguais, em defesa de maior liberdade para todos” (Xavier, 2023, p. 228). Nesse sentido, o autor mostrou todo o seu talento por dar voz aqueles que por muito tempo foram silenciados por uma sociedade hipócrita. De acordo com Flávio Pereira Camargo:

Um autor que rompeu as fronteiras geográficas; as do espaço e tempo, ao ser reconhecido, no âmbito nacional e internacional, como um dos

escritores mais expressivos da literatura contemporânea; as fronteiras sociais, políticas e culturais das décadas de 190,1980 e 1990; e principalmente aquelas fronteiras relacionadas às questões de gênero e de identidade, resgatando para o campo literário brasileiro as vozes de grupos marginalizado na sociedade (Camargo, 2010, p. 93).

Neste contexto, Abreu rompeu tanto as fronteiras geográficas, como também as de espaço e tempo, pois podemos notar que até hoje os temas abordados pelo autor continuam em pauta, uma vez que ainda nos dias atuais às questões de gênero e identidade precisam ser discutidas para que os grupos marginalizados possam ter suas vozes ouvidas na nossa sociedade. É importante salientar que as produções literárias do autor podem ser divididas em três fases: a primeira fase “mais intimista e clariceana”, a segunda, “uma fase pop”, nessa fase autor produzir texto voltados principalmente para a temática do movimento contracultural, a terceira fase é marcada pelo “fim de um sonho” (Camargo, 2010, p. 97).

Caio Fernando Abreu publicou 12 livros no Brasil que contribuíram para enriquecer ainda a nossa brasileira contemporânea, suas principais obras são: *Morangos Mofados* (1998), *Triângulo das Águas* (1983), *Os Dragões não conhecem o Paraíso* (1988), *Onde Andará Dulce Veiga?* (1990) e *Ovelhas Negras* (1995). Muitos de seus livros também foram traduzidos na França, Inglaterra, Alemanha e Holanda. Seu sucesso não passou despercebido e não demorou muito para o autor ser reconhecido. Caio Fernando Abreu recebeu os prêmios: Fernando Chinaglia (1970), Status (1980), Jabuti (1984 e 1989). Infelizmente, por conta de complicações com a Aids, Caio Fernando Abreu faleceu em sua terra natal no dia 25 de fevereiro de 1996 (Abreu, 1988).

3. Fundamentação teórica

3.1 Reflexão sobre a Solidão Urbana

Para embasar esta análise, deste artigo apoia-se principalmente na monografia *Um olhar sobre a solidão do homem na metrópole* (2017), de Juliana Alvarenga Leite. Com o material teórico da autora, o estudo sobre a solidão urbana nos contos de Caio Fernando Abreu ganha uma nova relevância. Esta obra oferece apoio teórico sobre a solidão urbana, proporcionando observações críticas para compreender como a urbanização pode causar variados problemas tanto no estado emocional quanto na vida social das mulheres e dos homens.

A monografia conta com a poesia de Carlos Drummond de Andrade para

mostrar a solidão presente nas cidades, servindo como suporte para o entendimento das vivências dos personagens dos dois contos de Caio Fernando Abreu que serão analisados neste artigo. Ao juntar o material teórico da Juliana Alvarenga Leite com a análise dos contos do Caio Fernando Abreu, este artigo tem o intuito de provocar um olhar crítico sobre a solidão nos ambientes urbanos atuais. Nesse contexto, Todorov (2010) salienta a relevância de uma abordagem que excede o estudo textual restrito, como afirma:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal um sentido do texto se nos atermos a uma abordagem interna escrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas (Todorov, 2010, p. 32).

Portanto, este artigo não se limita apenas a estudar a representação da solidão na literatura, como também analisa como essas representações se relacionam com a realidade no âmbito urbano. Nesse sentido, podemos destacar a junção entre a literatura e o contexto social, uma vez que a solidão vivida pelos personagens dos contos de Caio Fernando Abreu se comunica com o contexto urbano. O escritor, além de mostrar a solidão dos seus personagens, também falava de sua própria solidão. No ano de 1987, o autor enviou uma carta aos seus pais, demonstrando o isolamento social pelo qual passava há quase 40 anos.

Querida mãe, querido pai, não sei mais conviver com as pessoas. Tenho medo de uma casa cheia de pais e mães e irmãos e sobrinhos e cunhados e cunhadas. Tenho vivido tão só durante tantos – quase 40 – anos. Devo estar acostumado. Dormir 24 horas foi a maneira mais delicada que encontrei de não perturbar o equilíbrio de vocês – que é muito delicado. E também de não perturbar o meu próprio equilíbrio – que é tão ou mais delicado (Abreu, 2002, p. 153).

Nesta parte retirada da carta escrita por Caio Fernando Abreu para o seu pai e a sua mãe mostra o isolamento emocional que o autor passa enquanto indivíduo. Além disso, também mostra o medo de conviver com outras pessoas, mesmo sendo elas membros da sua família, isso depois de tanto tempo só. Outro fato interessante a se observar é que Caio Fernando Abreu escreveu a carta em 1987 aos trinta e nove anos, relatando sua solidão de quase quarenta anos “Tenho vivido tão só durante

tantos – quase 40 – anos”. Isso revela que ele se sentiu sozinho a maior parte da sua vida.

Esse sentimento de solidão se acentua no ambiente urbano, que é descrito como “complexo demais, corrido demais, tenso demais. Não dá para não se perder. Ele sabe que não poderá encontrar quem ele busca, nem restabelecer o lugar das coisas e o fio dos acontecimentos. Mas insiste” (Peixoto, 1987, p. 17 *apud* Jour, 2019, p. 03). Dessa maneira, mesmo no ambiente familiar, como Abreu descreve na carta para os seus pais, residir em grandes cidades pode ampliar a solidão.

Embora em meio cenário turbulento como são as grandes cidades, o homem sempre está em busca de si, e quando esse homem não consegue reconhecer-se como indivíduo completo em seu interior devido ao ambiente urbano onde tudo acontece de forma turbulenta e tensa, podemos dizer que até mesmo caótica, esse indivíduo pode eventualmente sofrer de solidão, mesmo cercado de pessoas. Nesse cenário, Teixeira (2014) reforça a condição do indivíduo perante essa ausência e como isso está presente na sua vivência:

Condenado a viver sob o imperativo da vontade, o indivíduo sempre encontrar-se-á em um estado de privação que lhe impulsionará a outro e assim sucessivamente. Além disto, mesmo que não direcione seu querer a nada, o sofrimento manifestar-se-á através do tédio; em suma, o tédio é o fundo vazio que se abre quando o olhar que se dirige de modo meramente instrumental ao mundo neste encontra apenas coisas que "de nada servem". Tal situação sendo aquela retratada pelo o que neste trabalho chamamos de Sublime da solidão (Teixeira, 2014, p. 9).

No trecho acima Teixeira observa que o Sublime da solidão conceito desenvolvido pelo filósofo Schopenhauer nos revela que o sofrimento ocasiona um enorme vazio nas pessoas por conta da forma que elas costumam olhar para o mundo que nunca para, e passa por constantes mudanças estas pessoas estão condenadas a viver em busca de si mesmas, sentem tédio e até mesmo angústia. Corroborando com essa ideia Peixoto (1987, p. 13) afirma que “a *perda* constitui um dos eventos centrais da vida no escuro. Está na origem do abandono, do descaminho e da amargura desses indivíduos; do ciclo intermitente de procura e desencontro que constitui sua existência.” Diante disto, podemos notar que o homem que está perdido sente amargura.

Na visão de Zygmunt Bauman em seu livro *Amor Líquido* (2004) a modernidade

ocasionou uma fusão na sociedade humana, uma vez que os tempos modernos se transformaram, o que era sólido virou líquido. Essa fragilidade é mais evidente nos ambientes urbanos, que agravam a solidão de muitas pessoas, uma vez que as relações modernas estão cada vez mais rápidas de tal forma que as pessoas não reservam tempo para aprofundar suas relações. De acordo com Santos (2020, p. 115) “as relações modernas à cultura proveniente de uma sociedade marcada pela estrutura de mercado capitalista, em que o produto está pronto para uso instantâneo, cujos resultados, para serem alcançados, já não exigem dedicação prolongada.”

Neste contexto, o cenário urbano proporciona para a maioria das pessoas relações líquidas, pois os grandes centros urbanos com os seus aglomerados de pessoas acabam por facilitar o convívio entre estas pessoas, mas, por outro lado, por conta da agitação das cidades grandes acabam vivendo relações que acabam rápido demais, sem que estas pessoas possam realmente se conhecer verdadeiramente (Santos, 2020). Nesse sentido, estas pessoas que vivem esse tipo de relação, mesmo que cercada por muitas pessoas, ainda sentem sozinhas em seu íntimo.

4. Análise do conto *Os Sapatinhos Vermelhos*

O conto *Os Sapatinhos Vermelhos*, de Caio Fernando Abreu mostra o isolamento emocional que está presente em muitos indivíduos que moram nas grandes cidades. Com uma escrita intimista, Abreu consegue capturar as questões internas da personagem principal, chamada Adelina, que após o término de um relacionamento com seu amante, se encontra sozinha e desiludida em seu apartamento. A personagem Adelina, uma mulher de quase quarenta anos, ao se olhar no espelho, estica a pele sob o olho direito, com a intenção de amenizar os efeitos do envelhecimento do próprio corpo. Afinal, agora era uma mulher sem filhos, sozinha e envelhecendo, como no trecho do conto:

Restava acender o cigarro, e foi o que fez. No momento de dar a primeira tragada, apoiou a face nas mãos e, sem querer, esticou a pele sob o olho direito. Melhor assim, muito melhor. Sem aquele ar desabado de cansaço indisfarçável de mulher sozinha com quase quarenta anos, mastigou sem pausa nem piedade. Com os dedos da mão esquerda, esticou também a pele debaixo do outro olho. Não, nem tanto, que assim parecia uma japonesa. Uma japa, uma gueixa, isso é que fui. A putinha submissa a coreografar jantares à luz de velas — Glenn Miller ou Charles Aznavour? —, vertendo trêfega os sais — camomila ou alfazema? — na água da banheira, preparando

uísques — uma ou duas pedras hoje, meu bem? (Abreu, 1988, p. 69-70).

Neste contexto, ao esticar a pele, não mostra apenas uma certa vaidade da personagem, mas também ação intencional de tentar adiar o envelhecimento, o cansaço, e especialmente a solidão. O isolamento emocional da personagem não é apenas a ausência física e emocional do seu antigo parceiro, mas também uma desconexão emocional que tem com ela mesma. Essa desconexão emocional da protagonista é apontada também como uma tendência marcada nas grandes cidades, em que o isolamento se torna comum. Leite (2017) afirma:

O centros urbanos, cada vez maiores, cobram o seu preço para se ajustarem e conseguirem desempenhar sua tarefa de comportar em si o peso de milhões de pessoas aglomeradas, eles precisam assumir um ritmo frenético de tempo, de encaixes, de senhas, de filas, de escadas, de produção, de distribuição, de trânsito... Delinear espaços cada vez menores e aglutinados, fazendo necessário o surgimento de uma lei natural da “boa convivência”, compreendida e aplicada a todos: conhecer o seu limite, respeitar o espaço do outro, a vez do outro, o silêncio do outro... E neste contexto, surge o isolamento do homem, não buscando o seu bem próprio, mas o “não incomodar” (Leite, 2017, p. 6).

Adelina pensa o lugar que ela estava como mulher até então, e lembra das ocasiões em que ela era uma mulher submissa. Isso conversa com o pensamento de Leite (2017) com a lei da “boa convivência”, que a personagem acaba se moldando para se encaixar nas expectativas do outro, e mesmo assim se encontra em isolamento emocional. O conto mostra a solidão frequente na agitação das grandes cidades, como no caso de Adelina, que mesmo com a presença física de outras pessoas, sente o sentimento de solidão, medo e desânimo. Essa sensação de não poder controlar e adivinhar o que o futuro reserva para seus dias solitários intensifica esses sentimentos, e acrescenta também a impressão de vulnerabilidade. Como afirma Bauman (2000):

A incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a ideia de “interesse comum” fica cada vez mais nebulosa e perde todo vapor prático. Os medos, ansiedade e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão (Bauman, 2000, p. 170).

A personagem do conto, Adelina, vivencia essa incerteza, medos, ansiedades e angústia, descritos pelo Bauman (2000), como visto no conto com as atitudes e pensamentos. Ela busca achar algum significado e também certo controle na sua vida, que se encontra desajustada por falta de conexões sólidas e verdadeiras. Essa sensação é vista logo no começo do conto:

Tinha terminado, então. Porque a gente, alguma coisa dentro da gente, sempre sabe exatamente quando termina – ela repetiu olhando-se bem nos olhos, em frente ao espelho. Ou quando começa: certo susto na boca do estômago. Como o carrinho da montanha-russa, naquele momento lá no alto, justo antes de despencar em direção. Em direção a quê? Depois de subidas e descidas, em direção àquele insuportável ponto seco de agora. (Abreu, 1988, p. 69).

Neste trecho do conto, temos a metáfora na parte que se refere ao “carrinho da montanha-russa”, que demonstra o fim de um ciclo na vida da Adelina, este “carrinho de montanha-russa” sobe e desce, e não sabe em qual direção este carrinho irá. E no final, ela conclui que esta “direção” a leva para “aquele insuportável ponto seco de agora”, o que mostra esse momento de incertezas, desilusão e medo que está passando. Como Bauman (2001, p. 170) aponta, essa “incerteza do presente” como uma “força individualizadora”, acaba dividindo em vez de unir as pessoas. O conceito de “interesse comum” do autor acontece na vida de Adelina, que tem que lidar sozinha com esses sentimentos que a deixam insegura e desesperançosa. Mesmo a personagem estando no tumulto das cidades e rodeada de pessoas, esse vazio não parece encher, e assim, a solidão continua presente nos seus dias.

Caio Fernando Abreu, ao criar esta representação da personagem, revela as dores e medos dessas desconexões nas relações humanas, tanto falado pelo Bauman e presente nos seus personagens. Adelina como muitos outros indivíduos, passam por seus medos, angústias, frustrações sozinha, em seu apartamento e também em outros ambientes agitados, que também não mudam esses sentimentos. A urbanização, que se refere a migração das pessoas que saíram dos campos para morarem nas cidades, teve as suas consequências negativas e boas. O ambiente agitado, como no caso de Adelina, não a deixou menos solitária. Leite (2017) relata:

[...] Como já foi dito, com a Revolução Industrial, as cidades passaram a atrair os camponeses, antes acostumados a uma vida simples e tranquila, onde se formavam rodas de amigos para conversar sem a pressão do tempo, que não corria contra si mesmo. As horas, que não

eram marcadas com a precisão do cumprimento, muitas vezes, na falta do relógio, eram vistas pela sombra das árvores projetadas pelo sol, rotina não havia, pois a lua a quebrava com seus ciclos (Leite, 2017, p. 05).

A pesquisa de Leite (2017) fortifica a ideia que a solidão pode existir mesmo que o indivíduo seja cercado por multidões em uma cidade agitada. Além disso, a autora também faz uma comparação da vida menos agitada nos campos e a vida muito agitada nas cidades. No campo, segundo ela, não tinha essa exigência de horas marcadas para tudo, de ter que sempre olhar as horas para cumprir uma agenda cheia. No entanto, nas cidades a rotina tem que ser controlada no relógio, enquanto no campo as pessoas “formavam rodas de amigos para conversar sem a pressão do tempo”.

Nesse sentido, podemos afirmar que no conto Adelina tenta fugir dessa realidade solitária a qual se encontra quando decide não derramar nenhuma lágrima pelo seu amado. De acordo com Menezes (2011, p. 34), a personagem “[...] encontra-se em abandono, perdida no vazio do seu apartamento e de sua vida sem cor. Desse modo, fugindo do vácuo aberto pelo abandono, numa tentativa de evasão da realidade que era nada além do “ponto seco” da solidão” [...]. A partir desse momento, Adelina busca incessante pelos seus sapatinhos vermelhos.

Jogando caixas e roupas para os lados até encontrar, na terceira gaveta do armário, o embrulho em papel seda azul-clarinho. Desembrulhou, cuidadosa. Uma súbita calma. Quase bailarina em gestos precisos, medidos, elegantes. O silêncio completo do apartamento vazio quebrado apenas pelo leve farfalhar do papel de seda desdobrado sem pressa alguma. Eram lindos, mais lindos do que podia lembrar. Mais lindos do que quando tinha tentado expressar (Abreu, 1988, p. 71-72).

Neste contexto, ao encontrá-los logo Adelina busca transformar-se em outra pessoa uma vez que ela vai de encontro a uma nova personalidade, uma pessoa que só os seus lindos sapatinhos lhe permitiriam ser. Os seus sapatinhos “Vermelhos — mais que vermelhos: rubros, escarlates, sanguíneos —, com finos saltos altíssimos, uma pulseira estreita na altura do tornozelo. Resplandeciam nas suas mãos.” (Abreu, 1988, p. 72). Eles dariam à personagem a confiança que muito tempo não sentia. E a partir desse momento surge outra mulher, uma que não seria mais tão solitária. Agora, Adelina mudou o seu próprio nome para Gilda, com o seu novo nome surge uma nova

mulher que com os seus sapatinhos torna-se uma mulher forte e independente que buscava prazer em homens desconhecidos.

Segundo Mota (2020, p.14), “estamos todos numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo. De forma contraditória, a sociedade do final do século XXI vive um paradoxo entre a globalização e o individualismo. É justamente neste espaço que a solidão se impõe”. Verificamos, mais uma vez, a solidão através das experiências vivenciadas pela personagem que mesmo por muitas vezes estivesse acompanhada infelizmente ainda sentia um enorme vazio no seu íntimo.

Evidentemente, este conto não é um conto de fadas, pois na manhã de segunda lá está novamente Adelina no escritório “caminhando com dificuldade, cabelos presos, vestida de marrom, gola fechada, e quiseram saber o que era — um sapato novo, ela explicou muito simples, apertado demais, não é nada” (Abreu, 1988, p. 80). Adelina em sua mesa e presa em uma rotina a qual não lhe agradara, podemos notar que a personagem se encontrava em uma solidão urbana.

Porque afinal, dizia-se, como num conto de Sônia Coutinho, há tantas sextas-feiras, tantos luminosos de neon, tantos rapazes solitários e gostosos perdidos nesta cidade suja... Só pensou em jogá-los fora quando as varizes começaram a engrossar, escalando as coxas, e o médico então apalpou-a nas virilhas e depois avisou que (Abreu, 1988, p. 80).

Desse modo, mesmo cercada de pessoas, Adelina sentia-se uma mulher sozinha e sempre buscava o mesmo caminho a fim de espantar a sua solidão trilhando a estrada da vida com os seus brilhantes sapatinhos vermelhos. Assim, no final desse conto fica claro que “a escrita de Caio Fernando Abreu penetra nas camadas mais profundas do ser na tentativa de identificar os conflitos existenciais humanos” (Menezes, 2011, p. 10). Essa afirmação enfatiza que os escritos de Abreu vão além de apresentar a solidão de forma superficial; eles exploram as nuances existenciais e emocionais, revelando as batalhas internas de seus personagens para encontrar sentido em suas vidas e criar vínculos sólidos em meio a multidão.

5. Considerações finais

Conforme vimos no conto “Os sapatinhos vermelhos”, a personagem Adelina constantemente sente-se sozinha mesmo em meio a cidade grande rodeada de pessoas. Neste contexto, após analisarmos as experiências da personagem no conto

“Os sapatinhos vermelhos”, no livro *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988) foi possível constatar que, logo após ser abandonada por seu amante, Adelina encontrar-se sozinha, insegura devido a sua idade. Além disso, fica claro no decorrer da narrativa que a personagem busca fugir dessa solidão no momento em que Adelina vai em busca de prazer com os seus tão preciosos sapatinhos vermelhos, mas infelizmente ela sempre retorna para a mesma situação inicial como um ciclo sem fim de solidão existencial.

Dentro dessa perspectiva, foi possível notar que o autor Caio Fernando Abreu, em todo o conto analisado, evidenciou a presença da solidão. Nesse sentido, a personagem Adelina em uma tentativa desesperada por afeto, atenção e até mesmo por carinho, busca nos braços de homens desconhecidos uma saída de sua vida solitária. Vivendo uma solidão urbana, a personagem mesmo em meio a correria do cotidiano da cidade, ela apresenta um forte sentimento de angústia e tristeza.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. Caio Fernando Abreu – *Cartas*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. 1. ed. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAMARGO, Flávio Pereira. *Reverendo as margens: a (auto)representação de personagens homossexuais em contos de Caio Fernando Abreu*. 2010. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5932>. Acesso em: 21 set 2024.
- DE OLIVEIRA MENEZES, Jessica Sabrina. Os sapatinhos vermelhos: o tempo e o gosto da solidão em Caio Fernando Abreu. *Anuário de Literatura*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 29–39, 2011. DOI: 10.5007/2175-7917.2011v16n1p29. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2011v16n1p29>. Acesso em: 19 set. 2024.
- DOS SANTOS, Luiz Felipe. As ervas daninhas de Caio Fernando Abreu. *Revista Areia*, [S. l.], n. 3, p. 106-120, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/10261> Acesso em: 22 set. 2024.
- FRAZÃO, Dilva. *Caio Fernando Abreu: Escritor e jornalista brasileiro*, 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/caio_fernando_abreu/ Acesso em: 22 set. 2024. Janeiro: Gradiva, 1987.
- JOUR, Graziano, Pedro. O narrar como ruptura da monotonia do cenário urbano

em ondeandar dulce veiga?, de Caio Fernando Abreu. *Revista Scripta Alumni*, n. 21, 2019. ISSN:1984-6614.2019/06/01. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335279502_O_NARRAR_COMO_RUPTUR_A_DA_MONOTONIA_DO_CENARIO_URBANO_EM_ONDE_ANDARA_DULCE_VEIGA_DE_CAIO_FERNANDO_ABREU. Acesso em: 22 set. 2024.

LEITE, Juliana Alvarenga. *Um olhar sobre a solidão do homem na metrópole*. 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18773>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MENEZES, Jessica Sabrina de Oliveira. Os sapatinhos vermelhos: o tempo e o gosto da solidão em caio fernando abreu. *Anuário de Literatura*, vol. 16, n. 1, p. 29-39, 2011. ISSN:2175-7917. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2011v16n1p29>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOTA, Gabriela Rodrigues da. *Relao da solidão comportamentos de saúde em idosos*. 2021, Monografia (Curso de graduao em Medicina) - Universidade Federal da FronteiraSul, campus Passo Fundo-RS. Fundo-RS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4453/1/GABRIELA%20RODRIGUES%20DA%20MOTA.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

PEIXOTO, N. B. *Cenário em ruínas: A realidade imaginária contemporânea*. Rio de Janeiro: Gradiva, 1987.

SANTANA, Lara Souto. *A música em contos de Caio Fernando Abreu: inventário musical de Os dragões não conhecem o paraíso e Dragons...*, sua traduo para o inglês. 2014. Dissertao (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-01122014-123954. Acesso em: 20 set. 2024.

TEIXEIRA, Nathan Menezes Amarante. A terceira categoria de sublime ou o "sublime da solidão" em Schopenhauer. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, 3 quadrimestre de 2014, Vol. 7, n 3, pp. 31-40. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180410133853id_/http://tragica.org/artigos/v7n3/teixeira.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. Ed. Rio de Janeiro:DIFEL, 2010.

XAVIER, Luiz Gustavo Osório. Crítica às leituras sexonormativas de "Sargento Garcia", de Caio Fernando Abreu. *Peridicus*, Salvador, n. 19, v. 2, p. 225-253, 2023. ISSN:2358-0844. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php> Acesso em: 22 set. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE INGLÊS NO PIBID

Amanda da Conceição Santiago – UFCAT

Dilma Costa Nogueira Dias – UFCAT

Jhudney Martins Batista da Silva – UFCAT

Bruno Franceschini – UFCAT

1. Introdução

A experiência proporcionada pelo PIBID a nós, estudantes de Letras português-inglês, foi fundamental, pois nos permitiu refletir e enfrentar, de maneira mais crítica, os desafios do ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido, no IF Goiano, campus Catalão-GO, desenvolvemos, de forma integrada, minicursos e oficinas, os quais foram baseados nos princípios da BNCC, além de se apoiarem em teóricos como Freire (2019), Menezes (2021), dentre outros. Ademais, buscamos constantemente integrar teoria e prática, por meio de atividades mediadas por plataformas digitais, como o Moodle. Desse modo, nossa atuação envolveu alunos dos cursos técnicos de mineração e informática, o que nos aproximou, de maneira significativa, da realidade escolar e, conseqüentemente, contribuiu para nossa formação docente, sempre com foco nos multiletramentos e nas necessidades do contexto educacional.

2. Objetivo Geral

- Apresentar como a experiência no PIBID contribuiu para a formação docente de estudantes de Letras português-inglês, especialmente no ensino de Língua Inglesa, ao integrar teoria e prática pedagógica e promover a aplicação de multiletramentos no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Divulgar as atividades desenvolvidas, como minicursos e oficinas, que foram baseadas nos princípios da BNCC e em leituras teóricas nas reuniões do PIBID;
- Demonstrar a utilização de plataformas digitais, como forma de mediação das práticas pedagógicas e aproximação dos alunos da língua inglesa;

- Discutir a relevância dos multiletramentos no ensino de Inglês, especialmente no contexto dos cursos técnicos de mineração e informática;
- Refletir sobre como a experiência no PIBID nos aproximou da realidade escolar e contribuiu para nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

3. Fundamentação teórica

Segundo o Projeto Pedagógico dos cursos integrados ao ensino médio, o Instituto Federal Goiano - campus Avançado Catalão foi criado em 2013, conforme a portaria nº 505 de 10/06/2014, do Ministro da Educação, publicada no Diário Oficial da União em 11/06/2014.

No ano de 2015 ocorreu a implantação dos cursos integrados do ensino médio. Em 2017 foi doada uma área urbana de 10.000 m² para compor a estrutura física do instituto. Atualmente a instituição encontra-se em um espaço alugado com área total de 22.400 m², com 2.199,92m² de área construída.

É relevante dizer que a microrregião de Catalão concentra os discentes de Ouidor, Três Ranchos, Cumari, Goiandira, Anhanguera, Nova Aurora, Corumbaíba, Davinópolis e Campo Alegre.

De tal modo que, “o IF Goiano é a única Instituição Federal de Ensino Profissional de Nível Médio da região” (PPP - IF Goiano, 2022, p. 19) e oferece os Cursos Técnicos em Informática e de Mineração, além de outros cursos de Pós-Graduação.

Como discentes do PIBID, do curso de Letras Português e Inglês, tínhamos que pensar, construir, planejar, organizar atividades em língua inglesa para favorecer o aprendizado dos educandos dos cursos de mineração e de informática do campus avançado Catalão.

Nesse sentido, decidimos criar oficinas com o intuito de levar até essas(es) alunas(os) um contato maior com a língua que está sendo ensinada, visando possibilitar maior familiaridade com a mesma, uma vez que o ser humano, também, é visto por Freire (2021) como “ser de relações” no e com o mundo, que o possibilita ser “sujeito” do conhecimento, da história e da cultura (Apoluceno, 2021, p. 289).

Por entender que o público alvo eram adolescentes, relacionar as tecnologias a esse aprendizado era uma forma de nós, discentes do PIBID, nos aproximarmos deles assim como aguçar o conteúdo ministrado em sala de aula com as nossas propostas de oficinas, minicursos, dentre outras atividades.

Para Vera Menezes (2019, p. 5) diz:

(...) novas ferramentas culturais cada vez mais medeiam nossas atividades diárias, especialmente por meio de tecnologia da informação. Nos locais de trabalho, e cada vez mais nas escolas, as pessoas usam as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para produzir, armazenar, planejar, controlar e comunicar informações.

Diante disso, Paulo Freire (2021, p. 310) compreende que “a maneira como o adolescente se vê como tal tem muito a ver com a maneira como o adolescente se revê como ser”, expressando assim a importância de produzir e permitir aos discentes participarem de forma ativa do seu processo de ensino-aprendizagem, para que possam ter o sentimento de participação e construção do processo, bem como autonomia no desenvolvimento do mesmo.

4. Metodologia

A importância de conhecer os discentes para pensar em atividades que vão para além da sala de aula. Participação dos discentes do IF goiano - campus avançado Catalão, assim como nós, discentes do curso Letras Português e Inglês.

O espaço educativo para o qual fomos direcionados, tratava-se do Instituto Federal Goiano - campus Avançado Catalão, no qual tivemos a felicidade de vivenciar vários momentos de ensino e aprendizagem. Sendo esta a nossa primeira oportunidade de conhecer o ambiente escolar do IF.

No nosso grupo de pibidianas(os), todas(os) estavam visitando o campus pela primeira vez e foi uma experiência única, desde a ansiedade gerada devida às nossas expectativas, até o último momento, não somente da primeira visita, mas de todas as outras que sugeriram.

Ao chegar no IF, descobrimos um espaço bastante acolhedor e leve. De modo que, ao caminharmos pela instituição, com a supervisora que nos apresentava, fomos nos deparando com alunas e alunos dessa professora, que aproveitou as oportunidades para ir nos familiarizando com o meio e com as pessoas que ali estavam. De forma que fomos sempre bem recebidos.

Ao longo do percurso, enquanto pibidianas(os) 2023 - 2024, várias atividades foram desenvolvidas, havendo entre elas dois pólos norteadores, sendo o primeiro pólo, composto por reuniões gerais, que contavam com a presença de todos os envolvidos no subprojeto do instituto acadêmico.

De modo que, coordenadores, supervisoras e discentes, se reuniam mensalmente às terças a partir das 17:30 com o intuito de estudar, analisar e refletir a formação de docentes e discentes do ensino de línguas. Com a intenção de aprofundar os debates relacionados à área de estudo, foi criado um grupo no whatsapp, onde era compartilhado textos para leitura, antecedente a data marcada para a reunião.

As leituras realizadas, estavam direcionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, multiculturalismo, e multiletramentos, bem como, o uso de ferramentas digitais com foco no ensino. Diante disso, houve um debate muito impotente, sobre as estatísticas de discentes que ingressam o curso de licenciatura Letras-Inglês, abarcando questões como: As expectativas desses discentes relacionadas ao ensino de inglês ao se matricular no curso; o percurso escolar dos discentes, relacionando as bagagens trazidas por cada um ao adentrar em um curso de língua inglesa, os percalços e os recursos a serem utilizados.

De forma, a provocar grandes reflexões, que serviram como base para o desenvolvimento das atividades realizadas no Instituto Federal Goiano - campus Avançado Catalão, bem como para participação em eventos científicos, por meio da Comunicação Oral.

O segundo pólo norteador das atividades, foi composto por reuniões com a supervisora. Os discentes foram divididos em grupos que eram orientados, cada um, pela supervisora da escola a qual esse grupo foi direcionado. Juntamente com a professora Evelyn, ficou acordado com o grupo de pibidianas(os) do IF Goiano - campus Avançado Catalão, se reunirem às sextas, de 15 em 15 dias, a partir das 16:00 horas, por meio remoto.

Com a finalidade de organizar, tirar dúvidas, planejar e nos prepararmos para as atividades que iríamos desenvolver na instituição de ensino. O nosso grupo, era composto por 9 discentes que foram subdivididos em 3 subgrupos, com o desejo de elaborarmos minicurso para serem ofertados. Diante disso, foi criado um grupo no whatsapp, para facilitar na comunicação, pois apesar de estarmos subdivididos, as reuniões eram realizadas em conjunto, bem como, para compartilharmos os materiais a serem utilizados nesses minicursos.

Algumas das atividades realizadas no IF Goiano foram:

- Minicurso - DIY (Do It Yourself): Tecnologias Digitais para Aprender Inglês.

O primeiro minicurso ofertado no IF, foi realizado em conjunto, com todas(os) pibidianas(os) que haviam sido direcionadas(os) para o instituto, sob a supervisão da prof. Evelyn. O evento ocorreu na Semana Nacional de Tecnologia, no dia 24/10/2023 das 08:00 às 10:00.

Para o desenvolvimento do evento nos organizamos em subgrupos, com a intenção de reunir um maior número de propostas para serem oferecidas, visto que cada subgrupo, ficou responsável de pensar e analisar conteúdos que pudessem ser trabalhados.

Feita a seleção dos materiais, optamos por trabalhar com sites e apps que podem ser ferramentas para a aprendizagem de língua estrangeira, abordando especificamente, a língua inglesa, visto que o nosso subprojeto é voltado para a interdisciplinaridade entre o ensino de língua inglesa e portuguesa.

O minicurso foi um momento que possibilitou uma grande interação entre as(os) pibidianas(os) e as(os) alunas(os) da Instituição, que além de aceitar o nosso convite para participar do minicurso, ficaram bastante atentos ao que estava sendo compartilhado com eles, assim como é possível verificar na figura 1, abaixo.

Figura 1 - Imagem no IF Goiano, realizando o minicurso



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

Toda essa interação gerou um troca de conhecimentos, experiências e aprendizagens muito grande, de forma a abrir um leque de possibilidades que nos cativou a pensar e desenvolver um segundo minicurso.

A forma como as(os) alunas(os) da instituição aderiram a ideia e se envolveram nas atividades propostas foi muito gratificante, pois nos possibilitou perceber o resultado positivo da nossa ação. Na figura 2, abaixo, é possível ver as(os) alunas(os) sentadas em grupos, realizando a atividade indicada.

Figura 2 - Imagem das(os) alunas(os) do IF, sentados em grupos, realizando as atividades propostas no minicurso.



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

Ao elaborarmos uma proposta que possibilitou ao participante do minicurso, atuar de forma ativa e participativa na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, proporcionamos uma ênfase no momento dessa construção. De forma, a marcar o evento em suas vidas, estimulando assim a prática da língua inglesa.

Indo de encontro com o apontamento feito por Ferraz e Nogarol (2017, p. 209), onde diz que, é “importante trabalharmos com alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico, ou seja, uma reflexão prática e epistemológica”. E assim, com muita gratidão e alegria é finalizado o nosso minicurso:

Figura 3 - Imagem tirada com todos os presentes reunidos, ao final do minicurso, a saber: alunas(os) do IF, supervisora e pibidianas(os).



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

- **Moodle - Future Will e Going to:**

O IF possui uma carga horária de 20% no moodle, que conta cada encontro como 3 aulas, valendo nota e presença. O moodle é uma plataforma virtual que possui um conjunto

de ferramentas educacionais, possibilitando a (inter)ligação entre tecnologia e o ensino.

Diante disso, foi feito pela supervisora reuniões, onde ela nos mostrou e explicou o funcionamento da plataforma, assim como nos orientou na ideia inicial de como poderíamos elaborar as atividades. Ficando acordado entre todos a postagem das atividades na plataforma no dia 28/10/2023, com disponibilidade de 15 dias, para preenchimento.

Pensando em uma atividade que valesse por 3 aulas decidimos por disponibilizar um conteúdo para revisão, o qual as(os) alunas(os) teriam que passar por ele primeiro, para em seguida, chegar ao forms que foi a atividade final, assim como é possível verificar nas figuras 4 e 5, respectivamente.

Figura 4 - Imagens das atividades de revisão postada no Moodle



Dear student,

Esse módulo refere-se ao reforço do **The future with Will and The future with Be going to**.

Como forma de auxiliar na condução e realização das atividades propostas nesse módulo, segue abaixo as instruções sobre cada atividade.

Let's go!

1ª Atividade: estudos

The future with Will and The future with Be going to

Como forma de lembrar os conceitos sobre o Future Tense "will e going to", leia os conceitos e acessem os links abaixo:

The future with Will

O Futuro Simples, também conhecido como Simple Future, é um tempo verbal utilizado para representar ações que acontecerão no futuro e ainda não ocorreram.

O Futuro Simples pode ser usado para indicar uma decisão tomada no momento da fala e também para expressar pedidos, promessas, advertências, convites e ofertas.

Normalmente, recorremos ao "will" para indicar uma noção de futuro que pode conter incerteza ou ser decidida no momento da fala.

Regras e exemplos de construção:

Forma Afirmativa

Para criar frases no futuro com "will" na forma afirmativa, seguimos a seguinte estrutura:

Sujeito + "will" + verbo principal no infinitivo sem "to" + complemento

Examples:

They will purchase a new house. (Eles comprarão uma casa nova.)
We will head out tonight. (Nós sairemos hoje à noite.)

A forma afirmativa pode também ser contraída após pronomes pessoais, substituindo "will" por "'ll."

Examples:

I will visit my cousin tomorrow. = I'll visit my cousin tomorrow. (Visitarei minha prima amanhã.)

1 de 6

Fonte: Print das imagens da plataforma Moodle.

Figura 5 - Imagem do Forms, postado no Moodle



Seção 1 de 6

Atividade Avaliativa - Future Will e Going to - 2º Ano de Mineração

B I U ↻ 🔍

Fique atento! O formulário estará disponível a partir do dia 28/10/2023 e fechará no dia 18/11/2023. Lembre-se que, o formulário vale 2,00 pontos.

Seção 2 de 6

Atividade avaliativa - Will and Going to

Descrição (opcional)

Leia com atenção a tirinha sobre o Garfield.



Atividade avaliativa - Will and Going to

Clique no link do clipe da música 'I will always love you', da cantora Whitney Houston e responda.

Como forma de melhorar sua pronúncia. Cante e assista o clipe.

<https://youtu.be/3JW7aaS7LdU?si=YUBBMSbly6y05vJy>



Fonte: Print das imagens do Forms, da plataforma Moodle.

Desenvolver essa atividade na plataforma do Moodle, nos possibilitou várias aprendizagens, tanto sobre a plataforma em si, quanto sobre o Google Forms, plataforma utilizada para o desenvolvimento do Forms, pois percebemos que a plataforma possui várias ferramentas que nos era desconhecido. Diante disso, Menezes (2019, p. 11) aponta que:

Naturalmente, apenas dar às pessoas as ferramentas e juntá-las não faz uma equipe que pensa e atua de forma eficaz. Eles precisam aprender a dançar juntos, a coordenar - e por "juntos" eu quero dizer

tanto humanos como as ferramentas não humanas. Uma ferramenta como um martelo só funciona quando você sabe como usá-lo. E saber usá-lo significa compreender como ele é projetado para que um bom trabalho seja feito. Isto é verdade para todas as ferramentas, incluindo os seres humanos como ferramentas recíprocas um para o outro.

Explicitando a relevância desse momento, que nos propiciou uma grande troca de conhecimentos e experiências, que com certeza agregaram muito em nossa bagagem profissional e pessoal.

- Minicurso - Explorando a Cultura em Espaços de Convivência

Por meio das atividades desenvolvidas anteriormente, debates e estudos realizados nas reuniões gerais, decidimos realizar um segundo minicurso, com o intuito de romper com o mito da fluência perfeita, que se mostrou como um grande desafio para os estudantes de língua inglesa.

De modo, a contribuir com os estudos, uma vez que, a insegurança relacionados à prática oral provoca receio e medo em muitos discentes, ou seja, a(o) aluna(o) não se sente confortável para se comunicar na língua em que está estudando. Vale ressaltar que, enquanto discentes do curso de Letras - português e inglês, compreendemos os percalços enfrentados por professoras(res) e alunas(os) ao que se refere ao ensino e aprendizagem de uma nova língua, sendo esse a nossa principal fonte motivadora para essa ação.

Posto isso, torna-se importante destacar que o foco do minicurso está vinculado à proposição de que os discentes tenham um contato maior com a língua que está sendo trabalhada, visando promover, de forma lúdica e didática, maior familiaridade com a mesma.

Para tanto, criamos um Forms, que compartilhamos (com a ajuda da supervisora) com as(os) alunas(os) do IF, com a finalidade de saber o número de estudantes interessados na proposta, bem como, saber quais espaços elas(es) gostariam que fossem trabalhados no minicurso.

Após o retorno de 22 inscrições, nos preparamos, planejamos e desenvolvemos o minicurso, no dia 06/03/2024 das 14:00 as 16:00, com a sala lotada de discentes dispostos a aprender como na figura

Figura 6 - Pibidianas(os) do IF Goiano, realizando o minicurso



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

Após a realização de debates, onde propomos algumas situações de uso real da língua inglesa, fizemos algumas indicações de possibilidades para o uso da língua nessas situações. Seguimos com a divisão da turma em grupos, onde cada grupo ficou com o espaço de convivência com o intuito de dialogarmos sobre.

Os espaços escolhidos foram: Parque; Loja de roupas; Supermercado; Bares ou Restaurantes e Lanchonete. Com o desenvolvimento do minicurso, pudemos perceber que o mesmo contribuiu muito com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes do IF e que elas(es) além de aprovarem, participaram com ânimo total. Na foto abaixo, é possível identificar os alunos reunidos em grupos.

Figura 7 - Imagem das(os) alunas(os) do IF, sentados em grupos, realizando as atividades propostas no minicurso.



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

Nessa perspectiva, nosso coração enche de alegria e gratidão devido a participação dos discentes, e assim encerramos mais um minicurso, realizado com êxito. Na foto a seguir, nos reunimos, enquanto estávamos desfrutando do último espaço de convivência abordado: A lanchonete.

Figura 8 - Imagem tirada com todos os presentes reunidos, ao final do minicurso, a saber: alunas(os) do IF, supervisora e pibidianas(os).



Fonte: registros dos Pibidianas(os), discentes do curso de Letras Português e Inglês, da UFCAT.

5. Análises e Resultados

Como discentes do curso de licenciatura em Letras Português e Inglês percebemos que a participação no PIBID engrandeceu ainda mais a nossa formação como futuros docentes em Letras, apesar de já termos outras formações que versam na área da pedagogia e da engenharia civil, o desafio de estar no cotidiano da escola atuando e aprendendo a partir de uma língua estrangeira, deu medo, mas foi recompensador, pois as trocas dialógicas, a busca de aprimorar sobre a língua inglesa para apresentar o melhor aos discentes nos proporcionou uma dedicação maior no estudo da língua.

Essa experiência nos possibilitou grandes aprendizados, pois a docência requer que possamos continuar estudando e também que precisamos compreender o contexto dos discentes para a organização dos planejamentos e a elaboração das atividades que serão propostas para os educandos(as). Desse modo, estaremos mais preparados para atuarmos com os(as) alunos(as) na educação básica ou em qualquer outra modalidade de ensino que viermos a atuar.

Nesse perspectiva, vivenciar o PIBID em Letras Português e Inglês nos propiciou oportunidades grandiosas de aprender a planejar oficinas, minicursos,

atividades digitais em uma outra língua, além de nos possibilitar a participação de reuniões gerais e semanais que foram de grande relevância para o desenvolvimento das atividades e de atuação nas atividades do PIBID.

Além disso, a participação como Pibidianos nos proporcionou uma rica experiência prática, que ampliou a nossa compreensão sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Língua Inglesa em contextos de ensino médio junto com o ensino técnico, como nos cursos de mineração e informática. Primeiramente, a experiência de buscar estratégias de ensino que personalizassem o conteúdo para o contexto do curso voltado para o uso da língua estrangeira com o uso da tecnologia e para a imersão na língua em uma dimensão mais usada para o contexto do dia a dia.

Com isso, foi observado que, ao desenvolvermos atividades que integravam tecnologia e o inglês na prática, os alunos tiveram um engajamento maior, pois o conteúdo passou a fazer mais sentido quando colocado em prática. Essa adaptação metodológica não só melhorou a dinâmica das aulas, como também contribuiu para a percepção dos alunos sobre a importância do inglês no mercado de trabalho, no contexto de viagens e no contexto do cotidiano, ir a uma lanchonete ou fazer um pedido em um restaurante.

Outro aspecto que merece destaque foi o uso de tecnologias educacionais como ferramentas de ensino, algo que consideramos essencial para manter o interesse e engajamento dos estudantes. Em nossas atividades no IF Goiano, utilizamos plataformas digitais, vídeos interativos e atividades em forma de quizzes para explorar o conteúdo de maneira mais dinâmica e acessível.

Assim, o uso dessas tecnologias facilitou a aprendizagem, especialmente para aqueles alunos que apresentavam maior dificuldade em acompanhar aulas mais tradicionais. Além disso, essas ferramentas tecnológicas nos permitiram trabalhar habilidades de forma integrada, como a leitura, a escuta e a produção oral, de uma maneira mais envolvente. Essa abordagem também revelou a importância de se explorar múltiplos recursos didáticos, adaptando-se à realidade digital dos alunos e aproveitando as oportunidades que o ambiente tecnológico oferece para enriquecer a experiência educacional.

Por fim, a experiência no PIBID nos fez refletir sobre a importância da flexibilidade pedagógica e da constante adaptação às necessidades dos alunos. Também, aprendemos que cada turma possui características distintas, e que cabe ao

professor estar atento a essas especificidades para ajustar suas práticas de ensino.

No caso dos alunos dos cursos técnicos, foi muito interessante adotarmos uma abordagem mais prática e contextualizada, sempre buscando promover a integração entre o conteúdo e o conhecimento prévio dos alunos. Isso se alinhou à nossa percepção de que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser centrado no aluno, para valorizar sua participação ativa e incentivar o desenvolvimento de habilidades críticas.

Assim, essa vivência prática, em conjunto com as trocas entre colegas de PIBID, enriqueceu a nossa formação docente e nos permitiu desenvolver uma visão mais ampla e reflexiva sobre o papel dos professores no âmbito escolar, especialmente em contextos que exigem uma abordagem pedagógica diferenciada.

6. Considerações finais

Estar em uma instituição escolar com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade do ensino de línguas, foi uma experiência mais que emocionante. Foi desafiador, pois trouxe consigo responsabilidades que nos exigiam um posicionamento diante do medo e da insegurança que surgia.

Porém, tais desafios, foram se tornando cada vez mais leves à medida que a interação e o convívio iam fluindo. De modo a permitir levar como reflexão o fato de que certos tipos de enfrentamento são necessários, para que as coisas fluam, bem como, a importância de estarmos sempre em busca de novos aperfeiçoamentos.

Dessa experiência, de sermos pibidianos no IF, além de toda aprendizagem, trocas, diálogos e conhecimentos, fica acima de tudo, o sentimento de gratidão! Gratidão a professora e supervisora Evelyn por todo carinho, compromisso, compreensão e dedicação. Aos amigos, que trouxeram leveza e que se dispuseram a caminhar juntos nesse percurso.

E com isso, encerramos esse formulário, falando da importância de termos e sermos amigas(os) que caminham juntos, para assim conseguirmos uma boa atuação, visto que, o processo de ensino e aprendizagem não se constroi sozinho. É preciso ter compromisso, compreensão e dedicação.

Portanto, vivenciar o contato com a educação básica em inglês nos propiciou experiências e momentos que ficarão marcados em nossa vida enquanto acadêmicos. Por fim, a experiência na docência é fundamental para a formação de um bom profissional da educação. Sabemos dos desafios da educação pública, mas

apesar dessas dificuldades o ato de educar, é um ato de amor, é um ato político e exige um diálogo crítico e conhecer esses desafios na graduação já um preparo para atuação quando formos docentes em Letras português e inglês.

Referências

APOLUCENO, Ivanilde. A Educação Humanista de Paulo Freire. In: Ivo, Dickmann; Ivano, Dickmann (Orgs.). *100 anos com Paulo Freire*, tomo 4. 1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2021.

FERRAZ, Daniel de Mello; Nogarol, Isabele Vianna. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes em Letras-Inglês. *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia/Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16753>. Acesso em: 11 out. 2024

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização Ana Maria Araújo Freire. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOIANO, Instituto Federal. *Projeto Político dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio* - IF Goiano - Campus Avançado Catalão. Técnico em Informática. 2022.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323> . Acesso em: 18 out. 2023.

SUA VOZ NÃO ME DIZ NADA: O SILENCIAMENTO DE MULHERES NO CONTO AS COISAS QUE PERDEMOS NO FOGO E NO FILME *ADVOGADO DO DIABO*

Ana Cecília Moreira Elias – PPGEL/UFCAT

1. Introdução

O livro, *As coisas que perdemos no fogo*, foi publicado originalmente na língua espanhola, em 2016. No Brasil, a sua primeira edição foi em 2017, pela Editora Intrínseca. Composto por 12 contos, todos são do gênero terror e alguns da literatura fantástica.¹ A presença fantasmagórica e outras manifestações sobrenaturais, aparecem em alguns contos, todavia, as narrativas não se desenvolvem em distantes castelos em ruínas, o horror escrito por Enríquez é centrado no cotidiano.

O filme, *Advogado do diabo*, é uma releitura do livro homônimo, escrito pelo estadunidense Andrew Neiderman, publicado em 1990, classificado como gênero de terror e suspense.² O longa-metragem foi produzido em 1997, lançado no Brasil em 1 de janeiro de 1998. Indicado ao prêmio, “MTV Movie Award”, de melhor vilão. Classificado como, terror, drama, suspense.

Para a escrita deste artigo, ao estabelecer elo entre o conto e o filme, assentou-se com base em perspectivas da literatura comparada. Conforme Tânia Carvalhal, ao referir-se à literatura comparada, em um primeiro olhar, é possível deduzir que se trata dos estudos entre duas ou mais obras literárias, contudo, conforme Carvalhal (2004):

No entanto, quando começamos a tomar contato com trabalhos classificados “estudos literários comparados”, percebemos que essa denominação acaba por rotular investigações bem variadas, que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem a literatura comparada um vasto campo de atuação (Carvalhal, 2004, p. 02).

Não é possível encerrar a literatura comparada em único paradigma, as compreensões e expressões são diversas e móveis ao longo do tempo; contudo vale

¹ Informações contidas no *corpus* de pesquisa; Enríquez, Mariana. *As coisas que perdemos no fogo*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017.

² Disponível em: <https://www.darksidebooks.com.br/advogado-do-diabo--brinde-exclusivo/p> Acesso em: 18 jun. 2024.

ressaltar que, é a partir de estudos da literatura comparada que foi possível o desenvolvimento deste artigo, pautando-se em análises críticas-comparatistas entre um conto e um filme.

Ao aproximar a literatura e o cinema, não se pretende trata-los como uma arte sendo releitura da outra, são duas semioses distintas, mas, é possível estabelecer diálogos entre ambas. Especificamente sobre o conto *As coisas que perdemos no fogo* e o filme *Advogado do diabo*, os principais pontos de contatos que foram analisados neste artigo, são as representações de violências infligidas às mulheres, com destaque ao silenciamento imposto a elas.

A ficção não é *um retrato fiel da realidade*, as significações das obras de arte são complexas e continuamente inacabadas. Através da arte expressa-se as possibilidades de realidade, o que se pode entender mediante os paradigmas da verossimilhança; destacando que assim como os conceitos sobre a literatura comparada, os debates e compreensões sobre a verossimilhança são difusos. Conforme Ana Carolina Bianco Amaral, “na atualidade, observa-se um grande tumulto na crítica literária ao referir-se ao termo verossímil” (Amaral, 2015, p. 05).

Para o desenvolvimento deste artigo, pautou-se na compreensão da verossimilhança como possibilidade de realidade. Novamente destacando o que diz (Amaral, 2015, p. 06): “nessa esteira, o poeta, ou qualquer outro criador de literatura [...] produz um texto composto por uma série de eventos e ações que são acontecimentos possíveis no enredo, espelhado nas ações humanas, e que conformam, por isso, uma coerência interna.”

A arte de modo geral, tem a exímia capacidade de mover as subjetividades, o que evidentemente altera as práticas dos indivíduos, logo, transforma as condutas sociais. Este processo deve-se à capacidade que a arte tem de *verbalizar* as experiências e sentimentos compartilhados por indivíduos diversos. Ou seja, essa potência da arte está imbricada com a verossimilhança.

2. Ficção, realidade e horror

Em relação ao cinema, dentre outras questões, essencialmente devido a sua capacidade de efeito de presentificação, alguns estudiosos consideram-no como a arte com a mais intensa capacidade de provocar em seu *receptor*, o efeito de

realidade, assim como afirma o pesquisador Christian Metz (2010)³, “mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real” (Metz, 2010, p. 16). Conforme o teórico:

[...] Existe no *domínio* fílmico o segredo de uma presença e de uma proximidade que aglomera o grande público e consegue lotar mais ou menos as salas. Reencontramos aqui a impressão de realidade, fenômeno de muitas consequências estéticas, mas cujos fundamentos são sobretudo psicológicos. Este sentimento tão direto de credibilidade vale tanto para os filmes insólitos ou maravilhosos como para os filmes “realistas” [...] (Metz, 2010, p. 17).

Conquanto independentemente da intensidade em relação ao efeito de realidade provocado, tanto o cinema quanto a literatura, são *objetos* transformadores, de criticidade das sociedades e das culturas, muito além do que meros entretenimentos. Em suma, a ficção majestosamente tem a capacidade de dizer do real e mover o real.

Vale ressaltar que, o conto *As coisas que perdemos no fogo* e o filme *Advogado do diabo*, comungam com a classificação de gênero, horror (terror); este que para Mariana Enríquez, tem a melhor capacidade de dizer sobre o real e o cotidiano. Em uma entrevista de Enríquez, conforme o pesquisador-escritor, para a Revista *Galileu*, Oscar Nestarez (2019), destaca-se o seguinte:

Além de se inserirem na vida cotidiana — ou por esse motivo —, as narrativas de *As Coisas que Perdemos no Fogo* espelham questões sociais e culturais dos tempos atuais. Por isso, muitos críticos atribuem, a Mariana Enríquez, o selo do “horror político”. Ela aceita a categorização, mas destaca que não é o engajamento que a leva a escrever: “Nos meus contos, há questões políticas de hoje e do passado — por exemplo, o desaparecimento de corpos, algo recorrente durante a ditadura argentina. Mas não penso tanto nisso quando escrevo”, explica a escritora. “Sim, são temas que me interessam pessoalmente — o racismo, o desamparo das pessoas que estão à margem do sistema etc. —, mas não me interessa nada o tratamento desses temas a partir do realismo. Principalmente em literatura. Porque me parece que há profundidades — inclusive para mim mesma, como autora — às quais a ficção de cunho realista me impede de chegar” (Nestarez, 2019, n.p.).⁴

Posto isto, nas páginas seguintes desenvolve-se as análises comparatistas entre

³ Considerado pioneiro na aplicação de conceitos de Saussure à semiologia cinematográfica.

⁴ Disponível em: “Escrever horror é uma mistura entre planejar e intuir”, diz escritora argentina - Revista Galileu | Cultura (globo.com). Acesso: 20 jul. 2024.

o conto e o filme supracitados, ao que se refere às violências contra as mulheres, com ênfase à imposição do silenciamento e até casos de feminicídios, incluindo no final do artigo, alguns dados sobre assassinatos de mulheres na Argentina, Estados Unidos e no Brasil.

3. Grite! Apesar disso, sua voz não me diz nada

O conto *As coisas que perdemos no fogo*, narra as histórias de mulheres que foram vítimas de violência masculina e o desencadeamento dos protestos de mulheres que reivindicavam autonomia e o direito à vida, elas ficaram conhecidas como “mulheres ardentes”. “A garota do metrô” compunha o grupo de precursoras das manifestações. Ela que fora queimada por um ex-companheiro, “Juan Martín Pozzi, seu marido. Fazia três anos que estava casada com ele. Não tinham filhos” (Enríquez, 2017, p. 180).

A primeira foi a garota do metrô. Havia quem a discutisse ou, ao menos, discutisse seu alcance, seu poder, sua capacidade de desencadear as fogueiras por conta própria. Uma coisa era certa: a garota do metrô só pregava nas seis linhas de trem subterrâneo da cidade, e ninguém a acompanhava. Mas era inesquecível. Tinha o rosto e os braços completamente desfigurados por uma queimadura extensa, completa e profunda; ela explicava quanto tempo lhe havia custado para se recuperar, os meses de infecções, hospital e dor, com a boca sem lábios e um nariz pessimamente reconstruído; restava-lhe um só olho, o outro era um buraco de pele, e a cara toda, a cabeça, o pescoço, uma máscara marrom percorrida por teias de aranha. Na nuca conservava uma mecha de cabelo comprido, que realçava o efeito máscara: era a única parte da cabeça que o fogo não havia alcançado. Tampouco havia alcançado as mãos, que eram morenas e estavam sempre um pouco sujas de manipular o dinheiro que ela mendigava (Enríquez, 2017, p. 179-180).

No conto, Além da “garota do metrô”, várias mulheres argentinas sofreram de violências semelhantes; até um estopim, e em protesto, grupos de mulheres passaram a atear fogo em seus próprios corpos, através de fogueiras clandestinas. Todavia, quando iniciaram as conflagrações, em perspectiva geral, a população não acreditou que eram as próprias mulheres que estavam ateando fogo em seus corpos: “quando de fato as mulheres começaram a se queimar, ninguém acreditou nelas” (Enríquez, 2017, p. 183).

Ademais da brutal violência física que tais mulheres estavam sofrendo; elas padeciam com a incredibilidade de suas vozes. Dentre as personagens, estavam

mulheres jovens, adultas e idosas, que tiveram suas falas invalidadas. No filme *Advogado do diabo*, já no início apresenta a declaração de uma adolescente (menor de idade), sendo desacreditada diante do tribunal de júri.

O filme estende-se a partir da vida e trajetória profissional de Kevin Lomax, jovem advogado, residente no interior da Flórida, reconhecido por nunca ter perdido uma causa. Ele é o advogado de defesa de um professor de matemática, senhor Gettys, acusado de assédio sexual pela jovem estudante Bárbara.



Durante o julgamento, o promotor passou a palavra para a própria Bárbara, narrar a violência que sofrera. Enquanto a garota expunha o assédio com a voz embargada pelo choro, o senhor Gettys, com a mão sob a mesa, fazia gestos obscenos (de masturbação). Concisamente, as palavras de Bárbara foram as seguintes:

O senhor Gettys me pediu para ficar depois da aula [...]. Eu disse que não podia perder o ônibus. E ele prometeu que eu não perderia se o ajudasse a fazer uma coisa. Antes de eu poder dizer qualquer coisa ele pôs a mão por baixo da minha blusa. Senti tanto medo, que não me mexi. Achei melhor ficar bem quieta. Então ele pôs a outra mão por baixo da minha saia. Então com a mão lá... ele ficava indo e voltando... indo cada vez mais longe debaixo da saia. Queria ver se eu sentia alguma coisa diferente... ver que tipo de sensação eu teria. Eu tentei falar, mas não consegui. Eu estava confusa, e ele não parava. Pedi que parasse, mas ele não ouviu. Continuou com a mão lá. Então eu gritei. Ele ficou bravo e disse que teria de tentar de novo, outra hora (Advogado [...], 1998, 1min 21s).

⁵ Imagem I: Kevin Lomax e a sua esquerda, o réu, o professor de matemática. Disponível em: <https://x.com/macabratv/status/1325602252736745472/photo/3> Acesso em: 24 jul. 2024.

Lomax pediu um intervalo, que foi concedido pelo juiz. No banheiro, o advogado encontrou por acaso com Larry, que o provocou ao dizer que aquele momento seria o fim da carreira brilhante do jovem advogado que nunca perdeu uma causa. No momento da defesa Kevin Lomax interrogou Bárbara sobre o seu comportamento na escola, ao mesmo tempo enfatizando que ela era indisciplinada. Apresentou um desenho feito pela garota, que representava o professor como um porco, com a escrita, “enorme besta nojenta” (Advogado [...], 1998, 6min 21s).

O juiz ou alguém que estava como júri, não perguntou qual ou quais motivações levaram Bárbara a fazer aquele desenho. Do mesmo modo que, para as “mulheres ardentes”, não as questionaram, no início dos protestos, o porquê delas optarem por queimar os próprios corpos. Não perguntaram, se não haveria outro meio possível de protestar. Tal qual ao juiz, a população deu a sentença, “achavam que elas estavam protegendo seus homens, que ainda tinham medo deles, que estavam traumatizadas e não podiam dizer a verdade” (Enríquez, 2017, p. 183).

A sentença final no caso da Bárbara, foi de inocentar o professor e expor Bárbara através do discurso sobre a sua sexualidade; os argumentos finais de Lomax, foram o seguinte: “já deu alguma festa na sua casa... enquanto seus pais estavam fora?” (Advogado [...], 1998, 6 min 44s). Após receber resposta afirmativa, o advogado continuou:

Já ouviu falar do jogo ‘Lugares Especiais’? Você está sob julgamento Bárbara. A carreira de um homem... sua reputação e a sua vida estão em jogo. Isso não é nenhuma piada. Já jogou ‘Lugares Especiais’? [...]. Esse jogo é de natureza sexual? [...]. Esse jogo é de natureza sexual? [...]. Foi nessa festa especial Bárbara... que você falou sobre o Sr. Gettys pela primeira vez, não? [...]. Conversei com algumas das outras crianças que estavam lá. Há mais alguma coisa que elas possam ter me contado? [...]. Mandou que mentissem, para dizer que Gettys havia abusado delas [...]. Se elas não o fizessem, você contaria a todo mundo a festa especial [...]. Então, inventou uma história. Uma história especial... sobre um professor de matemática que era durão com você [...] (Advogado [...], 1998, 6 min 59s).

Em ambas semioses (o conto e o filme) o discurso feminino foi descredibilizado; o foco de intenção está no controle do corpo e da sexualidade feminina, enquanto que o principal recurso de coerção é, desvalidar a palavra da mulher. Conforme Foucault (2014), a imposição da vontade de verdade e aquilo que se deseja invalidar, é também o que se deseja dominar.

[...] Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2014, p.9-10).

Por meio da coação e dos jogos de palavras, Bárbara foi desacreditada frente ao tribunal; e o grande peso foi “o jogo lugares especiais”. A garota afirmou que brincou uma vez; não importa o número, a sexualidade feminina, é uma ofensa ao patriarcado e ao mesmo tempo, um objeto que deve lhe servir.

Retomando ao conto, “a garota do metrô”, era ofensiva, um corpo queimado, destituído de sua beleza ou do que é imposto como ideal de belo. Era um corpo que não poderia mais atender aos desejos masculinos, conseguinte, era ofensivo ela ser desejante e de algum modo expressar sensualidade.

A garota do metrô, além do mais, vestia-se com jeans justos, blusas transparentes e até sandálias de salto quando fazia calor. Usava pulseiras e correntinhas penduradas no pescoço. O fato de seu corpo ser sensual era inexplicavelmente ofensivo (Enríquez, 2017, p. 180).

Contudo, para a “garota do metrô”, este novo corpo queimado, apesar de lhe impedir de conseguir um emprego e lhe fazer mendigar, tornou-se o significante de sua liberdade e de “uma beleza nova” (Enríquez, 2017, p. 184). A sua soberania e em sequência, das “mulheres ardentes”, tornou-se quase que absoluta.

Não vai parar, tinha dito a garota do metrô num programa de entrevista na televisão. Vejam o lado bom, dizia, e ria com sua boca de réptil. Pelo menos não existe mais tráfico de mulheres, porque ninguém quer um monstro queimado e nem essas loucas argentinas que um belo dia vão e se tacam fogo – e numa dessas incendeiam o cliente também (Enríquez, 2017, p. 189).

Seres abjetos, que tiveram suas vozes desacreditadas, mas, que em antítese, se tornaram, foco da mídia e de especulações. Quando a sociedade aceitou que estava acontecendo realmente reivindicações das mulheres, queriam saber quando iam parar, mesmo quando uma ou outra “mulher ardente”, afirmava que não iriam

parar, a sociedade-mídia, insistiam em questionar. Enquanto que diversas “mulheres ardentes” pareciam mais preocupadas em usufruir da autonomia conquistada.

[...] Tudo era diferente desde que as fogueiras haviam começado. Poucas semanas antes, as primeiras sobreviventes tinham começado a se mostrar. A pegar ônibus. A comprar no supermercado. A pegar táxis e metrô, a abrir contas de banco e tomar café nas calçadas dos bares, com as caras horríveis iluminadas pelo sol da tarde, com os dedos, às vezes sem falanges, segurando a xícara. Será que lhes dariam trabalho? Quando chegaria o mundo ideal de homens e monstras? (Enríquez, 2017, p. 189).

As mulheres do conto, por meio de constituição narrativa de horror e do absurdo, conseguiram ressignificar o que lhes eram o símbolo e o significante de opressão, o fogo, transformando-o no principal elemento de suas lutas e resistências. A contenda dessas cidadãs foram além dos acontecimentos do presente, elas buscaram no passado, o peso da violência infligida e pelearam por *todas*; por suas memórias, pela autonomia presente e pela concretização do futuro, de mulheres livres, combatentes. Vide o seguinte trecho, falas de Silvina e a senhora María Helena, uma das “mulheres ardentes”, que fora presa:

Silvina visitou María Helena na prisão. De início, ela e sua mãe tinham temido que as outras reclusas a atacassem, mas não, tratavam-na inusitadamente bem. “É que eu falo com as meninas. Conto-lhes que sempre queimaram a nós, mulheres, que nos queimaram durante quatro séculos! Não conseguem acreditar, não sabem nada sobre os julgamentos de bruxas, percebem? [...]. -O que querem saber? - perguntou Silvina. -Ah, querem saber quando as fogueiras vão parar. -E quando vão parar? -Ah, sei lá, por mim elas não parariam nunca! [...]. -Algumas meninas dizem que vão parar quando chegarem ao número de caça às bruxas da Inquisição (Enríquez, 2017, p. 189 – 190).

No que se refere as personagens mulheres do filme, que sofreram violência tanto psicológica quanto física, não tiveram a mesma *força*, assim como as “mulheres ardentes”. Bárbara sofrera a violência física e psicológica, o assédio sexual e a sua voz que foi desacreditada e ridicularizada diante do tribunal; Mary Ann Lomax, esposa do advogado Kevin Lomax, sofrera com a violência psicológica e também de um outro modo, comparando-se com Bárbara, teve a sua voz silenciada.

Após a vitória do “caso Bárbara”, Kevin e Mary Ann, foram até um bar para comemorar o êxito. Em meio aos brindes, o advogado foi parado por um homem

desconhecido, que o entregou um cartão, “Milton, Chadwick & Waters.” Lomax existia de início, não acreditou que uma empresa de advocacia de Nova York, estava interessada em contratar os seus serviços. O desconhecido insiste, e o avisa que terá que iniciar o trabalho na semana seguinte (a escolha para a composição de um júri), com a seguinte oferta: “viagem e acomodações de primeira classe, para você e sua mulher. Vai receber uma bolada, independente do resultado de... bem, veja você mesmo” (Advogado [...], 1998, 11 min 33s).

Kevin e Mary Ann Lomax foram para Nova York. Ela não pede demissão de seu trabalho, de imediato, apenas avisa que precisará sair de última hora. O advogado faz a escolha do júri, após 38 minutos de deliberação, aconteceu novamente a vitória. O casal Lomax comemorou. Kevin foi conhecer a sede da grandiosa empresa de advocacia, do CEO John Milton. De alcance internacional, atuante em 25 países.

Quando o casal Lomax fora levado para conhecer onde iriam residir, um prédio comprado por John Milton, moradia de alguns seletos funcionários e do próprio Milton; o cenário apresentado traz elementos de uma composição gótica. O prédio residencial assemelha-se com uma catedral, com tom terroso, em estilo art. déco; expressiva árvore à frente, com galhos secos. Fica subentendido que é um local de clima frio e talvez chuvoso. A fachada externa do edifício aparece novamente ao longo do filme, assim como, outras árvores secas semelhantes.

Enquanto conhecem o exuberante apartamento, Mary Ann retoma ao assunto que exprimiu com Kevin antes de irem para o aeroporto, a possibilidade de terem filhos: “Meu Deus. Três quartos. Sabe o que isto quer dizer? Bebês” (Advogado [...], 1998, 27 min 50s). O desejo dela em relação a maternidade, é evidente. O seu encantamento com o novo apartamento, também ficou explícito. Até este momento, a sua voz era atendida por Kevin Lomax. Ele fez a seguinte pergunta para a esposa: “Ouça Mar... só irei em frente se você quiser. Se quiser voltar para casa, eu volto com você” (Advogado [...], 1998, 28 min 21s). Mary Ann, responde:

Claro. Vamos voltar para Gainesville, para o nosso prédio. Você pode correr atrás de clientes, e eu continuo confiscando carros. E, talvez, se nos matarmos... em cinco anos, poderemos ter um bebê e um bangalô de fim de semana. Está de sacanagem? (Advogado [...], 1998, 28 min 31s).

A sequência é de declaração de amor entre ambos. O clima de romance continua, até que Mary Ann começa a se sentir entediada, e começa a refletir sobre

o emprego que deixou. Porém, é na festa no “Palácio do Barzoon”, que a personagem irá sentir que a sua voz está enfraquecendo para Kevin Lomax.

No elevador, chegando à festa, Marry Ann apreensiva pediu: “Diga que eu consigo. [...]. Diga uma coisa boa [...]. Prometa que não vai me deixar sozinha” (Advogado [...], 1998, 41 min 37s). Ele promete que não a deixará sozinha. Na festa ela conhece John Milton e em um momento de conversas entre os dois, ele fez uma sugestão para ela, que mudasse a cor, o corte e que tirasse os cachos de seus cabelos.



Enquanto isto, Kevin Lomax, já havia a deixado sozinha. Ela o procurou por longo tempo, antes de decidir voltar para casa desacompanhada. John ainda na festa, foi convidado para o seu maior desafio no tribunal, a defesa de uma acusação de triplo homicídio.

Mary Ann fez a alteração *sugerida* em seu cabelo. Em uma cena de prova de roupas, com mais duas mulheres, ela vê a vizinha Jackie Heath apresentar dentro de segundos, o rosto desfigurado, *monstruoso*. Na sequência ela, aos gritos, implora ao marido para irem embora: “Pouco importa que me ouçam. Não estou nem aí! Eu não gosto daqui, Kevin. E essas mulheres. Estou vendo coisas, pelo amor de Deus” (Advogado [...], 1998, 58 min 35s).

Ele sugeriu que ela não estava bem, devido as mudanças (novas amizades, inclusive a transformação do cabelo) ou que foi o vinho que bebeu ou a gravidez da irmã de Mary Ann, que estaria mexendo com ela. Após a negação de todas essas possibilidades, Kevin retomou como argumento, o novo apartamento. A senhora Lomax, ainda em gritos e também com a voz embargada pelo choro, respondeu:

Que droga! Por que você deturpa as coisas? Não tem nada a ver com o apartamento. Eu detesto essa porcaria! Quer saber? Compre ternos

⁶ Imagem II: Marry Ann e John Milton conversam durante a festa. Disponível em: prettyterrificmovies: John Milton: A woman's... - I'm an actor, not a star. (tumblr.com). Acesso em: 06 ago. 2024.

novos e se sentirá melhor [...]. Tenho tudo isso aqui para encher de coisas! E sei que temos todo esse dinheiro, e deveria ser divertido, mas não é. Parece um teste. Tudo parece um grande teste. Meu Deus... eu me sinto tão sozinha. Sinto tanto a sua falta [...]. Não sei o que fazer (Advogado [...], 1998, 59 min 54s).

Kevin prometeu para Mary Ann, que fariam um bebê. Todavia, as ausências de Kevin, aumentaram. A gravidez não aconteceu; ela disse ao esposo que, em uma consulta médica descobriu que não poderia engravidar. Mary Ann apresentou episódios de delírios. Devido a essa condição fragilizada da saúde mental de Mary Ann; John Milton propôs para Kevin que se retirasse do caso (triplo assassinato/caso Cullen), para que ele pudesse cuidar da saúde da esposa. Lomax:

Sabe o que me assusta? Eu largo o caso, ela melhora... e eu a odeio por isso. Não quero me ressentir dela. Eu já ganhei. Tenho que resolver essa porcaria e encerrar o assunto. Depois... e só depois... dedicarei toda a minha energia a ela. (Advogado [...], 1998, 1h. 25 min 20s).

Mary Ann foi internada em um hospital psiquiátrico; onde cometera suicídio com o caco de um espelho, frente ao esposo, Kevin Lomax; que gritava em desespero para que ela não cometesse tal ato.



Um casal jovem, dentro dos ideais de beleza contemporâneo, conquistaram dinheiro e fama, semelhante ao casal do conto *As coisas que perdemos no fogo*, Lucila e Mario Ponte. Em ambas as narrativas, o fim foi trágico, a morte das mulheres, Mary Ann, por suicídio. Lucila foi assassinada pelo seu noivo.

⁷ Imagem III: Mary Ann e Kevin Lomax, momentos antes do suicídio dela. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-advogado-do-diabo/curiosidades/> . Acesso em: 07 ago. 2024.

[...] Lucila era modelo e muito bonita, mas, acima de tudo, era encantadora. Nas entrevistas da televisão parecia distraída e ingênua, mas tinha respostas inteligentes e audazes, e por isso também se fez famosa. Meio famosa. Famosa por inteiro ela se tornou quando anunciou o noivado com Mario Ponte, o ponta-direita do Unidos de Córdoba, um clube de segunda divisão que chegara heroicamente à primeira e se mantivera entre os melhores durante dois torneios graças a uma grande equipe, mas sobretudo graças a Mario, um jogador extraordinário que havia recusado ofertas de clubes da Europa por pura lealdade [...] (Enríquez, 2017, p. 182).

O casal Mary Ann e Kevin Lomax fora avisado que poderiam ser invejados; o que possivelmente não difere do casal Lucila e Mario Ponte; contudo o que pode estar por trás de belas aparências, são mulheres silenciadas. “Lucila parecia apaixonada e, embora o casal tivesse recebido muita cobertura da mídia, não chamava muita atenção: era perfeito e feliz, e simplesmente faltava drama [...]” (Enríquez, 2017, p. 182).

A violência quando chega em seu ápice, o feminicídio, talvez seja “percebida” pela sociedade. Entretanto, em diversos casos a memória da vítima é maculada, não raro, considerando-a como a culpada pela própria morte, seja pela sociedade e/ou por seu algoz. Assim como ilustra Lucila: “o drama chegou numa madrugada, quando tiraram Lucila de maca do apartamento que compartilhava com Mario Ponte: tinha 70% do corpo queimado, e disseram que não ia sobreviver. Sobreviveu uma semana” (Enríquez, 2017, p. 182).

Silvina se lembrava apenas dos informes nos telejornais, das conversas no escritório; ele a queimara durante uma briga. Assim como aconteceu com a garota do metrô, Mario esvaziara uma garrafa de álcool em cima de Lucila – ela estava na cama – e depois jogara um fósforo aceso no corpo nu. Deixara-a arder uns minutos e a cobrira com uma colcha. Depois chamara a ambulância. Dissera, a exemplo do marido da garota do metrô, que havia sido ela a culpada (Enríquez, 2017, p. 182-183).

Impossibilitadas de falar devido a opressão de seus próprios *amados* e pelo descredito da sociedade, milhares de mulheres vergam diariamente. Algumas inseridas em atos de violências explícitas, física, assim como, as diversas personagens, que no conto *As coisas que perdemos no fogo*, foram assassinadas por seus ex-companheiros. Outras submetidas em situações mais “sutis”; atormentadas psicologicamente, semelhantes a Marry Ann (Kevin Lomax expressava que não

deixava de ama-la), todavia, o *amor* não possibilitou que a voz de Mary Ann fosse ouvida.

4. Considerações finais

“É mais provável que a ficção contenha mais verdade do que o fato” (Woolf, 2023, p.13). Em ambas produções, no conto e no filme, há intensas e provocativas reflexões sobre a condição da mulher na cultura-sociedade patriarcal. A dor e o peso do silenciamento, com base em Márcia Tiburi (2018), ao longo de séculos as mulheres foram impedidas de se tornarem quem desejam ser; submetidas aos desejos e escolhas dos homens. Vozes silenciadas, suas falas e escritas. Conforme Virginia Wolf (2023), é somente a partir do século XVIII que pequenos grupos de mulheres conseguiram o direito de escrever e publicar ficção, antes, os escritos que se tinha notícias sobre mulheres, da ficção ou da “vida real”, foram produzidos por homens.

Atualmente a ficção continua representando as mulheres em diversas condições; seja através de uma produção feminina ou masculina; para cada criação, cabe ao leitor as análises críticas. Às mulheres cabem a continuidade das lutas por seus espaços e direitos. Hoje as vozes femininas ecoam em diversos espaços, mas, infelizmente ainda existem muitas Mary Anns e Lucilas, milhares sucumbem diante de dores psicológicas, físicas e da própria morte.

Veja os seguintes dados sobre a Argentina, escrito por Candelaria Grimberg (2024): “os feminicídios na Argentina, que já haviam batido recorde no ano passado, aumentaram ainda mais nos dois primeiros meses de 2024 [...]. O crescimento de quase 10% ocorreu após a Argentina registrar um número recorde de 322 feminicídios no ano passado”.⁸

Em relação ao Estados Unidos (espaço de desenvolvimento do filme *Advogado do Diabo*), em matéria da *Folha de São Paulo*, publicada em maio deste ano, registrou uma queda considerável dos casos de feminicídios em diversas regiões do país, mas, infelizmente os casos continuam acontecendo. Vide um trecho da matéria, escrita por Isabela Rocha⁹:

⁸ Disponível em: [Feminicídios crescem novamente na Argentina após recorde em 2023, diz observatório \(terra.com.br\)](https://terra.com.br). Acesso em: 29 set. 2024.

⁹ Disponível em: [Taxa de assassinatos cai 20% em principais cidades dos EUA - 02/05/2024 - Mundo - Folha \(uol.com.br\)](https://uol.com.br). Acesso em: 29 set. 2024.

O índice de assassinatos nas principais cidades dos Estados Unidos caiu 19,9% nos quatro primeiros meses de 2024 comparado com o mesmo período no ano passado, de acordo com a consultoria AH Datalytics, que se baseia em dados dos departamentos municipais de polícia. A tendência é que a queda se acentue nos próximos meses, e o índice final pode atingir o menor nível em cinco anos, segundo Jeff Asher, analista de dados cofundador da empresa. Dentre as principais cidades americanas, Boston (-83,33%), Austin (-40%) e Nova Orleans (-39,73%) apresentaram as maiores quedas. As ocorrências em Denver (estabilidade), Los Angeles (+ 9,46%) e Atlanta (+15,38%) não seguiram a tendência das demais (Rocha, 2024, n.p.).

E, como dado de comparação, no Brasil lamentavelmente assim como na Argentina, o índice de casos de feminicídio continua crescendo, as informações seguintes foram retiradas de uma reportagem do *Correio Braziliense*, escrita por Maria Beatriz Giusti, publicada em julho deste ano¹⁰:

No período de janeiro a junho de 2024, cinco mulheres foram assassinadas por dia Brasil. Os dados do Laboratório de Estudos de Feminicídio (LESFEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), mostram que os feminicídios consumados no primeiro semestre de 2024 representam uma média diária de 4,98. O número ficou acima da média do ano passado, com 4,7 casos diários em 2023. As tentativas de feminicídio apresentam uma média diária ainda maior em 2024 (6,05), com 1.102 casos registrados, em comparação aos casos de 2023 (2,7) (Giusti, 2024, n.p.).

Enquanto que números costumeiramente são naturalizados, a literatura, de modo geral a ficção de horror, choca e transgride de modo peculiar, dessa forma contribuindo com a intensificação das ações de “mulheres ardentes”, da vida real, que se encontram espalhadas em diversos pontos do globo. Elas gritam para que as suas vozes sejam escutadas, algo que se pode imaginar, traduzido mais ou menos da seguinte forma, nós mulheres fomos subjugadas, assassinadas, queimadas [...]. Agora basta, vão escutar as nossas vozes e respeitar a nossa liberdade.

Referências

Advogado, do diabo. Direção: Taylor Hackford. Produção: Arnon Milchan; Arnold Kopelson; Anne Kopelson; Taylor Hackford; Michael Tadross. Roteiro: Tony Gilroy e Jonathan Lemkin. Estados Unidos: Warner Bros, 1997. Streaming Amazon Prime Vídeo. (137 min). Son. Color.

¹⁰Disponível em: Mulheres em risco: 48,6% dos feminicídios ocorrem dentro da casa da vítima (correio braziliense.com.br). Acesso em: 29 set. 2024.

AMARAL, Ana Carolina Bianco. *De um Mundo dos Possíveis: as atuações da verossimilhança na teoria da literatura fantástica*. Recife, PE: 2015. Disponível em: Verossimilhança e literatura fantástica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

CARVALHAL, Tânia Franco. "Literatura Comparada: os primórdios". In: FILHO, Oziris Borges (org.). *Introdução À Literatura Comparada*. Porto Alegre, RS: ABRALIC, 1988.

ENRÍQUEZ, Mariana. *As Coisas que Perdemos no Fogo*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GRIMBERG, Candelaria. *Feminicídios Crescem Novamente na Argentina Após Recorde Em 2023, Diz Observatório*. São Paulo: Terra, 2024. Disponível em: Feminicídios crescem novamente na Argentina após recorde em 2023, diz observatório (terra.com.br). Acesso em: 29 set. 2024.

GIUSTI, Maria Beatriz. *Mulheres em Perigo Até Dentro de Casa: 48,6% dos Feminicídios Ocorrem no Lar da Vítima*. Brasília: Diários Associados, 2024. Disponível em: Mulheres em risco: 48,6% dos feminicídios ocorrem dentro da casa da vítima (correio braziliense.com.br). Acesso em: 29 set. 2024.

METZ, Christian. *A Significação no Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NESTAREZ, Oscar. "Escrever Horror é Uma Mistura Entre Planejar e Intuir", *Diz Escritora Argentina*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2019. Disponível em: "Escrever horror é uma mistura entre planejar e intuir", diz escritora argentina - Revista Galileu | Cultura (globo.com). Acesso: 20 jul. 2024.

ROCHA, Isabela. *Taxa de Assassinatos Cai 20% Nas Principais Cidades dos EUA Em 2024, Diz Consultoria*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2024. Disponível em: Taxa de assassinatos cai 20% em principais cidades dos EUA - 02/05/2024 - Mundo - Folha (uol.com.br) Acesso em: 29 set. 2024.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em Comum Para Todas, Tode e Todos*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

WOOLF, Virginia. *Um Teto Todo Seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Sites Acessados:

Advogado do diabo. Adoro cinema, s.d. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-5571/b> Acesso em: 18 jun. 2024.

Advogado do diabo. Papo de cinema, s.d. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-advogado-do-diabo/curiosidades/> . Acesso em: 07 ago. 2024.

Advogado do diabo (1997). Macabra filmes, 2020. Disponível em: <https://x.com/macabratv/status/1325602252736745472/photo/3> Acesso em: 24 jul. 2024.

UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE O CURSO ATRAVÉS DE OUTROS OLHOS NO CURSO DE LETRAS EM CATALÃO, GOIÁS

Júlio César Pereira Lemes Còvolo - UFCAT

Viviane Cabral Bengezen - UFCAT

1. Apresentação

Na universidade e mais especificamente no curso de Letras, vivemos experiências ricas sobre Formação de Professores e entendemos, como Clandinin (2020), que há um potencial extraordinário em se viver e narrar histórias de experiências vividas de modo relacional por estudantes e docentes, para a composição de vidas nas paisagens das escolas e universidades de todo o mundo ao longo dos anos. Investigar narrativamente quem somos e quem estamos nos tornando nessas paisagens para compreender como as narrativas institucionais, culturais e sociais dão forma às histórias que vivemos (no original *stories to live by* - termo narrativo para identidade) pode impactar e transformar as práticas de sala de aula e as vidas de alunos/as e professores/as.

Considerando esse potencial transformador da pesquisa narrativa, bem como a necessidade de transformação das práticas de ensino e aprendizagem de línguas que geralmente é permeada por perspectivas monolíngues e coloniais, nossa proposta busca uma aproximação com perspectivas multilíngues voltadas para a cidadania global, como é o caso do projeto *Através de outros olhos*, criado em 2008 e voltado para professores no Reino Unido. O projeto resultou em um curso gratuito online em língua inglesa, intitulado *Aprendendo a ler o mundo através de outros olhos*, produzido por Andreotti e Souza (2008), que partem do pressuposto que as visões de mundo e as epistemologias legitimadas nos contextos educacionais são limitadas. Geralmente, na sala de aula, reproduzimos relações de poder desiguais e subestimamos outros sistemas de conhecimento. Os autores desenharam o curso com o objetivo de possibilitar que professores reflitam sobre seus sistemas de conhecimento e se engajem com outros sistemas de conhecimento, partindo de visões de mundo de povos originários acerca de conceitos como desenvolvimento, pobreza, equidade e educação.

A pessoa que se engaja no curso, seja ofertando ou participando, mergulha em

um exercício que atravessa culturas e é convidada a investigar suas próprias percepções, valores e pressupostos para re-avaliar posicionamentos e aprender com outras formas de ver e conhecer. Com base no curso online e no material de Andreotti e Souza (2008), ofertamos um minicurso no 3º CEPEX - Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFCAT nos dias 08, 09 e 10 de novembro de 2022 e esse curso é o contexto desta pesquisa.

Nosso objetivo é compreender narrativamente como os participantes do minicurso *Aprendendo a ler o mundo através de outros olhos* vivem e narram suas experiências de formação de professores de inglês, considerando o potencial do curso em possibilitar que professores reflitam sobre seus sistemas de conhecimento e se engajem com outros sistemas de conhecimento, partindo de visões de mundo de povos originários acerca de conceitos como desenvolvimento, pobreza, equidade e educação.

Nossa pesquisa se justifica pelo potencial de transformação das práticas de ensinar língua inglesa, ao investigarmos as experiências vividas enquanto monitor e professora do minicurso e os impactos desse curso na formação de professores de língua inglesa. Em uma perspectiva social e acadêmica mais ampla, pais, alunos, administradores, professores e pesquisadores podem se beneficiar desta pesquisa, que abre futuras possibilidades de construção de conhecimentos sobre as histórias vividas e narradas por professores de língua inglesa e proporciona uma relação entre esse conhecimento construído e as áreas de ensino, formação de professores de línguas e políticas linguísticas.

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa narrativa conforme Clandinin (2020). Júlio, o pesquisador de Iniciação Científica, e Viviane, pesquisadora e orientadora, engajaram-se com três participantes do minicurso *Aprendendo a ler o mundo através de outros olhos*, que foi ofertado na UFCAT, ministrado por Viviane e teve Júlio como monitor. Na pesquisa narrativa, a narrativa é o método e o fenômeno estudado e compreender a experiência narrativamente significa que consideramos a experiência sempre em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa, com suas dimensões espaciais, temporais e sociais, sempre em um lugar físico.

Na pesquisa narrativa, a coleta de dados corresponde à composição de textos de campo. Para compor os textos de campo, utilizamos o material em pdf do minicurso

Aprendendo a ler o mundo através de outros olhos; narrativas de pesquisadores e participantes, narrando suas experiências durante o minicurso; fotografias, objetos, roupas, utilizados como deflagradores de reflexão e reconstrução de memórias das experiências vividas (em campo ou experiências passadas); notas de campo, escritas pelos pesquisadores durante a experiência vivida, para auxiliar a retomada e a escrita da experiência, organizadas por datas, por temas e/ou personagens e gravação das conversas com participantes pelo Google Meet.

A análise dos dados, na pesquisa narrativa, é entendida como a composição de sentidos da experiência. Para analisar os textos de campo, primeiro arquivamos o material composto. Lemos, releemos e compartilhamos com as comunidades responsivas (grupo de pesquisa, orientadores, coautores) os textos de campo compostos e os ordenamos, sinalizando cuidadosamente os diários, as notas de campo, as narrativas, fotografias etc., com a anotação de datas, contextos de composição dos textos de campo, personagens envolvidos, tópicos tratados e assim por diante. Ao analisar o arquivo, buscamos posicionar os textos de campo dentro do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, e, assim, abrir questões para análise e para construir um relato sintético do que está contido nos conjuntos de textos de campo.

A pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem para se pensar narrativamente e, por isso, para entendermos esse caminho de investigação é preciso que estejamos atentos às vidas enquanto vividas narrativamente, e que posicionemos as investigações em um espaço tridimensional metafórico. Considerando o conceito de experiência de Dewey (1938) como fundamental na pesquisa narrativa, os termos empregados e considerados durante a composição e a análise dos textos de campo são o movimento introspectivo e extrospectivo - pessoal e social (interação); o retrospectivo e prospectivo - passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a pesquisa narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira.

As participantes de pesquisa, que consideramos co-pesquisadoras, foram três estudantes de Letras, professoras de língua inglesa em formação, que participaram do minicurso: Lara, Michelle e Gaia. Convidamos as participantes a refletirem sobre sua experiência no minicurso ofertado no CEPEX, negociando continuamente nosso espaço para conexão, compromisso de tempo e limites em meio às incertezas em

relação a quanto compartilhar de nossas experiências, lembrando que a ética relacional das conversas foi o mais importante a considerar (Clandinin, Caine, Lessar, 2018). Nós nos concentramos em construir um relacionamento com cada uma das participantes e, à medida que fomos conhecendo as professoras em formação, buscamos deixar a conversa fluir e nos levar. Foi um exercício, para nós, a escuta narrativa, ouvindo com atenção e concentração o que as participantes estavam dizendo, em vez de deixar a ansiedade tomar conta e pular etapas em nossos pensamentos, imaginando o que deveríamos perguntar em seguida.

Devido ao restrito tempo de duração da iniciação científica, não mantivemos um relacionamento tão longo quanto gostaríamos, mas buscamos considerar a ética relacional ao longo da pesquisa. Nós nos encontramos de duas a três vezes, com conversas de uma a duas horas, durante um período de 6 meses. Nós nos esforçamos para estarmos abertos e criar espaço para que as participantes compartilhassem histórias de suas experiências em um espaço seguro, agarrados a uma vulnerabilidade e confiança de ambas as partes, legitimando diferentes formas de conhecer, ser, entender e viver no mundo. Nós consideramos as responsabilidades relacionais do cuidado com as vidas do outro, atentos à negociação de sentidos, ao respeito e a uma atitude responsiva, como observam Caine et al. (2019) e Clandinin e Caine (2008). Nossa prioridade era criar um espaço seguro para que pudessemos conversar sobre e compartilhar histórias que são geralmente evadidas da sala de aula, escondidas ou silenciadas; não era de nosso interesse compartilhar histórias dominantes de formação de professores de inglês.

3. O minicurso do 3º CEPEX - Aprender a ler o mundo

O material que utilizamos para ofertar o minicurso é intitulado Aprender a ler o mundo através de outros olhos (Andreotti, Souza, 2008) e foi desenvolvido pela Profa. Vanessa Andreotti e pelo Prof. Lynn Mario de Souza, em um projeto conjunto do Global Education Derby, do Centro para o Estudo da Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham e da Universidade de Canterbury em Christchurch, Nova Zelândia. É um material rico em oportunidades para educadoras/es em geral, formadoras/es de professoras/es, professoras/es em-serviço e pré-serviço, por possibilitar reflexões profundas sobre quem somos e estamos nos tornando como seres humanos, como nos posicionamos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Logo na capa do material, há uma definição que sintetiza o curso:

"Um programa de estudos online, de livre acesso, focando em engajamentos com percepções indígenas acerca de questões globais".

Era, originalmente, uma ferramenta de aprendizagem on-line, mas durante o desenvolvimento desta pesquisa, estava disponível em formato pdf, como uma espécie de livro didático digital. Baseado em teorias decoloniais e pós-estruturalistas, o livro tem como base as epistemologias dos povos originários de diversas partes do planeta e se organiza em quatro unidades de aprendizagem sobre educação, desenvolvimento, pobreza e equidade. As pessoas que se engajam no curso são convidadas a compreender como a linguagem e os sistemas de crença, valores e representação afetam a maneira como elas interpretam o mundo. Vários anos após sua publicação, esse material continua sendo um dos poucos exemplos de recursos de aprendizagem que tentam conscientizar as/os estudantes sobre a possibilidade de imaginar o mundo de outra forma – isto é, de um modo não-ocidental, podendo ser útil para quem busca abordagens inovadoras de ensino.

Seguindo o material, dividimos as atividades em quatro partes intituladas i) Aprendendo a Desaprender; ii) Aprendendo a Escutar; iii) Aprendendo a Aprender e iv) Aprendendo a Alcançar. Num primeiro momento, convidamos as participantes a perceberem que o que geralmente consideramos como neutro e objetivo nada mais é do que somente uma perspectiva e depende do lugar de onde se vem social, histórica e culturalmente. Ao desaprender, nós desconstruímos nossa visão sobre algo e ficamos alertas sobre as origens e as agendas de ideias que tomamos como certas. Como professores de línguas, ficamos atentos à necessidade de sempre questionar aquilo que nos é imposto de cima para baixo e valorizar nossos saberes.

No segundo movimento proposto, o convite foi a aprender a escutar, percebendo os efeitos e as limitações de nossas perspectivas e construindo novos modelos conceituais. A terceira atividade era voltada a aprender a nos localizarmos em relação a outras pessoas, fazendo um exercício de atenção a como nos posicionamos no mundo e, por fim, no quarto tópico, num nível de leitura mais aprofundado, convidamos as participantes a aplicar, na prática, a nova aprendizagem, ou a imaginar aplicações futuras.

O minicurso não foi baseado em perguntas e respostas, exercícios repetitivos, certo ou errado, provas, ou testes, como geralmente é a metodologia dos cursos. Com base no livro didático digital, propusemos atividades que demandavam um posicionamento físico de quem participava da tarefa. Por exemplo, iniciando o estudo

de cada noção, colamos em cada canto da sala de aula cartazes com ideias diferentes sobre a compreensão que cada pessoa tinha da noção de desenvolvimento, educação, pobreza e equidade. Pedíamos para que as pessoas se levantassem e caminhassem em direção à ideia que mais se aproximava de sua própria noção. Na primeira parte do minicurso, sobre a noção de DESENVOLVIMENTO, havia quatro cartazes, um em cada canto da sala:

ABUNDÂNCIA DE RIQUEZA MATERIAL	ALTO GRAU DE LETRAMENTO
DISPONIBILIDADE DE TECNOLOGIA	ACESSO A SERVIÇOS DE SAÚDE

Perguntamos para as participantes: o que é DESENVOLVIMENTO, para você? - e cada uma se levantou e caminhou rumo à ideia escolhida, ficando em pé, ao lado do respectivo cartaz. Conversamos brevemente sobre as escolhas feitas e cada pessoa voltou a seus lugares, para escrever em um pedaço de papel qual seria sua definição de desenvolvimento. Enquanto as pessoas escreviam, projetamos os seguintes questionamentos para que refletissem em silêncio:

Quem discordaria da sua definição?
 Você acha que seu país é desenvolvido?
 Quais os seus parâmetros para avaliar desenvolvimento?
 De onde vêm esses parâmetros?
 Como você contribui (ou não) para o desenvolvimento do seu país ou comunidade?
 Quem tem estabelecido esse critério para contribuição?
 Há algum grupo que teria mais dificuldade em atender a esses critérios?

A tarefa seguinte foi baseada em um grande cartaz feito em posição vertical, contendo duas colunas, representando lógicas diferentes sobre o conceito de desenvolvimento. A coluna da direita expressa lógicas mais alinhadas a uma visão de mundo ocidental e a coluna da esquerda representa lógicas que se aproximam mais à visão de povos originários. Colamos o cartaz na parede, em branco, e distribuimos aos participantes pequenos cartazes com o conteúdo de cada cédula da tabela, para que decidissem coletivamente onde seriam colados, se na coluna da direita ou da esquerda. Ao final, um grande panorama contendo as lógicas diferentes se formou.

Quadro 1: Metáforas da noção de Desenvolvimento (Ecologia ou Escada)

LÓGICAS DIFERENTES		
	Imagem de uma floresta ensolarada - ecologia	Imagem de uma escada em direção ao céu
ANALOGIA	Desenvolvimento como ecologia - adaptação e sobrevivência em sistemas interdependentes	Desenvolvimento como uma escada em direção a um ideal fixo de progresso (exemplo: tecnologia, civilização etc.)
IDEIA DE TEMPO	Cíclica - criação, crescimento, contenção, consolidação, morte/mudança, criação, crescimento etc. Olha para o passado e para o presente	Linear, progressiva, blocos construídos em direção a um ideal (agricultura, indústria, economia baseada em serviços olha para o futuro
EVOLUÇÃO HUMANA	Múltipla e dependente do contexto	Única e universal
PROGRESSO	Resposta bem sucedida ao contexto baseado no passado e em novas experiências	Planejar os passos e se mover para frente em direção a um ideal
DIVERSIDADE	Natural e valorizada como responsável por diferentes funções em um ciclo ou em um sistema	Valorizada somente se não for uma ameaça ao ideal de progresso e civilização
RELAÇÃO COM O MEIO	A humanidade como parte da natureza em um relacionamento de reciprocidade	A humanidade fora da natureza em um relacionamento de domínio, controle e exploração
ÉTICA	Coexistência e interdependência	Competição baseada no lucro
OBJETIVO	Autoconfiança, bem-estar de todas/os/es em contextos interdependentes, sustentabilidade do sistema para futuras gerações	Alcance do ideal - construção de uma sociedade perfeita baseada na noção única de progresso
IMPLICAÇÕES	Vulnerabilidade em termos de dominação externa	Imposição de um ideal como universal, negando diferentes formas de desenvolvimento

Fonte: Andreotti e Souza (2018, p. 10. Nossa tradução).

Finalmente, a última atividade proposta sobre a noção de desenvolvimento,

intitulada *Através de outros olhos*, foi a leitura coletiva de cinco textos que expressavam a visão que pessoas dos povos originários de diferentes países (Nova Zelândia, Brasil, Peru e Austrália) tinham sobre desenvolvimento. As participantes eram convidadas a refletir sobre a qual metáfora (ecologia ou escada) elas associariam cada perspectiva. A primeira visão de desenvolvimento é atribuída a Mereana Taki, de Rotorua Astearoa, Nova Zelândia:

Desenvolvimento está relacionado à qualidade e integridade de nossas relações de reciprocidade e também sobre as conexões que temos com nós mesmos e com o mundo espiritual. Temos consciência de que o mundo não gira em torno de nós. A ideia ocidental de desenvolvimento não faz sentido (Andreotti; Souza, 2008, p. 11).

O segundo texto apresentado representa as ideias de Wera Mirim, de Santa Catarina, Brasil, que chama nossa atenção para o prefixo "des" na palavra desenvolvimento. Para ele, a pessoa desenvolvida é aquela que sai da comunidade, passa a viver de acordo com os costumes de não-indígenas e, quando volta, está desenvolvida, ou seja, não está mais envolvida com a comunidade:

O desenvolvimento que eles querem que tenhamos significa um desenvolvimento da nossa comunidade. Significa viver como as pessoas da cidade: isoladas das outras pessoas, isoladas da terra, sozinhas no mundo. Desenvolvimento na minha linguagem significa conexão com a comunidade, com a terra e com Nande Ru - força da criação ou Deus (Andreotti; Souza, 2008, p. 11).

A terceira perspectiva é de Juan Carlos Machicado, de Cusco, Peru, que destaca a relação dos povos originários com a terra e a importância da coletividade em todas as ações realizadas pela comunidade:

O progresso ou desenvolvimento inca é concebido de forma coletiva e no contexto da relação com a terra. Tudo o mais que eu quero para mim, deveria ser justo que todos os outros também o tivessem. Mas se isso significa tirar dos outros ou do meio ambiente de forma injusta, então eu não deveria querer isso. Uma sociedade desenvolvida dá a todos o suficiente e atende às necessidades de todos (Andreotti; Souza, 2008, p. 11).

O quarto texto lido coletivamente durante o minicurso expressa as ideias de Bob Randall, Mutitjulu, Austrália, que levanta uma questão sobre o caminho certo a

ser trilhado, quando há comprometimento com futuras gerações e outras vidas, além da sua própria em uma sociedade, afirmando que:

Uma sociedade desenvolvida é uma sociedade completa. A pergunta que fazemos para checar essas conexões é simples: o que estamos fazendo está custando a vida de outros seres vivos ou não? Se estiver, então estamos indo na trilha errada. Se o homem continuar destruindo no ritmo que estamos destruindo hoje, não sobrá muito para os filhos de nossos filhos (Andreotti; Souza, 2008, p. 11).

O quinto e último texto lido expressa a perspectiva de Bromwyn Thurlow, Otautahi, Nova Zelândia, que sente que faz "parte de um sistema mais amplo de relações e que a noção moderna de progresso é muito problemática, mas também não acha que preferiria viver sem eletricidade, água quente, livros, violinos, aquecedores, fraldas descartáveis ou carros" (Andreotti; Souza, 2008, p. 11).

Depois de terminadas as atividades, convidamos cada participante para retornar às anotações iniciais sobre as respostas que tinham dado à pergunta: o que é desenvolvimento para você? - encorajando-as a revisitarem seus conceitos e refletirem sobre possíveis mudanças de posicionamento. Essa estrutura de atividades foi proposta durante os dois dias de minicurso que ofertamos na UFCAT em 2022, de forma cíclica, em relação às outras três noções trabalhadas no material didático: Educação, Pobreza e Equidade.

4. A noção de Educação: floresta ou bonsai?

Ali naquela sala de aula, em 2022, nossas concepções foram chacoalhadas. Estávamos vivendo um momento decisivo no país, um processo eleitoral para presidente depois de ter passado quatro anos do governo que mais atacou as universidades públicas brasileiras e mais vilipendiou a ciência e a educação. Era a primeira vez que parávamos para refletir sobre as metáforas de educação apresentadas daquela forma: de um lado, a educação era comparada a uma floresta e, de outro, era comparada a um bonsai. Que tipo de professores estamos nos tornando se considerarmos a educação como floresta? E como bonsai?

Se somos professores para quem a educação é uma floresta, educamos as pessoas como quem cuida de diferentes espécies de plantas em uma floresta, entendendo que até as mesmas espécies de árvores não são as mesmas e cada árvore é altamente influenciada pelo ambiente, sendo única e tendo valor único. A

professora observa, aprende, respeita e apoia, se necessário; mas se comparamos a educação a um bonsai, é como cultivar para a venda, deixando que as tendências do mercado definam a hierarquia de valores, classificando e padronizando os bonsais para atender demandas definidas externamente. A professora observa, alimenta, poda, aplica técnicas, molda.

Em relação ao tempo, também refletimos muito sobre as metáforas apresentadas, pois a prontidão das árvores em uma floresta acontece de acordo com relógios internos individuais; mas com bonsais, há uma expectativa de progressão cronometrada através de etapas impostas. Como agir em uma sala de aula, com tantas expectativas, nivelamentos e prescrições? Como viver um currículo como um curso de vida, como sugerem Clandinin e Connelly (1992)? Como respeitar o tempo de cada estudante? Como respeitar nosso próprio tempo?

Quanto a formas de avaliação, como trabalhar sem resultados pré-determinados impostos e, portanto, sem fracasso escolar? Como não rejeitar, descartar ou excluir os bonsais que se recusam a ser moldados de acordo com os padrões? Se nosso objetivo for uma aprendizagem para a idade adulta, criando espaços para que estudantes, como árvores na floresta, aprendam a ficar de pé, firmemente enraizadas, por conta própria, nossa abordagem seria bastante diferente de uma preparação do bonsai para ser vendido de acordo com as expectativas pré-estabelecidas de tamanho e forma.

5. Histórias de des/conforto, medo e ansiedade diante do diferente

Júlio foi convidado pela professora Viviane para ser monitor e sentia medo de passar vergonha caso perguntassem alguma coisa ou pedissem que lesse algo em inglês. O curso era uma novidade para ele, então não fazia ideia de como as noções apresentadas de Desenvolvimento, Educação, Equidade e Pobreza, sob a visão de povos originários, iria abrir sua visão que até então estava limitada. Estar ali já era esperado, ele tinha essa noção, devido à pesquisa de Iniciação Científica, mas não imaginava que suas bases iriam ser chacoalhadas no decorrer da apresentação do material.

Quando participou do minicurso Aprender a ler o mundo através de outros olhos, vivenciou a experiência do letramento crítico articulado com a formação de professores de línguas do qual Duboc (2018, p. 16) trata:

Uma problematização situada, em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos não mais previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro.

Duboc (2018), em seu texto 'Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro', parte de uma concepção de ensino e aprendizagem imbricados, expondo dificuldade em localizar quando iniciou sua trajetória profissional e narrando um momento de sua pré-adolescência, quando decidiu ser professora de inglês. A autora observa que "pensar a educação linguística articulada a questões filosóficas, políticas, culturais e sociais mais amplas possibilita uma expansão de perspectivas, ampliando o entendimento de linguagem, de sujeito, de conhecimento" (p. 14) e entende o termo "crítica" como prática problematizadora local. Concordamos com suas ideias sobre o exercício da crítica, que não é um desvelar de sentidos que já estariam no texto, mas que é um exercício de "ler se lendo", conforme Souza (2011), "na compreensão da leitura que fazemos sobre o outro com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativo" (Duboc, 2018, p. 16).

Viviane narra que também vivia histórias de ansiedade, mas buscava no coletivo a força para superar as dificuldades. Cada pessoa tem suas próprias expectativas e visões de mundo e é preciso ter paciência e coragem para ler o mundo através de outros olhos. Porém, para Lara, foi diferente, ela se mostrava bastante tranquila, porque sua procura pelo minicurso foi apenas para receber certificação de participação como horas complementares e porque o curso foi ofertado em língua inglesa, o que a deixava em uma zona de conforto. Lara foi bem sincera em relação a isso: não tinha preocupação em 'ler o mundo através de outros olhos'. Conversando com ela sobre as quatro noções que nos foram apresentadas, percebemos que Lara se manteve fechada em suas convicções e sua visão de mundo eurocentrada.

Viviane, Júlio, Gaia e Michelle tinham uma abertura ao diferente e inusitado, enfrentando a ansiedade e o medo de errar, posicionando-se em um espaço liminal e reconhecendo sua vulnerabilidade ao assumir que aquelas histórias eram permeadas por incertezas. Lara, por outro lado, preferiu se manter fechada a perspectivas diferentes, o que nos leva a refletir se é possível ler o mundo através de outros olhos. Temos esperança que sim, porque, assim como Mattos (2018, p. 35), acreditamos que "nascemos com capacidade total para desenvolver qualquer tipo de habilidade,

inclusive habilidades críticas. No entanto, durante nossa escolarização, aprendemos a não ser críticos. Assim, é necessário reaprender". Talvez Lara precise de mais tempo para compor outros sentidos para sua vida.

6. Abertura a caminhos ainda não trilhados

As razões pelas quais Júlio, Viviane, Lara, Michelle e Gaia ingressamos no curso de Letras e participamos do minicurso Aprendendo a ler o mundo através de outros olhos no 3º CEPEX foram diversas e percebemos isso quando as participantes contaram suas histórias e compusemos uma *imagem palavra*¹ na qual as palavras com recuo à esquerda retratam as histórias de Júlio, Gaia e Michelle e as palavras com recuo à direita retratam a história da Lara.

O que me levou ao curso de Letras?

Fisioterapia foi plantada em mim

Mão boa para massagem

Você tem que fazer fisioterapia

Período integral

Não sou herdeiro

Educação Física?

Leitura e Escrita

Relação com a Literatura

Língua Portuguesa

Língua Inglesa

Vou fazer Letras

Vou ser formador de mentes

O que me levou ao curso de Letras?

Sou professora de Inglês

Quero me aperfeiçoar

Quero morar fora

¹ *Imagem palavra* é um formato de escrita criado por Clandinin et al (2006) para expressar uma imagem com palavras, a partir do conceito de poesia encontrada (*found poetry*), conforme utilizado por Huber e Clandinin (2005). Partindo de um entrecruzamento de fragmentos das histórias por meio do retorno às notas de campo, as autoras criam um conjunto de imagens de cada uma das vidas das participantes da pesquisa, compondo uma outra camada de interpretação. Huber e Clandinin (2005, p. 320) utilizam o conceito de poesia encontrada, mas vão além: "encontramos nossas próprias palavras e as usamos para criar imagens que representamos na poesia encontrada, com uma dupla camada de interpretação. [...] nós mostramos quem somos e as vidas que trazemos para este momento na composição do currículo". Nas publicações seguintes, as autoras e outros pesquisadores narrativos passaram a utilizar o conceito de *word image* (imagem palavra).

Imagem palavra criada pelos autores em 29 Mar 2023, com base nas histórias de Júlio e de Lara

Júlio diz que era surpreendente ver como chegou ao curso de Letras, como seguiu caminhos que para ele, até então, não estavam nos seus planos. Desde o Ensino Fundamental e Médio foi influenciado pelas suas próprias professoras a considerar seguir os caminhos da Fisioterapia, por ter as mãos boas para massagem. Porém, não teve condições financeiras para cursar Fisioterapia e ficou 5 anos sem estudar após ter terminado o Ensino Médio. Em 2021, fez o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), mas ainda não tinha escolhido o curso. Ele se perguntava o que estudar na graduação, qual curso escolher e, de repente, um estalo! Letras! Por que não? Sempre gostou das matérias de língua portuguesa, literatura, produção de textos, e o fato de ser um leitor assíduo contribuiu para essa escolha. Logo fez a associação “Eu gosto de ler, então vai ser Letras”, o que o levou também a escolher dupla habilitação no Inglês - “Agora vai! Essa vai ser minha chance de aprender Inglês” - Júlio pensava com entusiasmo.

Estar em uma universidade federal abriu seus olhos para ver que sim, o curso de Letras era para ele. Passados os dois primeiros períodos da grade curricular do curso, percebeu que estava no lugar certo. Sua nova rotina proporcionou ver e entender que ocupar aquele lugar era um direito seu. Ao longo das aulas, foi tendo novas perspectivas do estudo de línguas e passou a entender que é possível, sim, ser incrível e fascinante o estudo da língua portuguesa e inglesa, e que não precisa ser algo duro, rígido e arrastado.

Michelle conta que sempre gostou muito de toda a parte de produção e interpretação de textos, de literatura e da língua inglesa e sempre foi muito boa nessas matérias. Ela conta também que teve vários professores próximos que a incentivaram, e que não tinha ideia de nenhum outro curso que fosse atender suas necessidades e expectativas. Durante sua trajetória no Ensino Médio, das várias opções e possibilidades, cursar Letras - Português e Inglês lhe pareceu o mais certo a fazer já que tinha gosto e compatibilidade com a área.

Gaia conta que Letras não foi sua primeira opção, pois o curso que ela queria era Design Gráfico. Entretanto, esse curso não era ofertado na UFCAT, então ela

escolheu cursar Letras - Português e Inglês, porque tinha duas coisas de que ela gostava muito: Literatura e Língua Inglesa.

Já a motivação da Lara para escolher o curso de Letras foi bem diferente. “Eu já dava aulas de Inglês particulares e em uma escola e gostava do que eu fazia, então entrei para Letras porque eu queria melhorar como professora de Inglês” - Lara disse de forma simples e direta. A busca pela Licenciatura a motivou buscar os conhecimentos que poderiam aperfeiçoar a professora de inglês que já existia, então ela já ingressou no curso de Letras sabendo o que queria. Seu foco eram as aulas particulares para alunos de classe alta. Lara não se interessava pelas questões da BNCC ou em saber sobre os níveis do Quadro Comum Europeu dos estudantes da educação básica, tampouco se engajava em leituras e debates sobre perspectivas críticas, antirracistas ou decoloniais no ensino da língua inglesa.

Viviane, a professora e pesquisadora, decidiu cursar Letras depois de ter vivido uma experiência inusitada como professora de inglês no Japão, em 1998. Ela passou um ano em Osaka, trabalhando como bailarina e, certa vez, outras bailarinas, os músicos e os cantores pediram para que Viviane ensinasse inglês para elas/es. Viviane conta que sua primeira reação tinha sido recusar, pois ela não sabia inglês, nunca tinha estudado aquele idioma e não se sentia capaz de dar aulas de inglês, como o grupo estava pedindo. Porém, insistiram, e Viviane se abriu àquele novo caminho.

Passou a frequentar as livrarias de Osaka, em busca de material de ensino de inglês. Naquela época, quase não se falava em internet, não existia DVD, nem vídeos no YouTube, nem aplicativos ou tradutores online. Então, Viviane alugava fitas VHS com filmes estadunidenses cujas legendas estavam em japonês e comprava os roteiros dos filmes, com as falas das personagens em língua inglesa. Dessa forma, ela tinha o texto oral dos filmes e o texto escrito nos livros, que ela traduzia e elaborava materiais. O grupo de alunas/os fez uma surpresa e, ao final de um mês de aulas, juntaram dinheiro e pagaram uma mensalidade. Aquela quantia simbólica emocionou Viviane, que naquele momento decidia que, ao voltar ao Brasil, estudaria Letras e seria professora de inglês.

Diversas pesquisas na área da Linguística Aplicada embasam nossa concepção de formação de professores/as de línguas, voltada a perspectivas críticas, inclusivas e decoloniais, conforme os estudos de Duboc (2018), Mattos (2018), Mello, Medrado e Tonelli (2019), Mello, Bengezen e Souza (2022), Mello, Souza e Bengezen

(2021), Ferreira (2018), Jordão (2018) e Monte-Mór (2018). Na formação de professores/as de línguas, entendemos que é necessária a criação de espaços onde o/a/e aluno/a/e tenha oportunidades de pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica como professor/a/e de línguas no futuro, "desmantelando a lógica perniciosa de que na prática a teoria é outra" (Duboc, 2018, p.18).

A ideia de ofertar o minicurso sobre ler o mundo através de outros olhos partiu da perspectiva que temos de que, como diz Duboc (2018, p. 20), "só se pode ensinar de maneira crítica quem experimenta um exercício crítico". Portanto, ao vivermos experiências relacionadas a visões de mundo amplamente diversas acerca das noções de desenvolvimento, pobreza, educação e equidade no minicurso, tivemos a chance de criar espaços de reflexão, debate, desconstrução e construção de conhecimentos na formação de professores/as de línguas, deslocando e descentralizando sentidos, "numa tentativa de convidar [os/as] alunos a desnaturalizarem o natural quanto ao que pensam, ao que dizem, ao que veem, ao que sentem, ao que fazem" (Duboc, 2018, p. 21). Com base nas reflexões de Jordão (2018, p. 76), entendemos que:

Talvez fosse melhor falar em de-formação de professores: uma formação crítica teria o trabalho de desformatar o processo de inculcação de saberes e valores construído na vida familiar, social, escolar, laborativa. Ensinar a conviver com a pluralidade de concepções sobre ensino, aprendizagem, língua, cultura. Aprender junto, porque o deformador tem que também se permitir de-formar, ou melhor, desenformar: trocar de forma, modificar-se, perceber a si e aos outros como sempre incompletos, sempre em processo de tornar-se.

Nesse processo de desformatação de professores de línguas, o minicurso sobre ler o mundo através de outros olhos foi, para Viviane, Júlio, Michelle, Gaia e até um pouco para Lara, uma oportunidade de imaginar histórias futuras de conexão com estudantes nas aulas de língua inglesa. Expandindo nossa reflexão para o curso de Letras, depois de termos vivido as experiências durante o minicurso e buscado ler o mundo através de olhos dos povos originários, podemos questionar quais línguas são ensinadas nos cursos de Letras do Brasil: latim, grego, português, inglês, espanhol e francês, geralmente, mas nunca disciplinas obrigatórias de línguas indígenas.

Voltando o foco para o ensino de língua inglesa, as participantes de pesquisa puderam, a partir do minicurso, começar a trilhar um caminho de se tornarem professoras atentas ao fato de que, quaisquer que sejam as metodologias de ensino

adotadas, há uma visão de mundo e uma concepção de língua que fundamenta aquilo que está sendo feito em sala de aula. As experiências que vivemos no minicurso nos ajudam a contestar tudo aquilo que é dado por certo, ou seja, o que está normalizado e estabelecido como verdade. Cardinal (2011, p. 10) nos lembra que somos movidos a "reconhecer e honrar a importância dos relacionamentos que temos com os outros, como nossas histórias e experiências nos posicionam em relação uns aos outros e como nossos futuros como pessoas no mundo estão igualmente ligados". A pesquisa narrativa, além de ser uma metodologia relacional, é também uma pedagogia relacional, cumprindo um papel de co-construir possibilidades educacionais com outras/os/es pesquisadoras/es, docentes, discentes e a comunidade como um todo.

7. Processo contínuo de se tornar quem ainda não somos

Desde seu ingresso à UFCAT e ao curso de Letras, Júlio percebeu o quão o seu 'eu' tem sido transformado, pois saiu de uma realidade onde só se preocupava com "meu próprio umbigo, eu vivia alienado". A partir de discussões em sala de aula, lendo materiais de estudo sobre perspectivas críticas na formação de professores e através do minicurso sobre ler o mundo através de outros olhos, Júlio conta o quanto aprendeu a ver e pensar criticamente como um futuro professor. Gaia e Michelle também narram histórias de abertura a novos caminhos a serem trilhados no curso de Letras. A participante Lara, embora não tenha estado aberta a mudanças durante todo o curso de Letras, relata que começou a se abrir no minicurso e durante a relação conosco, pesquisadores.

Na imagem palavra que compusemos sobre as experiências vividas no minicurso, as palavras com recuo à esquerda retratam as experiências que Júlio (monitor do curso e pesquisador), Gaia e Michele (participantes de pesquisa) viveram no minicurso, as palavras centralizadas retratam as experiências de Viviane (professora do minicurso e pesquisadora) e as palavras com recuo à direita retratam as experiências da participante de pesquisa Lara.

Mudança

Aprendizagem

Li o mundo através de outros olhos

Educação, Desenvolvimento, Pobreza e Equidade

Visões de povos originários

Reflexões
 Opiniões
 Novas visões, perspectivas
 Minha visão?
 Abalada
 Questionada

Um minicurso na UFCAT
 Tentativa de
 criar um espaço seguro
 engajar pessoas interessadas
 chacoalhar as certezas
 provocar mudanças
 propôr reflexões
 abrir caminhos
 criar laços
 trabalhar coletivamente
 ler o mundo através de outros olhos
 compreender como a linguagem
 as crenças, os valores
 afetam a forma como as pessoas interpretam o mundo
 entender como diferentes grupos compreendem o desenvolvimento
 melhorar o diálogo
 o engajamento
 a aprendizagem mútua

Não escolho um extremo
 Não me deixo influenciar
 Não sou aberta a negociação
 Tenho uma opinião bem formada
 Eu sou bem neutra

Sou livre para escolher onde me encaixar

Texto intermediário de pesquisa. Imagem palavra composta pelos autores, 21 de março de 2023, com base nas conversas com as participantes.

Para Júlio, seu contato com o minicurso sobre ler o mundo através de outros olhos foi bem inesperado. Até aquele momento, ele não se preocupava em ler o mundo através de outros olhos, ler sobre perspectivas críticas, antirracistas ou decoloniais no ensino da língua inglesa. “É preocupante que eu nunca tenha tido

contato com materiais assim, debates sobre esses temas, percebo que eu vivia alienado a uma visão imperialista e colonial do ensino de língua inglesa,” Júlio relata. O minicurso possibilitou abrir sua visão para novos horizontes, e o fez questionar sobre ele mesmo, sobre quem era e quem estava se tornando na paisagem do conhecimento do professor de línguas e literaturas.

A participante Lara costumava se posicionar ao lado de determinada ideia e, ao final das discussões e debates, permanecia com a mesma ideia, contando que buscava um equilíbrio: “Eu acho que eu sempre escolho não um extremo, mas um equilíbrio”. Lara relata que não tinha uma preocupação em ler o mundo através de outros olhos, mas, ao participar da pesquisa, reconheceu que essas visões têm sua importância e que podem ser discutidas e trabalhadas em sala de aula. Entretanto, desde sua entrada no curso de Letras até a apresentação do minicurso, ela teve seus princípios e opiniões muito bem definidos, sem dar abertura para novas possibilidades, pois já tinha em mente aonde queria chegar e o que queria alcançar.

A participante Michelle conta que tudo o que foi trabalhado no minicurso serviu para lhe apresentar diversas perspectivas (sociais, econômicas e educacionais) sob a visão de povos originários que levaram a refletir e buscar ver o mundo através de outros olhos. Para ela, o contato com o material e as dinâmicas que foram apresentados vieram ao encontro de suas próprias bases, e narra como ficou surpresa por nunca ter pensado naquelas questões, mesmo sendo estudante de um curso de Licenciatura em Letras.

A participante Gaia considera que teve um grande proveito com a proposta do minicurso para sua formação: “Nós quase nunca nos colocamos no lugar do outro”. Gaia relata que até então não havia tido contato com materiais que a fizessem refletir sobre as visões de povos originários que o minicurso trouxe e como isso a fez ler o mundo com novas perspectivas.

Para nós, pesquisadores, as visões de mundo dos povos originários não só podem ser trabalhadas em sala de aula, mas são indispensáveis para a criação de espaços educacionais seguros para aprendizagem e construção de conhecimentos em direção a uma sociedade justa, livre e diversa. Conforme Ferreira (2018, p. 43), uma "educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas".

8. Considerações finais

A formação de professores de língua inglesa na universidade onde realizamos esta pesquisa é predominantemente voltada para o conhecimento sistêmico da língua, com atividades de gramática, compreensão oral, escrita, fala e leitura no idioma alvo, ficando os espaços de aprendizagem e debate sobre letramentos, metodologias, políticas linguísticas, inclusão e decolonialidade nas aulas de inglês em segundo plano. O minicurso Aprender a ler o mundo foi um desses espaços e abriu caminhos para ações futuras relacionadas a formas diferentes de conhecer e de conversar sobre o ensino da língua inglesa.

Esperamos que as experiências que vivemos e esta pesquisa seja transformada em ação nas salas de aula das escolas e das universidades onde vivemos e trabalhamos, bem como reverbere em ações futuras contra o racismo, o patriarcado, o capacitismo, o etarismo e o classismo. A ética relacional da pesquisa narrativa nos chama para uma escuta atenta de todas/os/es que sofrem injustiça e nós, profissionais dos estudos da linguagem, nos comprometemos a ter como foco o desmonte de injustiças em nossas aulas e pesquisas, principalmente em um país como o Brasil, que passou por séculos de escravidão e colonialismo.

O que é preciso
para aprender a ler o mundo
através de outros olhos?
Tempo
Abrir-se para transformações
Reconhecer que estamos no entremeio
No meio do caminho de nossas vidas
das vidas de estudantes
de docentes
e das vidas das participantes de pesquisa
processo contínuo de se tornar
quem ainda não somos

é preciso se posicionar
se colocar ao lado das ideias
mesmo que decida mudar de lugar
se arriscar
ter coragem

Como vivemos e narramos
 nossas experiências de formação de professores de inglês?
 potencial em possibilitar
 reflexões sobre nossos sistemas de conhecimento
 engajamento com outros sistemas de conhecimento
 partindo de visões de mundo de povos originários
 desenvolvimento, pobreza, equidade e educação
 Quatro fios narrativos
 A noção de Educação: floresta ou bonsai?
 Histórias de des/conforto, medo e ansiedade diante do diferente
 Abertura a caminhos ainda não trilhados
 Processo contínuo de se tornar quem ainda não somos

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Federal de Catalão pela bolsa de pesquisa; às co-pesquisadoras de pesquisa, que decidiram se engajar como participantes nesta jornada e a minha orientadora.

Referências

ANDREOTTI, Vanessa; SOUZA, Lynn Mário Menezes de. *Through other eyes. An Open Access Online Study Programme Focusing on Engagements with Indigenous Perceptions of Global Issues*. Global Education, Derby, UK (2008).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CARDINAL, Trudy. *Stepping-Stone or Saving Story?* LEARNING Landscapes, 4(2), 79-91, 2011.

CLANDININ, D. Jean. *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. New York: Routledge, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean. *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Curriculum Research*, pp. 363-401. New York: MacMillan, 1992.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean. *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge, 2018.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: Pessoa, Rosane Rocha; Silvestre, Viviane Pires Viana; Monte-Mór, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

MELLO, Dilma Maria de; SOUZA, Valeska Virgínia Soares; BENGZEN, Viviane Cabral. Preparation of Teachers of EAL in Brazil: Research, Policy, Curriculum and Practice. In: Nihat P.; Laura M.; Hayriye K. (Org.) *The Preparation of Teachers of English As an Additional Language Around the World: research, policy, curriculum and practice*. 1ed. New York: Multilingual Matters, 2021, v. , p. 01-20.

MELLO, Dilma Maria de; BENGZEN, Viviane Cabral; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. *Interdisciplinaridade e Construção do Saber* (recurso eletrônico). 3. ed. Uberlândia: ILEEL, Centro de Educação a Distância - UFU, 2022.

MELLO, Dilma; Medrado, Betânia Passos; TONELLI, Juliana. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-23, 2019.

MONTE-MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo, SP: Parábola.