

Anais do
**V SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**
de Língua, Literatura
e Processos Culturais

Resumos

**VOZES
DO**

GLOBAL



**ANAIS DO
V SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE LÍNGUA, LITERATURA E
PROCESSOS CULTURAIS**

V SILLPRO

RESUMOS

VOZES DO SUL GLOBAL

Márcio Miranda Alves
Ronaldo Velho Bueno
(Orgs.)

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales
Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra





**ANAIS DO
V SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE LÍNGUA, LITERATURA E
PROCESSOS CULTURAIS**

V SILLPRO

RESUMOS

VOZES DO SUL GLOBAL

Márcio Miranda Alves

Ronaldo Velho Bueno

(Orgs.)



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Giovana Letícia Reolon

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: Estella Maria Bortoncello Munhoz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

S471a Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (5. :
1 2022 nov. 8-10)
[Anais do] V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos
Culturais – SILLPRO [recurso eletrônico] : vozes do sul global : resumos / organi-
zação Márcio Miranda Alves, Ronaldo Velho Bueno. – Caxias do Sul, RS : Educus,
2023.
Dados eletrônicos (1 registro).
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web
DOI
ISBN 978-65-5807-479-3
1. Linguagem e línguas - Congressos. 2. Literatura. 3. Cultura. I. Alves, Márcio
Miranda. II. Bueno, Ronaldo Velho. III. Vozes do sul global.
CDU 2.ed.: 81(062.552

Índice para o catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - Congressos	81(062.552)
2. Literatura	82
3. Cultura	008

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais/ 11

Apresentação/ 13

Programação/ 15

Simpósios temáticos/ 17

ST: Tema livre/ 20

ST 05 - Autoria de mulheres na literatura latino-americana/ 27

ST 06 - Conexões entre imprensa, literatura e gênero/ 30

ST 07 - Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua/ 31

ST 08 - Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais/ 33

ST 09 - Literatura e história: abordagens contemporâneas/ 34

ST 10 - Literatura em ação: da produção do texto à educação literária/ 36

ST 11 - Mediação de leitura literária em sala de aula/ 37

ST 12 - O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo/ 38

ST 13 - O mal na literatura/ 39

ST 14 - Os diferentes letramentos e língua(gens) que permitem a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem/ 40

ST 16 -Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI/ 41

ST 17 - Estudos críticos em videogames/ 42

ST 18 - Estudos em linguística forense/ 43

ST 19 - Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções/ 44

ST 20 - Residualidade na literatura e na cultura/ 46

Minicursos/ 47

Da *Trilogia perversa* a René Girard: desejo, rivalidade e violência em 1826/ 49

Bianca de Franceschi Fiusa

Revolucionárias e esquecidas: literatura de autoria feminina no modernismo brasileiro/ 57

Cristina Löff Knapp

O direito à educação para o sujeito feminino nas páginas do jornal *A família*, de Josefina Alvares de Azevedo/ 65

Cristina Löff Knapp

Os letramentos nas práticas pedagógicas inclusivas: a monitoria como estratégia para ampliar a formação de licenciandas / 71

Diolinda Franciele Winterhalter
Bárbara Brito Sponga

Um museu em nossas mãos: *Museu desmiolado* e a referência visual a obras de arte/ 77

Estella Munhoz

“Tem como vocês me enviarem uma pizza?”: um estudo interacional de ligações de emergência com denúncias de violência contra mulher/ 85

Esther de Paula Guedes
Minéia Frezza

Paratexto: guia ou limiar?/ 87

Fernanada Moro Cechinel

Faces de Lilith, Eva e Maria nas *Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val/ 93

Flávia Tôres Martins
Cássia Maria Bezerra do Nascimento

BANNER: As reivindicações da mulher a partir do jornal *A família*/ 101

Gisele Troian Guerra Raíssa Moraes

Nas revistas feministas do século XIX, escritoras estudam a literatura de mulheres/ 105

Guilherme Barp

***Aurélia*, de Maria Benedita Câmara Bormann: visão e retrato de uma época com enfoque ao feminino/ 113**

Ivone Massola

A morte de Arthur Fleck e o nascimento do Coringa/ 119

Letícia Mayer Borges

Algumas práticas pedagógicas adotadas por professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica/ 127

Lidiane Kingeski Garbuio
Lucimar Araujo Braga

Uma abordagem enunciativa da leitura dos gêneros acadêmico-científicos no ensino superior/ 135

Luciane Schiffll Farina

O currículo de letras e as ações de ensino, pesquisa e extensão/ 141

Lucimar Araujo Braga

Aprendizagem significativa no trabalho realizado por meio de oficina infantil com a história *O monstro das cores*, de Anna Llenas/ 149

Maria Fátima Menegazzo Nicodem
Fabiana Marcanti Spaniol

Descobertas e aprendizados no atendimento educacional especializado a uma estudante surda oralizada: percursos e estratégias/ 153

Maria Fátima Menegazzo Nicodem
Natália Branchi de Oliveira

Uma proposta de leitura guiada da obra *Cena de rua*, de Ângela Lago/ 161

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno

Vozes femininas na imprensa latino-americana do século XX: a participação das irmãs Ocampo na revista argentina *Sur* (1931)/ 167

Morgana Carniel

Feminilidade(s) em *Úrsula*: uma análise interseccional das personagens do romance de Maria Firmina dos Reis/ 175

Nicole Carina Siebel
Patrícia Pereira Porto

Depois de ler o texto literário, fazer o quê?: diálogos com professores em formação/ 181

Pablo Lemos Berned

Antagonismos do Modernismo: reflexões sobre a música brasileira após 1922/ 189

Patrícia Pereira Porto

Sujeito-leitor: proposta de leitura como prática de multiletramento/ 195

Raquiane Francieli Odorcick
Carina Maria Melchior Niederauer

A língua, o linguista e a Linguística em Saussure: uma questão fundamental/ 201

Raul de Carvalho Rocha

As duas faces da mesma moeda: o encontro do eu com o outro na graphic novel *Batman: a piada mortal*, de Alan Moore e Brian Bolland/ 209

Roberto Rossi Mengotto
Nataniel dos Santos Gomes

Jardineiro: o homem constituído pelo trabalho, uma proposta de leitura do conto *A mulher ramada*, de Marina Colasanti/ 215

Sara Freitas Maia Silva

Invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da semana de arte moderna/ 219

Silvana Boone

Leitura literária e escolas de educação básica no estado do Pará: estudos e propostas/ 227

Simone Cristina Mendonça

A relação epistemológica e híbrida de Loki e Atreus em *God of War* (2018)/ 233

Thiago Henrique Gonçalves Alves

Entre o espanto e o humor: produzindo em oficina, a partir de uma matriz modernista/ 241

Wellington Augusto da Silva

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS

SILLPRO

8 a 10 de novembro de 2022

On-line

Realização

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-graduação em Letras e
Cultura (PPGLET)

Apoio

CAPES

Comissão Organizadora do V SILLPRO

Professores

Dra. Alessandra Rech (UCS)
Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)
Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)
Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Mestrandos

Diego Santos Bonaldi
Estella Maria Bortoncello Munhoz
Morgana Carniel
Nicole Carina Siebel
Ronaldo Velho Bueno

Comissão Científica

Dra. Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)
Dra. Alessandra Paula Rech (UCS)
Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS)
Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)
Dr. André Tessaro Pelinser (UFRN)
Dra. Carina Maria Melchior Niederauer (UCS)
Dra. Cristina Knapp (UCS)
Dr. Douglas Ceccagno (UCS)
Dra. Flavia Brocchetto Ramos (UCS)
Dra. Jaqueline Stefani (UCS)
Dra. Leila Lehnen (Brown University)
Dra. Letícia Malloy (UFRN)
Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)

Dra. María Marta García Negroni
(Universidad de Buenos Aires)

Dra. Natalia Borges Polesso

Dr. Paulo Alexandre e Castro
(Universidade do Porto)

Dr. Pedro Brum Santos (UFESM)

Dr. Roberto Rossi Menegotto (UCS)

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Dr. Vitor Cei (UFES)

Comissão Executiva

Alana Brezolin

Amanda Macêdo de Andrade

Ana Maria Monteiro Mota

Ana Paula Santos da Silva

Anna Carolina Pasquali

Anelise Boaventura Pereira

Caroline Bós Fabro

Cristian Bernich

Daniela Fátima Dal Pozzo

Deise Kramer Lima Fernandes

Edson Rodrigo Possamai

Eliseu Demari

Fabiana Perotoni

Francele de Stefane Biasus

Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres

Graciele Berno Capinos

Graciele Boeira de Vargas

Jaqueline Almeida Carlotto

Jéssica Arnoldo Pereira

Joseane Rosa Rockenbach

Kelly Stedile Destefane

Leonardo Soboleswki Flores

Mariana Martins Gomes

Marta Gabriele de Moraes Pires

Milena Aleknovic

Patrícia Kern Melek

Raquiani Francieli Odorcick

Thamires Griebler



APRESENTAÇÃO

O Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (SILLPRO) realizou a sua quinta edição em 2022. Em seu histórico, o evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLET) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) sempre teve como objetivo promover o debate acadêmico multidisciplinar, respeitando as diferentes formas de expressão artística e pensamento crítico.

O V SILLPRO teve como tema “Vozes do Sul Global”. A ideia foi propiciar o diálogo entre pesquisadores e público em geral, especialmente do campo de estudos da Literatura, da Linguística e de áreas afins, com uma proposta que contemplasse a atualidade dos estudos questionadores da exaustão do modelo racional moderno. Essas perspectivas do saber contemporâneo, sensíveis às complexidades de um mundo em constante transformação, exaltam as reflexões ancoradas em experiências de resistência política e cultural oriundas do Sul e pautaram os simpósios temáticos, as mesas-redondas e as conferências do evento. Ainda mantido à margem pelo legado da ideologia colonial, o Sul Global eleva suas vozes para reivindicar novas formas de relacionamento intercultural que sejam cada vez mais distantes da desigualdade e do preconceito, e o SILLPRO procurou contribuir para esse movimento.

Durante os três dias do evento, realizado na modalidade on-line, cerca de 220 pesquisadores de todo o país, entre estudantes e professores, participaram das discussões em 17 simpósios temáticos. As conferências e as mesas-redondas foram transmitidas pelo YouTube para os inscritos no evento e o público externo, assegurando, assim, acesso amplo junto à sociedade. Também foram realizados cinco minicursos, lançamento de livros e um encontro presen-

cial de confraternização dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da UCS, que em 2022 completou 20 anos de funcionamento, período em que formou mais de 200 mestres e se consolidou como uma referência de pesquisa no Rio Grande do Sul.

PROGRAMAÇÃO

Dia 8 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Abertura do V SILLPRO – Conferência de Abertura (YouTube): *Artivismo e decolonialidade: textualidades e visualidades contemporâneas* – Leila Lehen (Brown University)

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): *Cartografias da contemporaneidade: vozes, literatura e sociedade*

Palestrantes: Luciany Aparecida e Paulo Scott

17h30min – Simpósios temáticos

20h – Simpósios temáticos

Dia 9 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Conferência (YouTube): *De la teoría argumentativa al enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía* – María Marta García Negroni (Universidad de Buenos Aires)

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): *Violência e distopia*

Palestrantes: Natalia Borges Polesso, Jaime Ginzburg (USP) e Andre Benatti (UEMS)

17h30min – Simpósios temáticos

19h – Lançamento de livros

20h – Simpósios temáticos

Dia 10 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Conferência (YouTube): *A ansiedade ocidental: uma gira decolonial e as narrativas mais ao sul* – Jeferson Tenório

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): *O acesso ao texto como um direito humano*

Palestrantes: Maria José Finatto (UFRGS) e Aline Evers (PUCRS)

17h45min – PPGLet 20 anos: encontro presencial de egressos

20h – Simpósios temáticos

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

Simpósio Temático 01 – Tema livre

Coordenadores: Dra. Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos (UCS), Dra. Jaqueline Stefani (UCS), Dr. Márcio Miranda Alves (UCS), Dra. Silvana Boone (UCS), Dr. Paulo Alexandre e Castro (Universidade de Coimbra), Dr. Douglas Ceccagno (UCS), Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS), Dr. Marcell Bocchese (UCS) e Dra. Alessandra Rech (UCS)

Simpósio Temático 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFMS) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)

Simpósio Temático 06 – Conexões entre Imprensa, Literatura e Gênero

Coordenadores: Dra. Cristina Loff Knapp (UCS) e Dr. Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)

Simpósio Temático 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

Simpósio Temático 08 – Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais

Coordenadores: Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI) e Me. Gil Derlan Silva Almeida (UFPI/IFMA)

Simpósio Temático 09 – Literatura e História: abordagens contemporâneas

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)

Simpósio Temático 10 – Literatura em ação: da produção do texto à educação literária

Coordenadoras: Dra. Caroline de Moraes (IFRS – Campus Farroupilha) e Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Simpósio Temático 11 – Mediação de leitura literária em sala de aula

Coordenadores: Dr. Demétrio Alves Paz (UFFS) e Dr. Pablo Lemos Berned (UFFS)

Simpósio Temático 12 – O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo

Coordenadoras: Dra. Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e Dra. Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Simpósio Temático 13 – O mal na literatura

Coordenadores: Dr. Douglas Ceccagno (UCS) e Dr. Rafael Campos Oliven (UFRGS)

Simpósio Temático 14 – Os diferentes letramentos e língua(gens) que permeiam a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem

Coordenadoras: Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (IFRS – Campus Feliz), Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem (IFRS – Campus Feliz) e Ma. Diolinda Franciele Winterhalter (IFRS – Campus Feliz)

Simpósio Temático 16 – Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI

Coordenadoras: Dra. Gabriela Silva (FURG), Dra. Cíntia Kutter (UFRA) e Dra. Vivian Furlan (IFSP)

Simpósio Temático 17 – Estudos críticos em videogames

Coordenadores: Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS) e Dr. Lucas Goulart (Pesquisador independente)

Simpósio Temático 18 – Estudos em Linguística Forense

Coordenadoras: Dra. Jordana Lenhardt (IFMT) e Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Simpósio Temático 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)

Simpósio Temático 20 – Residualidade na literatura e na cultura

Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM),

Dra. Cássia Alves da Silva (IFCE) e

Dra. Mary Nascimento da Silva Leitão (UECE)

ST: Tema livre

SESSÃO 01

Coordenadora: Dra. Jaqueline Stefani (UCS)

Monitora: Thamires Griebler

TÍTULO	AUTOR(ES)
A intercompreensão entre línguas românicas próximas em aulas de FLE	Claudia Regina Minossi Rombaldi
Pesquisando o bilinguismo na Região de Colonização Italiana	Camila Barili
Norma linguística e ensino de Língua Portuguesa: uma análise do emprego dos termos “norma- padrão” e “norma culta” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Flávia Zanatta
A língua, o linguista e a linguística em Saussure: uma questão fundamental	Raul de Carvalho Rocha
A relevância do teatro no processo de formação de leitores: uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental	Fabília Cristiane Guckert

ST: Tema livre

SESSÃO 02

Coordenadora: Dra. Alessandra Rech (UCS)

Monitor: Eliseu Demari

TÍTULO	AUTOR(ES)
A literatura e os temas tabu	Cléa Coitinho Escosteguy
“Tem como vocês me enviarem uma pizza?”: um estudo interacional de ligações de emergência com denúncias de violência contra mulher	Esther de Paula Guedes Minéia Frezza
O laboratório afetivo de Eliseo Alberto: diálogos literários exílicos para um encontro da cultura cubana	Antonio Martínez Nodal
Feminino decolonial como linguagem não-binária	Iran Ferreira de Melo
A tradução decolonial de <i>Macunaíma</i> para o espanhol: perspectivas cognitivas na correspondência dos Marcadores Culturais	Aline de Freitas Santos

ST: Tema livre

SESSÃO 03

Coordenador: Dr. Paulo Alexandre e
Castro (Universidade de Coimbra)
Monitor: Ronaldo Velho Bueno

TÍTULO	AUTOR(ES)
Experiência performática em leitura de professores de língua inglesa	Samira Dall Agnol
Paratexto: guia ou limiar?	Fernanda Moro Cechinel
Compreensão linguística: o olhar do discente com dislexia	Isolina Biasotto Sallet
Uma experiência sobre o uso do dicionário na formação de professores de línguas estrangeiras	Jéssica Tavares e Rosemary Irene Castañeda Zanette
Linguagem, diálogo e pensamento: a vida em manifesto	Antonio Paulo Valim Vega Geraldo Antônio Da Rosa

ST: Tema livre

SESSÃO 04

Coordenadora: Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)

Monitora: Deise Kramer Lima Fernandes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Os gêneros orais no contexto escolar: a perspectiva do docente	Luane Guerra Vitorino
Algumas práticas pedagógicas adotadas por professores, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica	Lidiane Kingeski Garbuio Lucimar Araujo Braga
O currículo de Letras e as ações de ensino, de pesquisa e de extensão	Lucimar Araújo Braga
A leitura funcional e o texto audiovisual: desafios e possibilidades de uma prática interdisciplinar	Maria Goreth de Sousa Varão
Corpo estranho, existência infame”: a representação da deficiência no filme <i>Caglian</i> , dirigido por David Bohórquez	Natalia de Almeida Simeão

ST: Tema livre

SESSÃO 05

Coordenadora: Dra. Silvana Boone (UCS)

Monitor: Diego Santos Bonaldi

TÍTULO	AUTOR(ES)
Corpos condenados e performances transgressivas: a representação e a herança queer de Oscar Wilde no cinema	Andrio J. R. dos Santos
O modernismo brasileiro: duas perspectivas	Diego Santos Bonaldi
Revolucionárias e esquecidas: literatura de autoria feminina no modernismo brasileiro	Cristina Löff Knapp
Invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da Semana de Arte Moderna	Silvana Boone

ST: Tema livre

SESSÃO 06

Coordenador: Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos (UCS)
Monitora: Kelly Stedile Destefane

TÍTULO	AUTOR(ES)
Entre crenças e conspirações: jornalismo e pós-verdade em <i>Número Zero</i> , de Umberto Eco	Ronaldo Velho Bueno
Repórter Mirante – 30 anos do Bumba Boi Brilho da Ilha: cultura popular e visibilidade do brincante	Fábia Holanda de Brito
Aspectos de uma produção literária sobre a Transamazônica (BR 230)	José Valtemir Ferreira da Silva
Morte de Arthur Fleck e nascimento do Coringa	Letícia Mayer Borges
Narrativas de autoria feminina rompendo barreira fomentada pelo estupro	Ana Cláudia A. N. Coelho
<i>Camelot 3000</i> : a transcendência do Rei Arthur nas aventuras em quadrinhos	Antônia Aparecida da Silva Lemes

ST: Tema livre

SESSÃO 07

Coordenadora: Dr. Marcell Bocchese (UCS)

Monitora: Fabiana Perotoni

TÍTULO	AUTOR(ES)
Crime e medo na metrópole moderna: considerações sobre o conto “Dentro da noite”, de João do Rio	Sabrina Ferraz Fraccari
A recepção crítica de Cassandra Rios: primeiras impressões	Ingrid da Silva Marinho
Antagonismos do modernismo: reflexões sobre a música brasileira após 1922	Patrícia Pereira Porto
Sertão das mulheres: os perfis femininos nos romances de Carlos Barbosa e Wilson Lins	Joseilton Bonfim
Maternidades em conflito: a desconstrução do ideal materno por Eliane Brum e Ariana Harwicz	Patrícia Librenz

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)
Monitoras: Gisele Troian Guerra e Raíssa Moraes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Esse corpo não me pertence? Virgindade e controle dos corpos na obra de Ercília Nogueira Cobra	Sueleny Ribeiro Carvalho
A escrita do eu como (re)construção identitária: breve análise da obra <i>As mulheres de Tijucoapo</i> , de Marilene Felinto	Aline Caixeta Rodrigues
Jardineiro: homem constituído pelo trabalho. Uma proposta de leitura do conto “A mulher ramada” (2006), de Marina Colasanti	Sara Freitas Maia Silva
A construção de personagens queer em <i>Nossa parte de noite</i> , de Mariana Enriquez	Brendon Idzi Duhring
As histórias têm idas e vindas e voltas e imprevistos: uma análise das peças que constroem o romance <i>O tigre na sombra</i> , de Lya Luft	Raquel De Mello Soares
<i>Não é um rio</i> : uma análise da narrativa de selva almada à luz da teoria de Orhan Pamuk	Andressa Carbonera Feltrin

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 02

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e
Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)
Monitora: Nicole Carina Siebel

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: A retomada das raízes ancestrais como cura interna de um feminino em formação	Rildejane Ingrid de Almeida
Coletivos literários produzidos por mulheres: o mulherio das letras	Jéssica Casarin
A representatividade lésbica em Sara Leví Calderón	Juliana Munró de Godoy
Feminismo, amores e humores na escrita de Clara Corleone	Fabiana de Oliveira Gomes Fernando Seffner
Feminilidade(s) em <i>Úrsula</i> : uma análise interseccional das personagens do romance de Maria Firmina dos Reis	Nicole Carina Siebel

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 03

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)
Monitora: Morgana Carniel

TÍTULO	AUTOR(ES)
A essência feminina nas obras de Selva Almada	Maria Edilene de Paula Kobolt
Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: duas vezes à margem do cânone	Alana Brezolin
Saudades, memórias e lutas: a escrita de si em <i>Cartas para minha avó</i> (2021), de Djamilia Ribeiro	Beatriz Ribeiro Vieira
A purificação pelo fogo	Janáina de Azevedo Baladão Schana Lago
A autoria de mulheres no <i>Caderno de Sábado</i> – suplemento literário do <i>Correio do Povo</i> (RS)	Regina Kohlrausch
A maternidade na <i>Trilogia da paixão</i> , de Ariana Harwicz	Amanda da Silva Oliveira

ST 06 – Conexões entre imprensa, literatura e gênero

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Cristina Loff Knapp (UCS) e Dr. Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)
Monitora: Morgana Carniel

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: As reivindicações da mulher a partir do jornal <i>A Família</i>	Gisele Troian Guerra e Raíssa Moraes
Vozes femininas em <i>Torto Arado</i> : reflexões e memórias rurais	Daniela Sofia Navarro Hernández
Na imprensa feminista do século XIX, escritoras comentam e estudam a literatura de mulheres	Guilherme Barp
<i>Aurélia</i> , de Maria Benedita Câmara Bormann: visão e retrato de uma época com enfoque ao feminino	Ivone Massola
Vozes femininas na imprensa latino-americana do século XX: a participação das irmãs Ocampo na revista argentina <i>Sur</i> (1931)	Morgana Carniel
O nascimento da escrita militante de Pagu em <i>A mulher do povo</i>	Rafael Eisinger Guimarães
O direito à educação para o sujeito feminino nas páginas do jornal <i>A Família</i> , de Josefina Alvares de Azevedo	Cristina Löff Knapp
Anália Vieira do Nascimento: autora gaúcha na imprensa portuguesa no século XIX	Cecil Jeanine Albert Zinani

ST 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Niederauer (UCS)
Monitora: Anna Carolina Pasquali

TÍTULO	AUTOR(ES)
A teoria da polifonia e a qualificação do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Patrícia Kern Melek
Linguagem e ideologia: o conceito de signo ideológico do Círculo de Bakhtin em discursos populistas	Anna Carolina Pasquali
Uma proposta de leitura de textos multisemióticos pelo viés da Teoria de Benveniste	Raquiani Francieli Odorcick
O ensino da compreensão leitora de histórias em quadrinhos – as HQs vistas por um modelo de análise semântico-argumentativa	Fabiana Perotoni
Enunciação e gramática: o ensino dos modos verbais da língua portuguesa sob a perspectiva da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste	Nathaline Bachi Marchett
A enunciação e o ensino: a leitura e a escrita na sala de aula	Claudia Stumpf Toldo Oudeste

ST 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

SESSÃO 02

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Niederauer (UCS)
Monitora: Raquiani Francieli Odorcick

TÍTULO	AUTOR(ES)
A transposição didática do modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso, de Azevedo, como forma de potencializar o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em Língua Inglesa	Manuela Damiani Poletti
A subjetividade na linguagem e relação eu-tu para o Ensino Superior em Psicologia: possíveis contribuições para a constituição da identidade profissional do psicólogo clínico	Rodolfo Cescon Niederauer
Ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento na perspectiva enunciativa	Simone Viapiana Valéria Armani
Teoria da polifonia de Oswald Ducrot aplicada ao desenvolvimento da compreensão leitora analítica: uma proposta para o PNLD	Caroline Kloss
Uma abordagem enunciativa da leitura dos gêneros acadêmico-científicos no Ensino Superior	Luciane Schiffel Farina
A ausência como presença: uma discussão sobre o dispositivo pronominal trinitário	André Rodrigues da Silva
Ensino de preposições voltado para o Português como língua de acolhimento: uma proposta pelo viés da Semântica Argumentativa	Daniela Dal Pozzo

ST 08 – Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI) e Me. Gil Derlan Silva Almeida (UFPI/IFMA)
Monitor: Diego Santos Bonaldi

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: Colonialismo e colonialidade sob o olhar de Pauline Chiziane e Conceição Evaristo	Larissa Vitória dos Santos Eich
Deslocamento de voz nas literaturas africanas de Língua Inglesa: leituras de J. M. Coetzee e Chimamanda Ngozi Adichie	Ernani Silverio Hermes
A problemática das identidades de gênero e raça nas reescritura pós-coloniais de <i>A Tempestade</i> , empreendidas por Atwood e Morrison	Glacilda Nunes Cordeiro Santos
<i>Deus-dará</i> , de Alexandra Lucas Coelho, e o pensamento pós-colonial da posição de ex-colonizadora para ex-colonizados: crítica ao silenciamento de Portugal perante as violências fundadoras	Larissa Niewierowski

ST 09 – Literatura e história: abordagens contemporâneas

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e
Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)
Monitora: Amanda Macêdo de Andrade

TÍTULO	AUTOR(ES)
A epopeia de Gilgamesh como uma proposta para o ensino de história antiga no Ensino Fundamental	Amanda Menger
O romance histórico contemporâneo na literatura sul-riograndense: uma análise de <i>Anita</i> , de Flávio Aguiar	Amanda Macêdo de Andrade
<i>O caso do martelo e O caso da caçada de perdiz</i> , de José Clemente Pozenato: literatura policial como representação cultural da imigração italiana na região serrana do Rio Grande do Sul	Camila De Cesero
A história contada pela literatura a partir das escritas de Igiaba Scego, na obra <i>Minha casa é onde estou</i>	Daniela Araujo Virgens

ST 09 – Literatura e história: abordagens contemporâneas

SESSÃO 02

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e
Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)
Monitora: Mariana Martins Gomes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Janelas da imaginação, portas para o passado: a literatura e o ensino de história medieval	Felipe de Almeida Hasse
<i>Homens barbudos, de turbante negro e armados [...]</i> : construções de representações sobre o Afeganistão e os muçulmanos na literatura de Khaled Hosseini	Jéssica Pereira da Costa
Uma cidade que foi apagada mas não morreu: Vacaria sob a ótica literária de Hindenburg Brasil Cabral e memorialistas vacarianos	Marta Gabriele de Moraes Pires
O francês como língua de dominação na literatura francófona	Sarah Fernandes
“Nem de um mundo, nem de outro. Um animal ou um homem?”. A imigração judaica como evento fantástico na literatura de Moacyr Scliar	Cristine Fortes Lia

ST 10 – Literatura em ação: da produção do texto à educação literária

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Caroline de Moraes (IFRS – Campus Farroupilha)
e Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)
Monitora: Raquiani Francieli Odorcick

TÍTULO	AUTOR(ES)
Representação do idoso na literatura para as infâncias	Andrea Kluge Verônica Bohm
Entre o espanto e o humor: produzindo em oficina a partir de uma matriz modernista	Wellington Augusto da Silva
PNLD Literário: uma análise a partir da abordagem do Ciclo de Políticas	Dúlcima Sangalli
Esboço de uma biografia intelectual: percursos de Alexina de Magalhães Pinto	Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
Mediação de leitura: analisando os projetos de leitura literária desenvolvidos pelo Instituto de leitura Quindim	Milena Aleknovic
A Cont(Ação) literária para Educação Infantil	Anelise Boaventura Pereira Caroline de Moraes
O livro ilustrado como obra de arte: uma análise do livro <i>Museu desmiolado</i>	Estella Maria Bortoncello Munhoz Flávia Brocchetto Ramos

ST 11 – Mediação de leitura literária em sala de aula

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Demétrio Alves Paz (UFFS) e
Dr. Pablo Lemos Berned (UFFS)
Monitora: Daniela Dal Pozzo

TÍTULO	AUTOR(ES)
O ensino de Língua Inglesa e <i>Harry Potter and the Sorcerer's Stone</i>	Luana Paula Maldaner Andrea Monzón
Uma proposta de leitura guiada da obra <i>Cena de Rua</i> , de Ângela Lago	Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
Depois de ler o texto literário, fazer o quê?: diálogos com professores em formação	Pablo Lemos Berned
Programa Residência Pedagógica e as relações étnico-raciais em sala de aula	Demétrio Alves Paz
Leitura literária e escolas de educação básica no estado do Pará: estudos e propostas	Simone Cristina Mendonça

ST 12 – O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e
Dra. Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)
Monitora: Milena Aleknovic

TÍTULO	AUTOR(ES)
O antes, o agora e o depois: ancestralidade na obra <i>Olhos d'água</i> , de Conceição Evaristo	Alyne de Sousa Jardim
Adiando o fim do mundo com a poesia de mulheres nordestinas	Tássia Tavares de Oliveira
O trabalho imaterial de Bibiana e de Belonísia em <i>Torto Arado</i>	Silvanna Kelly Gomes de Oliveira Mylena de Lima Queiroz
Literatura contemporânea de autoria feminina e ativismo dos povos originários: ecologia decolonial em <i>Metade Cara, Metade Máscara</i>	Mylena de Lima Queiroz Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

ST 13 – O mal na literatura

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Douglas Ceccagno (UCS) e
Dr. Rafael Campos Oliven (UFRGS)
Monitora: Alana Brezolin

TÍTULO	AUTOR(ES)
O diabo nas páginas da <i>Revista Mensal da Sociedade Partenon Literário</i>	Louise Farias da Silveira
O olho da piedade vazou: o mal em <i>Jubiabá</i> de Jorge Amado	Guilherme Barbosa Gomes Figueiredo Filho
O Mal como mito originário: comentários sobre a obra <i>It, A Coisa</i>	Mariana Martins Gomes
Algumas reflexões sobre o mal e a representação da figura feminina no romance <i>Jazigo dos vivos</i> , do escritor mineiro Geraldo França de Lima	Josiane Matos
Da <i>Trilogia Perversa</i> a René Girard: desejo, rivalidade e violência em <i>1826</i>	Bianca de Franceschi Fiuza

ST 14: Os diferentes letramentos e língua(gens) que permeiam a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (IFRS – Campus Feliz),
Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem (IFRS – Campus Feliz) e
Ma. Diolinda Franciele Winterhalter (IFRS – Campus Feliz)
Monitora: Mariana Martins Gomes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Interdisciplinaridade na Nova BNCC: uma proposta integradora para o Ensino Fundamental	Priscila Tonietto Boetcher Andrea Monzón
Descobertas e aprendizados no Atendimento Educacional Especializado a uma estudante surda oralizada: percursos e estratégias	Maria Fatima Menegazzo Nicodem Natália Branchi de Oliveira
Ensino-aprendizagem de língua portuguesa por um sujeito com síndrome de down em séries finais do ensino fundamental: um estudo de caso	Paloma Winter Andrea Monzón
Os letramentos nas práticas pedagógicas inclusivas: a monitoria como estratégia para ampliar a formação de licenciandas	Diolinda Franciele Winterhalter Bárbara Brito Sponga
<i>Play to Access</i> : ludicidade e acessibilidade no ensino de Língua Inglesa	Andrea Monzón Juliana Schreiner Maria Luiza de Paula
Aprendizagem significativa no trabalho realizado por meio de Oficina Infantil, com a história <i>O monstro das cores</i> , de Anna Llenas.	Fabiana Marcanti Spaniol Maria Fatima Menegazzo Nicodem

ST 16 – Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Gabriela Silva (FURG),
Dra. Cíntia Kutter (UFRA) e Dra. Vivian Furlan (IFSP)
Monitor: Leonardo Soboleswki Flores

TÍTULO	AUTOR(ES)
Intimidade entre estranhos: Inês Pedrosa e a alteridade feminina na literatura portuguesa contemporânea	Erivelto da Silva Reis
Entre o poético e o político: uma leitura da obra de Ana Paula Tavares e Conceição Lima	Fernanda Sampaio Gomes dos Santos
Mariana Alcoforado como pedra a fim de atirarmos aos outros: a polifonia feminina como emancipação	Verônica Farias Sayão
A história e a memória em <i>Gente melancolicamente louca</i> , de Teresa Veiga	Gabriela Silva
Do silenciamento à transgressão: a feminina correnteza de Carla Madeira	Cíntia Acosta Kütter
A novíssima literatura de autoria feminina portuguesa: o corpo-texto em <i>O meu amante de domingo</i> , de Alexandra Lucas Coelho	Vivian Furlan

ST 17 – Estudos críticos em videogames

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS) e
Dr. Lucas Goulart (Pesquisador independente)
Monitor: Ronaldo Velho Bueno

TÍTULO	AUTOR(ES)
Práticas anticapitalistas: diálogos entre teatro e videogames	Natalia Corbello Pereira
Resistência no sertão: a jornada de Arida contra o discurso hegemônico	Thales Eduardo Soares Martins
A relação epistemológica e híbrida de Loki e Atreus em <i>God of War</i> (2018)	Thiago Henrique Gonçalves Alves
<i>Hacking</i> fotográfico: entre imagens, gestos e trapaças	Julieth Corrêa Paula
Produzindo “Gaymers”: tensões e disputas em movimentos LGBTQ nas culturas de jogos digitais pós-Gamergate	Lucas Aguiar Goulart
A lógica da colonialidade nos videogames: narrativas, mecânicas e subjetividades	Aline Conceição Job da Silva

ST 18 – Estudos em linguística forense

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Jordana Lenhardt (IFMT) e
Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)
Monitor: Cristian Bernich

TÍTULO	AUTOR(ES)
Revelando padrões em cartas de suicídio por meio da linguística forense	João Victor Pessoa Rocha
Criminalização discursiva nas redes sociais	Jordana Lenhardt
Desafios linguísticos enfrentados por intérpretes e outros atuantes em ambientes de uso da Língua Inglesa no contexto jurídico	Sabrina Bonqueves Fadanelli

ST 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e
Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)
Monitora: Anna Carolina Pasquali

TÍTULO	AUTOR(ES)
História em Quadrinhos: uma proposta de incentivo à leitura escrita e valorização cultural	Thaila Bastos da Fonseca
Verdade, justiça e...? O americanismo em dúvida nos <i>comics</i> do Superman (1970-1977)	Bruno L. R. Andreotti
Quadrinhos em sala de aula: uma proposta pedagógica interdisciplinar	Camila da Conceição Magalhães Suellen Cordovil da Silva
A divulgação científica nas tiras de Armandinho sobre Covid-19	Eduarda Fernandes da Rosa
<i>Born again</i> : uma leitura a partir da semiótica da cultura de Yuri Lotman	Fernando Glória Caminada Sabra Leonardo Gonçalves De Alvarenga
Literatura, quadrinhos e mangá: as diferenças da arte sequencial ocidental e oriental na representação de um texto dramático	Filipe Fraga de Aguiar

ST 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

SESSÃO 02

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e
Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)
Monitora: Estella Maria Bortoncello Munhoz

TÍTULO	AUTOR(ES)
Entre acordes e versos: A jornada da depressão à aceitação do luto através da música no mangá <i>Given</i>	Nathalie Santos
A cidade e os sujeitos em <i>Berlim</i> , de Jason Lutes	Raquelle Barroso de Albuquerque
Q de queer: a fluidez de gênero no protagonista de <i>V for vendetta</i>	Ricardo Ferreira Silva Lima
<i>Wonder Woman</i> : mitologia, quadrinhos e empoderamento feminino durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945)	Sílvio Takeshi Tamura
Uma análise sob a perspectiva da história e da Crítica Cultural na obra <i>Superman: entre a foice e o martelo</i>	Adriano Braga Bressan
As duas faces da mesma moeda: o encontro do Eu com o Outro na graphic novel <i>Batman: a piada mortal</i> , de Alan Moore e Brian Bolland	Roberto Rossi Menegotto Nataniel dos Santos Gomes

ST 20 – Residualidade na literatura e na cultura

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM), Dra. Cássia Alves da Silva (IFCE) e Dra. Mary Nascimento da Silva Leitão (UECE)

Monitor: Edson Rodrigo Possamai

TÍTULO	AUTOR(ES)
Faces de Lilith, de Eva e de Maria nas <i>Histórias do Rio Negro</i> , de Vera do Val: abordagem introdutória	Flávia Tôrres Martins
Resíduos medievos do corpo grotesco na personagem Vadinho em <i>Dona Flor e seus dois maridos</i> , de Jorge Amado	Iêda Carvalhêdo Barbosa
Fausta comeu do fruto proibido	Ingrid Karina Morales Pinilla
Trajetórias femininas na América Latina: a endoculturação em <i>Rinha de galos</i> , de María Fernanda Ampuero	Cássia Alves da Silva Rildejane Ingrid de Almeida
A jornada da donzela guerreira em <i>Infortúnios trágicos da constante florinda</i>	Sabrina Lira Lima
As consequências de ser mulher ainda menina: o processo de endoculturação em <i>A Desumanização</i> , de Valter Hugo Mãe	Mary Nascimento da Silva Leitão

Minicursos

Multidão na literatura contemporânea

Ministrante: Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Ler Saramago: ensaio sobre a cegueira

Ministrante: Gabriela Silva (FURG)

Tradução literária pelo viés dos estudos culturais

ministrante: Samira Dall Agnol (UCS)

Representação em jogo: problemas da colonialidade em videogames

Ministrante: Aline Conceição Job da Silva (UCS)

Remanências do imaginário medieval sobre o feminino em cinco obras da literatura latino-americana do século XXI

Ministrante: Cássia Alves da Silva (IFCE) e Rildejane Ingrid de Almeida (IFCE)



Da *Trilogia perversa* a René Girard: desejo, rivalidade e violência em 1826

From *Trilogia perversa* to René Girard: desire, rivalry and violence in 1826

Bianca de Franceschi Fiuza
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Palavras-chave: Teatro; Teoria mimética; Violência; Ivo Bender.

Para este simpósio sobre o mal na literatura preparamos uma breve análise do texto dramático *1826*, de autoria do dramaturgo gaúcho Ivo Bender. O texto compõe a *Trilogia perversa*, um conjunto de peças teatrais que retomam alguns dos mitos que serviram de inspiração aos poetas da Grécia Antiga. Bender buscou assemelhar seus textos às tragédias áticas, dando preferência ao encadeamento de ações e apresentando personagens com um destino infeliz. A atmosfera das peças é a da perversidade. Enquanto as tragédias gregas dão a aparência de que há uma lógica divina por trás dos acontecimentos trágicos, os textos de Bender, distantes dessa cosmovisão, parecem fincar a motivação das ações violentas na pura maldade humana. Sua lógica, entretanto, permite que se estabeleça uma conversa com a teoria mimética de René Girard, antropólogo, filósofo e crítico literário francês que estudou, por meio da leitura das tragédias, dos mitos, de relatos antigos e dos textos bíblicos, um assunto intimamente atrelado ao mal: a natureza da violência humana.

De acordo com Girard (2019), nós somos seres miméticos, e a violência, fenômeno presente em todas as sociedades, tem origem nos processos de mimetismo. Desde a infância nós aprendemos ações básicas por meio da imitação. Imitar está em nossa natureza, de modo que permanecemos imitando os outros ao longo da vida. Contrapondo-

se à proposta romântica de desejo autotélico, Girard afirma que nossos desejos são guiados por outros sujeitos, inclusive na vida adulta. Nossa admiração por algumas pessoas nos leva a desejar as mesmas coisas que elas. Essa admiração, é claro, pode ser dissimulada. Disfarçamos, fingimos originalidade, não assumimos que nossos desejos vêm de outros. Assumir algo assim poderia ser um insulto para o nosso orgulho.

Girard (2019) explica que elegemos sujeitos, modelos, que mediarão nossos desejos. Desse modo, não há uma linha direta entre o sujeito desejante e o objeto de desejo. Essa relação é triangular: sujeito-mediador-objeto. Por isso, o teórico nomeia esse mecanismo de *triangulação do desejo*. Há dois outros importantes conceitos que estão relacionados a esse mecanismo: o de mediação externa e o de mediação interna. A mediação externa é caracterizada pelo distanciamento entre o sujeito desejante e o seu modelo, de modo que uma rivalidade entre os sujeitos não é favorecida. Veja-se a explicação de Golsan (2014, p. 26) sobre esse tipo de mediação: “o indivíduo que deseja (o “sujeito”) e o modelo, ou mediador, desse desejo estão distanciados pelo espaço, pelo tempo, pela hierarquia social ou pelo prestígio que recebem, de modo que ambos não se tornam rivais na cobiça pelo objeto”.

Os processos de mediação interna, por sua vez, são caracterizados pela proximidade entre o sujeito e seu mediador. De acordo com Golsan (2014, p. 26), esse tipo de mediação é “um processo complexo e destrutivo” e “envolve um modelo ou mediador que não foi separado do sujeito pelo tempo, pelo espaço ou por outros fatores, tornando-se rival e obstáculo na busca do objeto por parte do sujeito”. A proximidade faz com que o sujeito perceba com maior concretude aquilo que o outro tem ou também deseja. Isso intensifica seu desejo, fazendo com que os objetos adqui-

ram maior prestígio aos seus olhos. Também o mediador se torna um obstáculo para que o sujeito consiga o que quer. Assim, essa aproximação favorece a rivalidade. Esse é o primeiro passo para a violência, que não se caracteriza somente como violência física, mas moral e psicológica.

O sujeito da mediação interna quer sair de sua crise, “desrecalcar-se”, e seu meio de fazê-lo é violentando. De acordo com Girard (2019, conter a violência é mais difícil do que desencadeá-la. Basta que o sujeito encontre uma razão para isso – e as razões podem ser as mais frágeis – e ele destinará sua violência a seu mediador. É por esse motivo que as sociedades desenvolveram meios de contenção de violência: as instituições, o sistema judiciário e as religiões. Entretanto, nem sempre esses meios são suficientes para que a violência seja refreada.

Também, muitas vezes o sujeito não pode direcionar sua violência ao seu mediador, o qual pode ser mais forte, ter outros meios de proteção, etc. Diante disso, o sujeito continuará em crise e desejoso de violência, de modo que sua violência poderá ser direcionada a outro sujeito. Se encontrar uma pedra de tropeço, será ela que irá chutar. Tomemos a imagem do vizinho invejoso: depois de uma discussão com o outro porque uma planta invadiu seu jardim, não pôde agredi-lo fisicamente; ao chegar em casa, chuta o cachorro após ser incomodado. Seu cachorro virou seu bode expiatório.

O bode expiatório é a vítima substitutiva do mediador. Geralmente é alguém mais frágil, que não pode se defender da violência. No âmbito social, as vítimas de multidões violentas são escolhidas por serem vulneráveis ou também por serem diferentes de toda a comunidade. Girard estudou relatos de perseguição em comunidades arcaicas e identificou neles critérios para a escolha da vítima substitutiva: “ao lado dos critérios culturais e religiosos, há os puramen-

te físicos. A doença, a loucura, as deformações genéticas, as mutilações acidentais e até as enfermidades” (GIRARD, 2004, p. 29). Também os estrangeiros, os animais, as crianças e as mulheres podem tornar-se vítimas de violência, uma vez que são frágeis ou diferentes da massa perseguidora. Isso, porque, no âmbito de convivência social, as multidões instigadas pelo que Girard chama de contágio mimético encontram nessas diferenças dos sujeitos um elemento motivador. Nas comunidades em que os sistemas de contenção de violência estão fragilizados, aquele que é estranho a toda a comunidade está vulnerável e pode ser injustamente acusado por algo sem ter meios de defesa. Torna-se facilmente um bode expiatório.

Temos, assim, uma breve explicação da triangulação do desejo e da violência decorrente desse mecanismo. Entendemos isso como suficiente para que possamos analisar a criação de Bender.

A obra *1826* retoma o mito dos irmãos Atreu e Tiestes. O enredo da peça, entretanto, se passa no século XIX, numa área de colonização alemã no interior do Rio Grande do Sul, embora a trama tenha início ainda com os personagens vivendo no seu país natal, a Alemanha. Os personagens são em maioria da mesma família: três irmãos, Cristiano, Felipe e Klaus; Rosina, esposa de Klaus; os pais; o peão, que também é narrador da peça (sua narração acontece em pequenos monólogos entre as cenas de ação); e a filha do peão, Orlanda, que no decorrer da peça casa-se com Felipe. Como veremos, a triangulação do desejo por meio da mediação interna aparece entre os irmãos, Klaus e Felipe, e entre as mulheres, Rosina e Orlanda. Também poderemos ver o mecanismo da violência sendo destinado a uma vítima substitutiva.

As primeiras cenas da peça já trazem algo de perverso e violento. Felipe e Klaus assassinam o irmão Cristiano, a

mando de sua mãe, após a descoberta de que o rapaz é homossexual. Doente, à beira da morte, ao saber do crime, o pai amaldiçoa os irmãos. Após a morte do pai, os irmãos e Rosina decidem migrar para o Brasil, buscando esquecer seu passado.

Isolados em uma terra inóspita, iniciam a construção de sua casa e o cultivo da terra. No texto há leves insinuações de uma boa convivência entre Felipe e sua cunhada Rosina, enquanto Klaus, o marido, não se mostra afetuosos. Em certo momento, Klaus sugere ao irmão que encontre uma esposa. Rosina também o faz, mas seus conselhos a Felipe podem ser entendidos como um jogo do desejo.

Para auxiliar no cultivo da terra, os irmãos contratam um peão que, trazendo consigo sua filha Orlanda, passa a morar no galpão da família. Assim que a moça chega, Rosina comenta com Felipe sobre sua beleza e sugere que os dois se casem. Nessa situação, podemos identificar que Rosina se torna uma mediadora do desejo de Felipe, entretanto, ao mesmo tempo, suas falas já revelam que Orlanda é uma rival. De fato, também a moça se mostra uma mediadora do desejo de Rosina, uma instigadora dele, pois, na exata noite em que Orlanda chega ao local, Rosina se torna amante de Felipe. As falas de Rosina são, na verdade, reveladoras de seu ciúme.

No decorrer da peça outros conflitos são apresentados. Klaus e Rosina não conseguem ter filhos. Além disso, Klaus também não consegue caçar um lobo que está atacando os animais de sua terra. Ao retornar de uma viagem, o casal descobre que Felipe conseguiu matar o lobo. Vemos aqui que Felipe conquistou algo que era objeto de desejo de Klaus. Isso é um fator motivador de rivalidade. Felipe também revela estar noivo de Orlanda. Os dois, já amantes, terão um filho. Pretendendo construir uma casa para sua nova família, Felipe pede pela divisão das terras. Assim, o

desconforto e a rivalidade são instaurados em Klaus, com maior intensidade.

A gravidez de Orlanda avança. A terra é dividida e Felipe começa a construir sua casa. No entanto, sua esposa morre durante o parto. É interessante notar que foi Rosina a parteira, aquela que é também a rival, porém o texto não dá indícios claros de que Rosina tenha contribuído para a morte de Orlanda. Rosina agora se torna a mãe do filho de Felipe. Esse é mais um fator que instiga inveja e rivalidade em Klaus.

Depois da morte da esposa, Felipe deixa claro a Rosina o seu sofrimento. Ela entende que o rapaz amava a esposa. Isso continua despertando em Rosina o ciúme e o desejo. Orlanda está morta mas ainda assim é sua mediadora.

Desolado por causa da morte de Orlanda, Felipe decide se afastar. Vai de mudança para a cidade, onde passa um longo período. Nesse tempo em que o rapaz se encontra afastado, em uma discussão, Rosina confessa a Klaus que é amante de Felipe. Assim, Klaus encontra sua motivação para o desencadeamento da violência, que não é direcionada a Rosina. Klaus a expulsa de casa e planeja sua vingança contra seu mediador Felipe, reencenando a vingança de Atreu contra o irmão Tiestes. Escreve uma carta sugerindo que Felipe volte. Quando retorna à casa, Felipe é recebido pelo irmão com um jantar. Após a refeição, Klaus revela que sabe a verdade sobre os amantes e que a carne que Felipe comeu é a de seu próprio filho. O bode expiatório de Klaus foi a criança, sua vítima substitutiva.

Desse modo, vemos no texto de Bender a triangulação do desejo, assim como a violência, sendo suscitada pela rivalidade própria dos conflitos de mediação interna. Klaus e Felipe já não se guiavam totalmente por regras morais de uma sociedade institucionalizada. Estavam marcados pelo

assassinato do irmão e pela maldição do pai. Viviam isolados em sua terra, nesse pequeno grupo familiar propício para o desenvolvimento da mediação interna, distantes da sociedade. Não há um elemento externo que refreie sua rivalidade e violência. O desejo mediado possibilitou a traição e a rivalidade. Assim que Klaus encontrou uma razão, agiu violentamente. A escolha do filho de Felipe como vítima substitutiva torna a catástrofe trágica ainda mais perversa. Klaus conseguiu assassinar a vítima substitutiva e, ainda, fazer com que Felipe tivesse o desgraçado destino de alimentar-se da carne de seu próprio filho. Desse modo, o texto de Bender apresenta uma catástrofe semelhante às catástrofes euripidianas, que fizeram Aristóteles considerar Eurípidés o mais trágico dos poetas em função da natureza violenta desses eventos.

Referências

BENDER, Ivo. *Trilogia perversa*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

GIRARD, René. *Mentira romântica e verdade romanesca*. Trad. de Daly Oliveira. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019.

GIRARD, René. *O bode expiatório*. Trad. de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Trad. de Martha Conceição Gambino. São Paulo: UNESP, 1990.

GOLSAN, Richard J. *René Girard: mito e teoria mimética*. Trad. de Hugo Langone. São Paulo: É realizações, 2014.



Revolucionárias e esquecidas: literatura de autoria feminina no modernismo brasileiro

Revolutionary and forgotten: literature by women authors in Brazilian modernism

Cristina Löff Knapp
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Modernismo; Gênero; Madame Chrysanthème; Ercília Nogueira Cobra.

A Semana da Arte Moderna consagrou e marcou o nome de alguns autores no cânone nacional e na historiografia literária brasileira. Desse período, na literatura, sobressaem-se os nomes de Oswald de Andrade e Mário de Andrade, entretanto nos perguntamos: e não existiam escritoras? A resposta é bem simples. Sim, porém ficaram silenciadas pela cultura patriarcal. As mulheres, quando conseguiam publicar, reivindicavam os seus direitos, e ao que parece suas obras eram tão ou mais polêmicas que as dos Andrades. Sendo assim, o objetivo primordial deste estudo é trazer à tona o resgate de duas escritoras esquecidas pela historiografia literária brasileira: Madame Chrysanthème, pseudônimo de Cecília Bandeira de Mello Rebelo de Vasconcelos, e Ercília Nogueira Cobra. As duas publicaram no período modernista e, como nos assinala Eleutério (2022, p. 244), suas obras “foram mobilizadas por interesses prementes das mulheres em se tornarem cidadãs, na chamada república das letras”. Hoje o trabalho de resgate dessas autoras é de fundamental importância, a fim de ecoar essa literatura que ficou à margem.

Publicar textos literários no final do século XIX e início do século XX não era muito fácil. Isso, porque a maioria dos escritores eram homens. E não havia nada de muito anormal nisso, visto que a educação era muito restrita para

as mulheres. Muitas moças eram educadas apenas com o básico, a fim de acompanhar o marido. Aliás, o direito à educação era uma reivindicação do sujeito feminino.

Embora tenham emergido textos engajados e reflexivos, como revela Duarte, isso não foi suficiente para que as escritoras figurassem em Manuais de Literatura. Eram lidas no período em que viveram, todavia hoje estão esquecidas. Uma delas foi Ercília Nogueira Cobra. Os títulos da autora eram muito revolucionários para época e traziam à tona uma discussão muito pertinente: a submissão feminina ao sujeito androcêntrico.

Algumas escritoras quando conseguiam publicar se escondiam atrás de pseudônimos, como é o caso de Madame Chrysanthème. O uso dos pseudônimos não deve ser visto como algo negativo e sim como uma maneira encontrada por muitas mulheres para publicar e ter seus livros ou artigos em jornais e revistas aceitos na sociedade patriarcal. Uma das autoras que se utilizou de pseudônimos foi Cecília Bandeira de Mello Rebelo de Vasconcelos

Madame Chrysanthème era o pseudônimo da escritora Cecília Bandeira de Mello Rebelo de Vasconcelos (1869-1948). Filha da também escritora Carmen Dolores (pseudônimo de Emília Dulce Moncorvo Bandeira de Mello). Chrysanthème foi jornalista, contista, romancista e cronista – aliás, no jornal *O País* assinou a coluna “Vida feminina”, de 1914 a 1939. Suas obras publicadas entre os anos de 1921 e 1922, data da *Semana da Arte Moderna*, tinham como cerne de discussão o trabalho e os conflitos amorosos que colocavam em evidência tanto mulheres casadas como divorciadas, viúvas e as demais insatisfeitas com a sua condição de submissão.

Além de publicar em jornais da época, a autora lançou vários livros: *Flores modernas* (1921), *Enervadas* (1922),

Gritos femininos (1922), *Uma estação em Petrópolis* (1923), *Uma paixão* (1923), *Mãe* (1924), *Memórias de um patife aposentado* (1924), *Almas em desordem* (1924), *Vícios modernos* (1925), *Matar!* (1927), *Minha terra e sua gente* (1929), *O que os outros não vêem* (1929), *A mulher dos olhos de gelo* (1935), *Cartas de amor e de vício* (1935) e *A infanta Carlota Joaquina* (1936). Pelos títulos das obras podemos constatar que estamos diante de uma autora bastante revolucionária para a sua época, tendo como principal objetivo chocar as pessoas, além de denunciar e escandalizar a sociedade na tentativa de alertar as mulheres a respeito da condição de submissão em que viviam na sociedade.

Aliás, o pseudônimo da autora Madame Chrysanthème é de origem francesa, fazendo alusão a um romance de grande repercussão no momento, de autoria de Pierre Loti. A personagem na narrativa francesa, que se chama Chrysanthème, segundo as informações de Gens (2016), é uma moça acompanhante de um marinheiro francês e sua função é apenas diverti-lo. Ousamos apontar que talvez a escolha tenha sido uma forma de criticar as mulheres que se submetiam a esse tipo de função. Todavia, o que a autora procurava deixar em evidência era a necessidade de o sujeito feminino quebrar com as convenções e regras sociais a que estava submetida. Os textos de Chrysanthème vão muito além de discutir identidade nacional ou quebrar com os padrões de métrica e rima pregados anteriormente pelo parnasianismo e tão defendidos pelos autores modernistas. O que se propõe é a discussão de uma mulher moderna que questione e lute por uma sociedade mais justa e pelo direito ao trabalho. Evidentemente que para fazer isso Chrysanthème utiliza da irreverência, da ironia e da denúncia social.

Uma de suas obras publicada em 1922 tem como título *Enervadas* e traz como protagonista Lucia, uma mulher

divorciada que relata a sua história na forma de um diário. A tônica do romance é a vida da personagem que foi diagnosticada pelo seu médico como histérica ou doente dos nervos.

A outra escritora esquecida do modernismo brasileiro é Ercília Nogueira Cobra, paulista, nascida em 1891. Veio de uma família abastada que acabou perdendo tudo. Era a segunda filha de um grupo de seis irmãos. Com a morte do pai, a mãe e os irmãos vão para o interior, porém Ercília não se adapta e volta para a cidade São Paulo com a irmã mais velha. Na verdade, as duas fugiram do lugar e foram acolhidas no Asilo Bom Pastor, que tinha a intenção de educar meninas em situação de vulnerabilidade social. Na década de 20 do século XX formou-se professora.

Em 1934 foi morar em Caxias do Sul, cidade serrana, no Rio Grande do Sul, devido aos problemas familiares. Em Caxias estabeleceu-se na Casa Royal, um cabaré na rua Bento Gonçalves assumindo o nome de Suzy. Era conhecida como Suzy do Royal, segundo as considerações de Mott (1986). E, seguindo essas informações, Suzy não era uma prostituta, mas uma pianista que viveu na casa Royal. Uma mulher muito temperamental, sempre bem-vestida e elegante. Sua biógrafa entrevistou um homem que se apresentou como amante de Suzy e se disse surpreso ao saber que ela era a dona da casa Royal, pois para ele era apenas a pianista. Questionado sobre Suzy ser escritora, informou que suspeitava disso, mas não tinha certeza uma vez que ela jamais falava sobre o seu passado para qualquer pessoa. Era uma mulher muito reservada, porém de temperamento muito forte e extravagante.

Segundo Mott (1986), tem-se poucas informações sobre a sua vida após a passagem por Caxias do Sul. Sabe-se que aqui foi presa e interrogada várias vezes a respeito de suas ideias revolucionárias, apresentadas em suas obras in-

tituladas *Virgindade anti-higiênica: preconceitos e convenções hipócritas* (1924) e *Virgindade inútil: novela de uma revoltada* (1927).

Na obra *Virgindade inútil: novela de uma revoltada* (1927) a autora, na observação que figura como uma espécie de introdução à obra, aponta:

Tenho observado que o falso sentimento de pudor, que fez do ato do amor uma vergonha para a mulher, é um sentimento medieval, criado pelo misticismo dos sacerdotes que, ignorantes como eram, nada entendiam de fisiologia e não ligavam a devida importância à nobre função do amor. O amor físico é tão necessário à mulher como o comer e o beber (COBRA, 2021, p. 115).

O trecho da obra denota a postura crítica e incisiva que Nogueira Cobra tinha, traçando fortes ataques à igreja e defendendo a insubmissão feminina. Ao fazer isso, a autora causa certo desconforto na sociedade da época. Seus escritos eram vistos como subversivos. Sabe-se que em um período patriarcalista a visão que se tinha de uma mulher escritora diferia em muito de Ercília. A escrita de autoria feminina era bem-aceita pelo sujeito masculino quando comportada ou recatada, como poemas mais sentimentais ou publicações em revistas com receitas ou dicas de como receber bem o marido no recanto do lar. Fora isso, as mulheres que ousavam publicar com palavras mais ousadas eram sempre muito criticadas. E foi isso que aconteceu com Ercília Nogueira Cobra.

Já a sua segunda obra, *Virgindade inútil: novela de uma revoltada* (1927), apresenta o oposto de tudo o que a sociedade androcêntrica esperava de uma publicação de autoria feminina. O eixo norteador não é uma protagonista apaixonada vivendo um romance, mas a mulher marginalizada, aquela que ficou à borda da sociedade: a prostituta, a questionadora ou revoltada, a doente, enfim aquela que não fazia parte do cânone feminino social. A protagonista

da obra é chamada de Cláudia, uma moça que foi educada em escola de freiras e era de uma família de boas condições financeiras. Quando o pai vem a falecer e o avô também, tudo piora. A mãe não consegue administrar a herança e acaba sendo enganada por um advogado. Assim, a jovem percebe que precisa trabalhar, todavia constata que sua educação não serve para o trabalho. Dessa forma, a busca por um emprego expõe a personagem a uma condição marginal.

No período modernista, como vimos com as autoras Madame Chrysanthème e Ercília Nogueira Cobra, houve uma inovação em seu fazer literário. As obras não focalizam personagens doces e meigas, mas mulheres que questionaram os padrões vigentes da sociedade androcêntrica. Dessa forma, por meio dos estudos culturais de gênero podemos fazer o resgate dessas escritoras tão revolucionárias para sua época, mas que ficaram à margem do cânone literário brasileiro. O período modernista teve a perspectiva de quebrar com os padrões vigentes da época, porém silenciou as autoras que buscaram discutir a condição subalterna da mulher. Assim, mais uma vez se reforça a importância de trazer à tona essas vozes silenciadas a fim de torná-las públicas novamente.

Referências

COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil e anti-higiênica**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil: novela de uma revoltada**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Elas eram muito modernas. *In*: ANDRADE, Gênese (org.) **Modernismos 1922-2022**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 243-269.

GENS, Rosa. Cecília Vasconcelos e as modernas mulheres: a figuração de Chrysanthème. *In*: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA (ABRALIC), 15., 2016, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Dialogarts, p.

1112-1119, 2016. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491260585.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Biografia de uma revoltada- Ercília Nogueira Cobra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 89-104, ago. 1986.



O direito à educação para o sujeito feminino nas páginas do jornal *A família*, de Josefina Álvares de Azevedo

The education right to the female subject inside the pages of the newspaper *A família*, by Josefina Álvares de Azevedo

Cristina Löff Knapp
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Imprensa feminista; Educação; Josefina Álvares de Azevedo; Jornal A Família.

A educação da mulher, que deveria ter por fim fortificar-nos para a vida positiva das sociedades modernas, em vez de melhorar não faz senão desviar a mulher de seu destino, de suas aptidões.

Josefina Álvares de Azevedo

Josefina Álvares de Azevedo foi um nome marcante na imprensa feminista no final do século XIX e início do século XX. Por meio do jornal, que ela fundou, intitulado *A Família*, conseguiu expor suas ideias acerca do voto, da educação e do divórcio para as mulheres.

Este estudo justifica-se pela invisibilidade da autora na crítica literária brasileira. Temos poucos estudos da obra de Josefina resumindo-se a Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, assim como alguns artigos publicados em revistas acadêmicas. Fora isso, a publicação da biblioteca do Senado Federal da obra *A mulher moderna* (2018), que será o *corpus* de nossa pesquisa.

É relevante entendermos que a sociedade da época da publicação dos escritos de Josefina ostentava a cultura androcêntrica. A mulher passou a se manifestar por meio da imprensa e a conquistar um espaço que antes era somente atribuído ao homem. Assim, o espaço público começa a ser conquistado pela mulher.

Duarte (2017) argumenta que, a partir do momento em que entraram no cotidiano das mulheres, a leitura e a escrita passaram a fazer parte de suas vidas. Assim, surgiu a crítica e o questionamento da sua condição. Observa-se que isso só foi possível pela leitura, pois despertou a consciência “da condição subalterna a que o sexo estava submetido, e proporcionou o surgimento de escritos reflexivos e engajados” (DUARTE, 2017, p. 14).

Os jornais e as revistas da época passaram a trazer escritos de autoria feminina e ser dirigidos por mulheres. Esses escritos, além de textos mais densos, de opinião e reivindicação, também apresentavam caráter literário, contemplando os gêneros poemas, contos e crônicas. Bárbara Figueiredo Souto (2013, p. 21) aponta que:

Através dos jornais, elas tiveram acesso a discussões que, teoricamente, eram restritas ao dito sexo forte; tiveram a liberdade de tornarem públicas suas ideias, puderam exercer uma função fora do lar, e, ainda, conseguiram questionar alguns preceitos da ordem vigente, juntamente com os argumentos que a sustentavam.

Embora tenham emergido textos engajados e reflexivos, como revela Duarte (2017), isso não foi suficiente para que as escritoras figurassem em Manuais de Literatura. Eram lidas no período em que viveram, todavia hoje estão esquecidas. Para Isabel Cadore Boligon (2019, p. 11), o “próprio ato das mulheres discursarem sobre si mesmas já se configura como questionador do centro legitimador de significados atribuído ao sujeito masculino “capaz de criar textos” em oposição à ausência do sujeito feminino”.

São poucas as pessoas que já ouviram falar de Josefina Álvares de Azevedo, embora o seu sobrenome seja conhecido, pois remete ao escritor Álvares de Azevedo. Sobre isso, sabe-se que a autora negava que fosse sua meia irmã, apenas dizia ser prima, todavia no dicionário de Sacramento

Blake (1899) temos a informação de que a jovem era uma meia irmã do autor por parte de pai.

Em relação à obra de Josefina, como já mencionado, a biblioteca do Senado Federal criou em 2018 a coleção Escritoras do Brasil, com a intenção de resgatar obras de escritoras esquecidas pela historiografia literária. Dentre as obras está o livro *A mulher moderna*, de Josefina Álvares de Azevedo. A obra é dividida em quatro partes: a primeira é composta pela peça *O voto feminino*; a segunda é intitulada *Emancipação da mulher*; a terceira, *Assuntos diversos*; e a quarta e última, *Respostas*.

A peça *O Voto feminino* foi publicada nas páginas do jornal *A Família*, que era de propriedade de Josefina. Foi encenada pela primeira vez em 1890 e pela segunda em 1895, em teatros do Rio de Janeiro. A intenção da peça foi reivindicar a omissão do direito ao voto para o sujeito feminino, o que só foi garantido em 1932.

A segunda parte da obra, com o título de *Emancipação da mulher*, traz uma coletânea de escritos publicados na coluna com o título homônimo, cujos textos balizavam a educação para a mulher como uma maneira de emancipação e conquista dos direitos políticos. O objetivo deste estudo é **trazer à tona alguns textos publicados no jornal *A família*, na seção *Emancipação da mulher*, e reunidos na obra *A mulher moderna* a fim de enfatizar a defesa da educação feminina pela autora.**

Josefina fez em seus escritos críticas à sociedade patriarcal que priorizava uma suposta educação para o sujeito feminino, como vemos no excerto a seguir:

A mulher deve ser livre e equilibrada com suas funções como o homem na sociedade. Tenhamos este princípio por base, que só ele é verdadeiro. Entre nós fala-se muito na educação da mulher, mas tudo sem discernimento. Referem-se a uma espécie de polimento de espada que

não se destina a ferir, se não a brilhar ingloriamente. E em que consiste essa tão decantada educação? No seguinte: saber mal o português, a aritmética, o francês, o canto e o desenho, e muito mal arrumar a casa. (AZEVEDO, 2018, p. 84).

Constatamos que o trecho traz à tona o pensamento da autora a respeito da educação feminina, ou seja, a sociedade priorizava a educação da mulher apenas para ser uma boa esposa, boa mãe e nada mais que isso, não lhe garantido a possibilidade de um sustento próprio. O lugar de ocupação da mulher deveria ser apenas o espaço privado. Em outros trechos, Azevedo (2018, p. 85) evidencia qual deveria ser o ideal de educação feminina:

É preciso estudar muito, banhar o espírito na luz da ciência, mergulhar o pensamento na história, fazê-lo surgir no direito. Além disso é preciso ter fé e esperança no futuro, que há de amparar a causa santa da nossa emancipação, que é a nossa elevação moral. Mas é preciso desde já romper com o preconceito e com a estultice dos homens que nos têm avassalado aos seus caprichos, começando por estabelecer bem positivamente as bases dos nossos direitos.

Azevedo, em muitos de seus textos, além dos expostos, procurou deixar claro que a sua luta era pelos direitos da mulher. Porém não somente a ideia de ser igual ao homem, mas de poder ser educada para trabalhar, ter seu próprio sustento, um emprego, e ocupar o espaço público, destinado somente ao homem.

Dessa forma, ressalta-se a importância de estudar a autora Josefina Álvares de Azevedo, uma escritora invisibilizada pelo sujeito masculino, porém que tanto fez pela causa das mulheres e pela luta do direito ao voto, à educação e à ocupação do espaço público na sociedade androcêntrica.

Referências

AZEVEDO, Josefina Álvares de. *A mulher moderna: trabalhos de propaganda*. Brasília: Senado Federal, 2018.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario bibliographico brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899. v. 5. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>. Acesso em: 10 out. 2022.

BOLIGON, Isabel Cadore. A autorrepresentação e a busca de emancipação da mulher nos textos de Josefina Álvares de Azevedo. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201713>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: Século XIX: dicionário ilustrado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUTO, Barbara Figueiredo. *Senhoras do seu destino: Francisca Senhorinha da Motta Diniz e Josephina Alvares de Azevedo, projetos de emancipação feminista na imprensa brasileira (1873-1894)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



Os letramentos nas práticas pedagógicas inclusivas: a monitoria como estratégia para ampliar a formação de licenciandas

Literacies in inclusive pedagogical practices: monitoring as a strategy to expand the training of undergraduate students

*Diolinda Franciele Winterhalter
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Sul (IFRS-Campus Feliz)*

*Bárbara Brito Sponga
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Sul (IFRS-Campus Feliz)*

Palavras-chave: Letramentos; Apoio pedagógico; Inclusão.

Introdução

O texto refere-se às práticas pedagógicas desenvolvidas por acadêmicas dos cursos de Licenciatura em Química e em Letras – Português e Inglês do IFRS – Campus Feliz, a partir de suas inserções como monitoras no Programa de Ensino “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade (CAIC)”, no qual atuaram como bolsistas, e de concepções elaboradas com base em experiências de educadoras que trabalharam no, inicialmente, projeto e, agora, Programa de Ensino CAIC. Esse programa de ensino surgiu em 2020, a partir do aumento de estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) e de outros que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Com isso, os objetivos propostos foram oferecer apoio pedagógico aos estudantes e ampliar a formação de licenciandas no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas.

O apoio pedagógico que as licenciandas, bolsistas do programa que atuam como monitoras, realizam contempla questões relacionadas às Necessidades Educacionais

Específicas (NEEs) de estudantes que apresentam alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem e às dificuldades básicas potencializadas pelo ensino no período pandêmico. Assim, são desenvolvidas as Práticas Pedagógicas de Letramentos (PPLs), que trabalham com os letramentos matemático, linguístico, científico, digital, crítico e acadêmico bem como buscam ampliar os conhecimentos dos estudantes com baixo desempenho escolar a fim de propor estratégias que possibilitem acesso a conhecimentos que não foram construídos e/ou consolidados em suas experiências educativas prévias.

Essas práticas também são desenvolvidas em perspectiva inclusiva, ou seja, no sentido de trabalhar com conteúdos e materiais que possibilitem a aprendizagem dos estudantes de modo acessível, mesmo que apresentem fragilidades como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou surdez, por exemplo. Acredita-se que a inclusão deve ser pensada e ofertada em todos os processos institucionais e para todos os sujeitos, sendo necessário o acompanhamento contínuo dos estudantes que apresentam dificuldades em seus processos de aprendizagem bem como a capacitação da comunidade escolar e acadêmica no que se refere à acessibilidade e à inclusão, de modo a proporcionar condições/ambientes mais inclusivos, desde a formação inicial de professores (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2016).

Os diferentes letramentos nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas

No Programa CAIC, o projeto PPL visa promover o desenvolvimento dos letramentos de forma a ampliar a capacidade de interpretação de mundo, contribuindo para a concretização dos aprendizados nas diferentes áreas de estudo. Considerando as dificuldades apresentadas pelos discentes, entende-se que é preciso que esse público com-

preenda os termos e os conceitos de sua área de formação acadêmica e profissional, devendo ser propiciado o multiletramento (ROJO; MOURA, 2012) nos diversos ambientes e situações de aprendizagem na Educação Profissional.

Os letramentos trabalhados buscam atingir de forma ampla os diferentes âmbitos da vida do estudante a partir de suas necessidades. Dessa forma, trabalhou-se com questões relacionadas ao letramento linguístico levando-se em conta a urgência de se desenvolverem conhecimentos de leitura, escrita e interpretação, considerando que a habilidade de dominar a linguagem em todas as suas dimensões, assim como utilizar os conhecimentos linguísticos no cotidiano, é um ponto importante no estabelecimento de relações sociais, além de proporcionar a possibilidade de interpretar, compreender e transformar o meio social por meio da linguagem.

Acredita-se que o desenvolvimento do letramento crítico está relacionado às aprendizagens trabalhadas no letramento linguístico, pois é a partir das capacidades de leitura e interpretação de mundo que se estabelecem as reflexões e o posicionamento crítico. No que se refere ao letramento matemático, não se contempla apenas os conhecimentos acerca de nomenclaturas, números e maneiras de calcular, ainda que sejam fundamentais, mas entende-se que é preciso trazer isso para o mundo real e cotidiano de cada aluno-cidadão, ou seja, para além de práticas escolares específicas e seus conteúdos, mas para a vida como um todo.

Os conhecimentos relativos ao letramento digital foram incentivados por meio das comunicações estabelecidas por grupos e mensagens de WhatsApp, pelo uso de recursos tecnológicos. Os letramentos científico e acadêmico estiveram presentes em diferentes momentos dos atendimentos, principalmente naqueles em que foram revistos conteúdos específicos, principalmente os da área da química, e os/

as estudantes, principalmente as bolsistas, foram incentivadas/as e orientadas/as a produzir textos e relatórios de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

A monitoria e as práticas pedagógicas inclusivas

A monitoria surge como uma possibilidade de promover a educação inclusiva. Nesse sentido, as proposições do Programa de Ensino CAIC utilizaram-se de atividades como monitoria inclusiva, oficinas de letramento(s) e leituras dirigidas para a criação e a efetivação das Práticas Pedagógicas de Letramento, que foram também inclusivas, pois objetivaram oferecer apoio pedagógico pautado nas demandas apresentadas pelos sujeitos a partir de suas diferentes necessidades.

A monitoria inclusiva foi desenvolvida, primeiramente, por meio do contato e da criação de vínculo entre a equipe do CAIC e o estudante que precisasse do apoio pedagógico. A partir disso, era elaborado um perfil de cada aluno com suas NEEs a fim de identificarem-se as demandas apresentadas. Em seguida, criava-se um grupo no WhatsApp com a bolsista monitora e o aluno em foco, com o objetivo de acompanhar e verificar semanalmente as dúvidas e as necessidades apresentadas por esse estudante, além de ser utilizado para agendar os atendimentos presenciais ou remotos do apoio pedagógico.

Como forma de acompanhamento e sistematização do apoio pedagógico, todas as atividades e as especificidades envolvidas com a monitoria inclusiva foram registradas em uma planilha, com especificação da data, atividade realizada, formato (presencial ou on-line), percepção sobre a participação do estudante e conclusões da monitora em relação ao atendimento realizado. No entanto, com o aumento considerável da demanda de atendimentos, tornou-se necessá-

rio propor outras formas de oferecer o apoio pedagógico aos estudantes.

De maneira colaborativa entre a equipe do CAIC e outros parceiros, foram propostas as Oficinas de Letramento(s), que dividiram-se entre Letramento Linguístico, Matemático e Químico – áreas do conhecimento em que foi identificada mais defasagem nos conteúdos basilares dos estudantes. Foram oferecidas ainda, dentro desse escopo, as Oficinas de Organização e Dicas de Estudo, pois percebeu-se que grande parte das dificuldades dos alunos eram apresentadas por falta de preparo, rotina e organização com os estudos.

Tais oficinas tinham por objetivo auxiliar os estudantes a desenvolver conhecimentos prévios que acabaram não sendo trabalhados e instaurados como base, ou seja, pré-requisitos para estudos futuros, o que interferiu nos processos de ensino e aprendizagem atuais. Organizadas de maneira intercalada, as oficinas buscavam se complementar para que a construção dos conhecimentos ocorresse da maneira mais completa possível.

Como forma de acompanhamento, mas também orientação e atividade formativa, semanalmente ocorreram reuniões entre a equipe do CAIC com o objetivo de estudar, planejar as ações e debater as orientações com relação aos casos dos estudantes atendidos. Desenvolveram-se, portanto, os planejamentos dos atendimentos, individuais e coletivos, assim como a formação das integrantes do programa – principalmente das licenciandas que atuavam como monitoras.

Nesses encontros foi estruturado o fundamento teórico-prático necessário para a tomada de decisões da equipe com relação às estratégias, conforme as especificidades mapeadas. Nesse sentido, as leituras dirigidas e dialogadas acerca da temática da educação inclusiva tornaram-se extremamente necessárias e significativas.

Entende-se que, com isso, houve uma organização específica e qualificada das Práticas Pedagógicas de Letramento a fim de otimizar-se o ensino e a aprendizagem significativa dos alunos, mas também da equipe que trabalha com a educação profissional em perspectiva inclusiva.

Considerações finais

Compreende-se a importância de se trabalhar os diferentes tipos de letramento como forma de auxiliar e efetivar a aprendizagem dos estudantes, considerando que no contexto da sala de aula existem “múltiplos letramentos” (ROJO, 2012). Como consequência desse trabalho, a realização das monitorias inclusivas com foco nas práticas pedagógicas de letramento contribuiu de forma relevante para a construção da aprendizagem significativa dos estudantes atendidos.

Por meio da acessibilidade com relação à organização dos estudos e aos diferentes conteúdos desenvolvidos, entende-se que esse apoio pedagógico interferiu positivamente no acolhimento, na permanência e no êxito desses alunos. Por fim, enfatiza-se a necessidade de ampliar a formação docente de modo a capacitar os(as) professores(as), em pré-serviço e serviço, para trabalhar com a educação inclusiva, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para o aprendizado inclusivo e significativo dos discentes que precisam de atendimento educacional diferenciado.

Referências

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Um museu em nossas mãos: *Museu desmiolado* e a referência visual a obras de arte

A museum in our hands: *Museu desmiolado* and the visual reference to works of art

Estella Maria Bortoncello Munhoz
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Literatura infantil; Análise visual; Poesia.

Esta pesquisa aborda o livro ilustrado *Museu desmiolado*, escrito por Alexandre Brito e ilustrado por Graça Lima. A obra foi lançada pela editora Projeto, em 2011, e possui prêmios como o da Biblioteca Fundação Itaú (2013) e o Melhores Livros Infantis da Revista Crescer (2012). Também esteve incluído no Kit Escolar da prefeitura de Belo Horizonte (2012) e na Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (2012). A obra é composta por poemas e, a cada página dupla, apresenta um tipo de museu. O que prevalece como contínuo no livro é a temática dos museus, o *nonsense* e a intertextualidade com artes plásticas.

O objetivo desta pesquisa é analisar os elementos visuais presentes em museus imaginários veiculados na obra, a sua relação com os versos poéticos expressos pela palavra e a aproximação das imagens com obras de arte ou períodos artísticos. Além da abordagem bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e documental que investiga a composição do livro ilustrado. A investigação desses elementos pautou-se em estudos de Camargo (1990),

Dondis (1997), Farthing (2011), Fittipaldi (2008), Proença (2007), Ramos (2010) e outros autores.

Desde o início, o livro convida o leitor a jogar com os sentidos. O primeiro poema do livro é denominado “museu”, como forma de situar de que modo esse espaço motivou a obra. No livro, há a imagem de um grande rinoceronte que ocupa duas páginas e uma pequena menina no canto direito que consegue chegar até o animal por meio de uma escada, de forma que os elementos se encontram em proporções surreais. No rinoceronte, há uma porta aberta, como um convite ao leitor para adentrá-la e conhecer os demais museus. Na página, predominam tons de azul e amarelo, com o ponto da criança em vermelho, criando uma combinação de tons primários. Segundo Biazetto (2008, p. 77), a cor “é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor”.

Em relação à imagem, Graça Lima seleciona a palavra “rinoceronte” para dar sentidos ao texto escrito e ainda promove uma intertextualidade com a xilogravura de Albrecht Dürer, produzida em 1515. De acordo com Martins (2014), a criação de Dürer foi um marco não apenas para o meio artístico, mas também para a zoologia. A representação, apesar dos equívocos, tornou-se, durante mais de 200 anos, a imagem padrão de um rinoceronte, influenciando a cultura do período.

Depois dessa abertura, o segundo poema inspira o título do livro: “Museu desmiolado”. Do mesmo modo como nesse museu “a escada desce pra cima / o elevador sobe pra baixo” (BRITO, 2019, p. 6), os elementos visuais não parecem obedecer à gravidade, por isso as escadas são tortas e há uma infinidade de portas para diferentes direções e elementos em ponta-cabeça. Essa imagem é uma das que mais se aproximam do conceito de museu real, pois, apesar da ideia

nonsense, possui diversas obras de arte, como quadros e esculturas, espalhadas pela página. Por meio da observação do conteúdo visual nota-se que a cena como um todo possui relação intertextual com a litografia *Relativity* (1953), do holandês Maurits Escher. Tanto na obra de Escher quanto na imagem de Lima a gravidade não parece exercer efeito sobre os objetos.

Em seguida, talvez o museu mais bem-humorado do livro seja o “Museu do chulé”. Composto por nove estrofes com diferentes quantidades de versos em cada uma, o texto apresenta cheiros e origens do chulé: “é uma inhaca só / meia fedida, tênis suado [...] / carpim de padre, sandália de pescador” (BRITO, 2019, p. 10). Além de provocar o leitor pela escolha lexical, os versos brincam com a referência ao museu: “tudo minuciosamente catalogado” (BRITO, 2019, p. 10). Na imagem há diversos calçados e pés pendurados no teto e saindo pela parede. Abaixo há cinco visitantes que se esquivam das “obras” enquanto tapam o nariz com uma expressão incomodada. O trecho “sandália de pescador” inspirou a ilustradora a desenhar um peixe com uma tira de chinelo, como se a sola do calçado fosse o próprio animal aquático. Para Fittipaldi (2008, p. 116), “a escolha de uma interpretação literal do texto, se acompanha do exagero dos sentidos óbvios, quase sempre abre uma perspectiva inventiva capaz de produzir imagens inusitadas”.

Em relação às referências artísticas, é possível perceber em partes da cena calçados que dialogam com obras reais. A bota desenhada com a sola caindo pode ser uma referência aos calçados pintados por Van Gogh, como *O par de sapatos* (1886), localizado atualmente no Van Gogh Museum, em Amsterdã. O sapato de salto pode ser uma referência a uma obra mais recente, como a criação *Super Elevated Gillie* (1993), de Vivienne Westwood, localizado em The Shoe Museum, na Inglaterra.

Outro museu é intitulado “Museu das palavras esquecidas”. Ele contém um poema disposto em duas páginas. Apesar das rimas, o que chama atenção no texto são os vocábulos empregados pelo autor. Entre as estrofes há inúmeras palavras que causam estranhamento e muitas que o leitor desconhece o significado: “pacholice, rebimboca, pachouchada / quadradão / iluminância / tabicada / saçanga / talisca / patuscada” (BRITO, 2019, p. 37). As palavras também quebram com a sonoridade do poema por serem de difícil pronúncia. O emprego de elementos lexicais “esquecidos” e complicados intensifica a brincadeira proposta no poema. Segundo Ramos (2010, p. 48), “a poesia inova, inaugura um modo de ver e de dizer que talvez ainda não conheçamos. O poeta escolhe as palavras e o modo de dizê-las, buscando algo original, que surpreenda o leitor”.

Por meio de uma linguagem engraçada e um tema inusitado, o poema gera uma reflexão sobre como lidamos com a língua e como os termos são substituídos por outros ao longo do tempo. Na imagem há uma menina que remete às mulheres das pinturas do francês Jean-Honoré Fragonard, em especial à obra *Uma jovem lendo* (1769). Fragonard foi um pintor do período Rococó cujo estilo decorativo e leve floresceu na Europa no século XVIII, sendo conhecido por sua elegância, charme e graça (FARTHING, 2011). Segundo Proença (2007), o Rococó refletia os valores de uma sociedade fútil que buscava na arte algo prazeroso e capaz de fazer esquecer os problemas reais.

Outro museu do livro é o “Museu invertido”. As palavras estão posicionadas à esquerda, no entanto a página é dividida em duas partes, sendo que uma espelha a outra, invertendo o poema e dialogando com o nome do museu. As imagens possuem fundo em preto e branco, promovendo contrastes entre as figuras e brincando com as formas. Em alusão à *Gestalt*, o leitor pode enxergar tanto perfis quan-

to vasos, uma vez que essa teoria trabalha com a percepção dos padrões visuais em que o todo pode ser visto por meio das partes (DONDIS, 1997). No caso da ilustração de Graça Lima, foi utilizada a lei da percepção figura-fundo, em que a pessoa visualiza parte da imagem e tenta fechar as formas mentalmente. De certo modo, é como se as formas geométricas estivessem espelhadas para todos os lados, provocando uma ilusão óptica.

Em destaque, há uma mulher colorida, desenhada com tons vermelhos, olhando assustada para o poema e as formas. Sua expressão sugere que ela tenta desvendar essas inversões. Há, portanto, uma brincadeira entre escrita e imagem que dialogam e ampliam os sentidos. Tanto o poema quanto as formas geométricas são espelhados e geram novas formas e significados. A menina desenhada, tal como leitor, se encanta com as possibilidades polissêmicas das páginas: essa brincadeira com objetos e palavras “constitui-se como um modo de interação com a realidade interior e exterior, promovendo a constante significação e ressignificação da experiência” (PAVANI, 2010, p. 4).

Há muitos outros museus e relações intertextuais estabelecidas ao longo dos poemas da obra. No livro analisado, Alexandre Brito inventa museus surreais e brinca com os sentidos das palavras. Por meio de rimas, quadras, silêncios e interjeições, cada virar de página apresenta um som e um ritmo singular em diálogo com o museu que é apresentado ao leitor. Do mesmo modo, a imagem de Graça Lima se relaciona com a poesia dos versos, preenchendo as páginas com referências à história da arte e convidando quem acessa o livro a fazer conexões entre o que é lido e seus conhecimentos de mundo.

Além disso, o livro também adquire *status* de obra de arte: nas palavras de Camargo (1990, p. 4), “o livro tem o papel de uma Casa de Cultura portátil [...]. Ele é manuseá-

vel e antimonumental – contrário à arte ‘intocável’ dos museus”. Portanto, o leitor tem acesso aos museus representados pelos poemas e às referências estéticas contidas na imagem ao mesmo tempo em que carrega em suas mãos uma outra obra de arte: o livro.

Ao tecer mundos com a linguagem e apresentar a palavra sensível ao leitor, a poesia emociona e mobiliza o ser humano tanto no nível racional quanto no emocional. Desse modo, o livro gera “uma vinculação diferenciada do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (OBERG, 2006, p. 147). Por meio dos versos e das imagens de cada página, o leitor não apenas se encanta com a sonoridade das palavras e as cores dos desenhos, mas também conhece mais sobre cada museu e percorre suas exposições. Destaca-se ainda que as relações intertextuais e os sentidos construídos na leitura são potencializados por meio da figura de um mediador capaz de enxergar além do que está posto, de forma a nutrir o leitor esteticamente.

Portanto, *Museu desmiolado* une poesia, imaginação e *nonsense* bem como faz referência a obras e pintores importantes da história da arte. Nesse sentido, o livro possibilita ao leitor ampliar seu repertório cultural, encantar-se pela língua e fazer um passeio – preferencialmente guiado por um mediador – ao mundo da arte. Se o museu é “desmiolado”, cabe ao leitor ler a obra em uma brincadeira junto à imagem e à palavra a fim de construir sentidos a cada página.

Referências

ALEXANDRE, Brito. *Museu desmiolado*. 6. ed. Porto Alegre: Projeto Editora, 2019.

BIAZETTO, Cristina (2008). As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

- CAMARGO, Luis. O livro infantil brasileiro: arte para as crianças. *Leitura: teoria e prática, Revista da associação de leitura do Brasil*, Campinas, n. 15, jul. 1990.
- DONDIS, Donis. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- MARTINS, Roberto de Andrade. O rinoceronte de Dürer e suas lições para a historiografia da ciência. *Filosofia e História da Biologia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 199-238, 2014.
- OBERG, Silvia. Como vai a poesia? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- PAVANI, Cinara Ferreira. A Dimensão Lúdica da Literatura: Ponte para a Construção de Significados. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul./dez. 2010.
- PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2007.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.



“Tem como vocês me enviarem uma pizza?”: um estudo interacional de ligações de emergência com denúncias de violência contra mulher

**“Can you deliver me a pizza?”: an interactional study
of emergency calls with reports of violence against
women**

Esther de Paula Guedes

*Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Bento
Gonçalves)*

Minéia Frezza

*Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Bento
Gonçalves)*

Palavras-chave: Análise da Conversa; Violência doméstica; Ligações de emergência.

No Brasil, em 2021, cerca de 619.353 mulheres solicitaram ajuda pelo 190, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022. Esse dado evidencia um aumento de 4% em relação ao ano anterior. Por conta do contexto pandêmico, muitas vítimas passaram mais tempo com seus agressores devido ao isolamento social. Logo, pedir socorro se tornou ainda mais desafiador. Para lidar com essa problemática, verificou-se que algumas vítimas acionam o 190 para denunciar violência doméstica “camuflando” suas denúncias por meio de pedidos de comida, por exemplo. Este estudo descreve cinco ligações de emergência dessa natureza disponíveis no YouTube. Dessa forma, os objetivos desta pesquisa são investigar interacionalmente como são realizadas ligações de emergência de violência doméstica “camufladas” para o 190; analisar as diferentes ações interacionais construídas no turno a turno; descrever as estratégias adotadas para que os interlocutores possam atin-

gir a intersubjetividade; além de auxiliar na disseminação dessas estratégias adotadas para denúncias. Para alcançar os objetivos, utilizou-se como norte teórico-metodológico a Análise da Conversa (AC), que se interessa em descrever a maquinaria de dados naturalísticos, ou seja, conversas reais que ocorrem no cotidiano dos indivíduos. Além disso, essa metodologia possui uma perspectiva êmica. Isso significa que a análise dos dados é baseada em ações espontâneas da linguagem. Nesse sentido, para a realização da coleta, da apuração e da análise dos dados usou-se a convenção de Gail Jefferson (1984) para transcrever as conversas. É importante destacar que este estudo não está finalizado, conseqüentemente os resultados apresentados são parciais. Destacam-se alguns aspectos como a estrutura arquitetada nos primeiros pares adjacentes que caracterizam solicitações inusitadas de serviço e quebra de expectativa pelo atendente do 190. Apesar da pesquisa apresentar dados parciais, é possível afirmar que, mesmo com a quebra dos pares adjacentes iniciais, a intersubjetividade é alcançada entre os sujeitos.

Referência

JEFFERSON, G. Transcript notation. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. **Structures of social action: studies in conversation analysis**. New York: Cambridge University Press, 1984. p. ix-xvi.

Paratexto: guia ou limiar?

Paratext: guide or threshold?

Fernanda Moro Cechinel

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Palavras-chave: Peritexto; Guia; Limiar.

No século XX, a *Commedia* de Dante Alighieri foi publicada no Brasil em diferentes versões. Partindo desse pressuposto, nossa intenção é, a partir da seleção de algumas dessas edições, analisar determinados paratextos e verificar como eles funcionam em relação à obra. Nossa hipótese é de que eles podem exercer o papel de guia ou de limiar.

A *Commedia*, acredita-se, nasceu no início do século XIV das mãos do escritor Dante, que se encontrava exilado de sua terra natal, Florença, devido a divergências políticas. Séculos mais tarde, por volta do ano de 1843, no Brasil, têm-se as primeiras informações sobre a circulação de trechos, em português, da obra do escritor florentino. Contudo foi no século XX que diversas edições foram publicadas no país.

De acordo com o Dicionário Bibliográfico da Literatura Italiana Traduzida no Brasil, em consulta realizada entre os anos de 2017 e 2018, 24 edições da *Commedia* foram publicadas no Brasil ao longo do século XX. Desse montante, selecionamos 13 edições para analisarmos alguns de seus elementos paratextuais, a saber: prefácio e posfácio, quarta capa e orelhas. O critério de escolha das edições deu-se conforme nos foi possibilitado o acesso ao material, já que boa parte desta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da Covid-19. Já os quatro tipos de paratextos foram es-

colhidos por acreditarmos na maior incidência destes nas publicações a serem analisadas.

A teoria paratextual utilizada como referência advém de Gérard Genette e sua obra *Paratextos editoriais* (2009). Nesta, o paratexto é entendido como o material ligado ao texto de uma obra literária, fazendo com que este se torne um livro. E pode ser dividido em dois grandes grupos: os epitextos, materiais relacionados à obra literária, mas que não ocupam o mesmo espaço do livro, como as entrevistas do autor; e os peritextos, elementos que estão junto ao livro, a exemplo das notas de rodapé e dos quatro tipos de paratextos selecionados para esta pesquisa.

Sobre os peritextos selecionados, temos que

CHAMAREI AQUI DE *PREFÁCIO* TODA ESPÉCIE de texto liminar (preliminar ou pós-liminar), autoral ou aló-grafo, que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede. Assim, o “posfácio” será considerado uma variedade de prefácio, cujos traços específicos, incontestáveis, parecem-me menos importantes do que aqueles que ele tem em comum com o tipo geral (GENETTE, 2009, p. 145).

Já a quarta capa, que está localizada na parte externa e posterior do livro, pode conter uma descrição sobre o autor, uma imagem, um resumo da obra, comentários críticos ou, algumas vezes, apresentar-se sem texto algum. Também pode ser o primeiro contato textual que o leitor terá antes de abrir o livro. Por fim, as orelhas são

[...] restos atrofiados de uma antiga encadernação, que podem hoje abrigar algumas das indicações já listadas, ou sua chamada, e especialmente o *release*, o manifesto de coleção, as listas de obras do mesmo autor ou da mesma coleção. Aqui também, uma orelha muda, como todo ato de desperdício, é uma marca de prestígio (GENETTE, 2009, p. 30).

As 13 edições e seus respectivos paratextos podem ser verificados no quadro que segue:

Quadro 1 – Edições das traduções da *Commedia* no século XX brasileiro.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TRADUTOR	AUTORES DOS PARATEXTOS	EDITORIA
1907	José Pedro Xavier Pinheiro	J.A. Xavier Pinheiro	Typografia Nacional do Instituto Profissional Masculino (RJ)
	Barão da Villa da Barra	H. Garnier	Editora Garnier (RJ)
1918	José Pedro Xavier Pinheiro	Jacinto Ribeiro dos Santos J.A. Xavier Pinheiro	Editor Jacinto Ribeiro dos Santos (RJ)
1920	Eduardo Guimaraens	Eduardo Guimaraens	Editora Livraria Americana (RS)
1930	Monsenhor Joaquim Pinto de Campos	Monsenhor Joaquim Pinto de Campos Hermeto Lima	Livraria João do Rio (RJ)
1931	Dr. César Augusto Falcão	–	Livraria João do Rio (RJ)
1942	Barão da Villa da Barra	José Pérez	Edições Cultura (SP)
1946	José Pedro Xavier Pinheiro	Antonio Piccarolo	Leia/Edigraf (SP)
1947	Malba Tahan	Os Editores João Batista de Mello e Souza	Gráfica Editora Aurora LTDA (RJ)

1976	Haroldo de Campos	Haroldo de Campos	Editora Fontana/ Instituto Italiano de Cultura (SP)
	Cristiano Martins	Édison Moreira Cristiano Martins	Itatiaia/ Edusp (MG/ SP)
1998	Italo Eugênio Mauro	Carmelo Distante Italo Eugênio Mauro	Editora 34 (SP)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Excluimos desse quadro e de nossa análise os agradecimentos, as propagandas, as listas de livros e as cronologias que aparecem nas edições pesquisadas. Nas edições de 1976 (Fontana/IIC) e 1998 (Editora 34) há paratextos analisados cuja autoria se desconhece.

A hipótese do funcionamento dos paratextos selecionados como guia ou limiar provêm, primeiramente, das considerações de Giorgio Agamben no livro *A Aventura* (2018), na qual o autor trabalha a ideia de aventura e desconstrói seu significado mais comum. Para o pensador italiano, a aventura não seria os fatos excepcionais da vida, mas os fatos cotidianos, ou seja, para ele viver é aventurar-se. Dentro desse escopo, o ato de escrever seria uma aventura, consequentemente a narrativa também, e diante dessa narrativa-aventura o leitor pode *ser levado* ou *ser lançado*.

Paralelamente a essa concepção, adentrando na etimologia da palavra paratexto, temos de um lado sua origem latina, na qual *para* é formada por *pa*, que indica *per*, *por*, *através de* e *ra*, que vem de *ad*, *para*, *em direção de*, e texto vem de *texere*, *textus*, relacionado a *tecer*, *aquilo que tece ou é tecido*. Logo, podemos considerar que paratexto é aquilo que se direciona ao que foi tecido. E o que foi tecido aqui é o texto. O para-texto conduz ao texto, tal como o guia

que conduz a algo. Do outro lado, da sua etimologia grega, *para* indica *ao lado de*, *proximidade*, e podemos ter que o paratexto é aquele que está próximo ao texto, em seu limiar.

Sendo assim, o peritexto guia possui como características: o direcionar para o texto literário, o levar o leitor para o texto principal do livro (AGAMBEN, 2018), o preparar a leitura (CALVINO, 1999), o favorecer e guiar a leitura (GENETTE, 2009) e o “conduzir o leitor pela mão” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 30). Já o peritexto limiar se caracteriza como aquele material textual que se encontra próximo ao texto principal, proximidade que muitas vezes é apenas física, ou seja, divide o mesmo espaço do livro; também é aquele que produz o movimento de lançar o leitor, é o limite (CACCIARI, 2005), o vestibulo da obra literária (BORGES, 2010), e pode induzir à leitura (MUZART, 1990).

Ao analisarmos as edições da *Commedia* pela ótica do guia ou do limiar, chegamos a algumas considerações, das quais podemos destacar que não há, no período analisado, uma predominância de certo tipo de peritexto (guia ou limiar), mas sim certo equilíbrio. O que observamos foi que, com o passar das décadas, os paratextos foram apresentando mais pesquisas e reflexões, aprofundando-se mais na obra literária, o que, conseqüentemente, refletiu na extensão desses peritextos. Por exemplo, a introdução de Cristiano Martins, *A Vida Atribulada de Dante Alighieri*, que consta na edição de 1976 (Itatiaia/Edusp), tem 74 páginas, já o primeiro prefácio analisado, escrito por J.A. Xavier Pinheiro para a edição de 1907, da Typografia, tinha apenas 15 páginas.

Há uma tendência, e não uma exclusividade, de o peritexto guia ser escrito por pessoas que tinham certo envolvimento com a obra de Dante, sejam por serem tradutores, professores ou pesquisadores. Já o peritexto limiar, ten-

dencialmente, foi escrito por pessoas não ligadas à obra de Dante, mas à publicação do livro, como os editores.

A respeito do conteúdo, percebemos que o texto do peritexto guia relaciona-se com a obra, traz resumos e reflexões, havendo uma espécie de diálogo com o texto literário que virá a seguir e o paratexto. Já o peritexto limiar parece estar mais focado em enaltecer a edição, o tradutor e a editora ou mostrar a erudição de quem o escreveu. Por mais que esse tipo de texto trate da *Commedia* ou do seu autor, isso ocorre de maneira muito limiar, não se estabelecendo uma ligação com o texto literário.

Enfim, essas são apenas algumas breves considerações sobre a pesquisa que estamos realizando, mas que nos fazem compreender a *Commedia* como uma obra literária plural, rica na sua construção, que atravessou séculos, gerações, territórios, mudanças sociais, cujas características ímpares tornam difícil defini-la ou encaixá-la em um perfil, mas, apesar de tudo isso, ou devido a tudo isso, ela permanece. E seus paratextos refletem toda essa singularidade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A aventura**. Trad. de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORGES, Jorge Luis. **Prólogos, com um prólogo dos prólogos**. Trad. de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CACCIARI, Massimo. Nomes de lugar: confirm. Trad. de Giorgia Brazzarola. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 45, n. 1, p.13-22, 2005.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2019.

MUZART, Zahidé L. Artimanhas nas entrelinhas: leitura do paratexto de escritoras do século XIX. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 5., 1990, Recife. **Anais**. Recife, 1990.

Faces de Lilith, Eva e Maria nas *Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val

Faces of Lilith, Eva and Maria in the *Histórias do Rio Negro*, by Vera do Val

Flávia Tôrres Martins
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Cássia Maria Bezerra do Nascimento
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo: A mulher na literatura tem várias faces atribuídas ao seu comportamento, sendo escrita, até a atualidade, com marcas da percepção masculina sobre o feminino. É com inquietação sobre essa condição que o projeto *Faces de Lilith, Eva e Maria nas Histórias do Rio Negro, de Vera do Val* se propõe a analisar as trajetórias femininas das personagens ribeirinhas de Do Val (2011) em comparação aos comportamentos e aos acontecimentos que permeiam as figuras mitológicas judaico-cristãs de Lilith, Eva e Maria. Esta pesquisa será de caráter bibliográfico, tendo por norte teórico e metodológico a Literatura Comparada de Tânia Carvalhal (2006) e a Residualidade literária e cultural, com Pontes (2019) e com Pinilla (2018).

Palavras-chave: Literatura amazônica; Trajetórias femininas; Figuras mitológicas judaico-cristã; Residualidade; Vera do Val.

Introdução

O projeto *Faces de Lilith, Eva e Maria nas Histórias do Rio Negro, de Vera do Val* se propõe, como pesquisa de caráter bibliográfico com investigação das figuras mitológicas judaico-cristãs de Lilith, Eva e Maria, a construir estudo comparado sobre as trajetórias femininas das personagens ribeirinhas dos contos de Do Val (2011).

O objetivo do presente projeto de pesquisa será analisar as trajetórias femininas das personagens em *Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val, associadas às faces de Lilith, Eva e Maria, figuras mitológicas judaico-cristãs de mulhe-

res que carregam os símbolos de transgressão, submissão/ruptura e divindade/santidade.

1. Primeira sessão: Vera do Val e as faces de *Lilith* e *Eva* em Saúva e *Maria* em Das Dores

No segundo conto de *Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val, Das Dores/Saúva é uma personagem nitidamente polar até pela dualidade dos nomes pelos quais atende durante o tecer da narrativa. Inicia-se o conto com a seguinte frase “A mulher desceu o barranco bonita como uma aparição” (DO VAL, 2007, p, 17). O ato de *descer* em proporção às faces femininas de Lilith, Eva e Maria simboliza a queda do homem, nesse caso, da mulher que, consciente do pecado, é expulsa do Jardim do Éden (Gêneses 3:23), tendo como castigo eterno o sofrimento do parto e a subjugação ao parceiro (Gêneses 3:16) no cumprir de tarefas essencialmente servis, como, por exemplo, Saúva descer do barranco para lavar “a roupa do seu homem” (DO VAL, 2007, p, 17), simbolizando um ato de submissão da mulher perante o homem.

A personagem Das Dores/Saúva assume durante a narrativa duas faces opostas de conduta: na 1ª face responderia por Das Dores, pelas manhãs, sendo servil e submissa, e cuidaria do seu homem, aceitando sua condição de mulher doméstica (Eva após o pecado e Maria, sua conseguinte); e na 2ª face responderia por Saúva, utilizando seu corpo como objeto de prazer tanto para os outros quanto para si, “gostava do cheiro da casa e da putaria” (DO VAL, 2007, p, 18), sendo a face dominadora e despuorada de Lilith.

2. Segunda sessão: tríade mitológica judaica-cristã

2.1. Lilith

Lilith, dentre as três faces, é a mais transgressora e demonizada. Figura oposta ao significado de seu próprio nome na língua suméria (“alento”, o sopro divino), a entidade mitológica da primeira esposa de Adão é associada a um demônio feminino noturno, espécie de súcubos em algumas regiões, vingativo e impiedoso que assassina recém-nascidos e suas mães no período da circuncisão mulçumana (ROBLES, 2019). No conto *Das Dores*, de Vera Do Val, a personagem Das Dores/Saúva assemelha-se à face de Lilith pela tentação e pela morte de Frederico, rapaz com o qual começa a ter um caso. Consciente da personalidade impiedosa de Chico, a mulher torna-se cada vez mais parcial e indiscreta em seus rompantes, o que estimula o desejo de posse entre os homens e, por fim, a morte de um deles (CHEVALIER, 1999).

Ao buscar as faces, ou seja, as similaridades entre os mitos de Lilith em comparação à trajetória de Das Dores/Saúva, podemos, dentro da Teoria da Residualidade de Pontes (2020), aplicar o conceito operacional da *crystalização*, já que na personagem Das Dores/Saúva notam-se resíduos culturais de outra época (PONTES, 1970) que perpassam o tempo e influenciam a criação de personagens como os narrados em Vera do Val, por meio do peso depositado pelo cristianismo no imaginário popular sobre a figura feminina como sendo corruptível e destruidora do homem e da sociedade.

2.2. Eva

Lilith é a tentação, o diabólico controlado sempre à espreita. Eva é o puro, inicialmente, em uma imagem controversa, segundo Martha Robles (2019), entre a debilidade

racional e a súbita necessidade de ir contra o Criador e em busca da liberdade, face similar à maneira como a personagem Das Dores/Saúva abdicava do moralmente correto ao optar por viver do próprio corpo e sem esconder o prazer:

É Eva também que carrega a peculiaridade de dispor de um caráter pensante que, mesmo predisposto ao emprego de artimanhas e com poder suficiente para escolher por sua própria força moral, desobedece a ordenação divina e assume o direito de viver entre o bem e o mal. (ROBLES, 2019, p. 40)

Preceptora dos próprios caminhos, a personagem de Vera Do Val carrega consigo o poder feminino da astúcia, já que “trazia o Chico na ponta dos dedos” (DO VAL, 2007, p. 18), no entanto sua necessidade de liberdade a impele ao direito de viver de acordo com seus próprios termos, assim como Eva opta, com esperança de ser detentora de seus desejos e racionalidade, por ir contra a ordem do Criador (Gênesis, 3: 5-6). Desse modo, a figura da mulher tornou-se, no imaginário cultural, sinônimo de desgraça para o homem, o que reflete na trajetória de personagens como Das Dores/Saúva, que, consciente de seu próprio corpo – resquício da condição de Eva, que depois de comer do fruto proibido tem os olhos desvelados, percebendo sua nudez –, usa-o de acordo com suas vontades, atraindo Frederico, que *prova do fruto* e morre pelas mãos de Chico, assim como a morte dita pelo Criador a Adão se este provasse da árvore da ciência do bem e do mal (Gênesis, 2: 16-17).

A similaridade de *mentalidades* (PINILLA, 2020 *apud* PONTES; TORRES, 2010, p. 245) confere em produções como de Vera do Val o compartilhamento do imaginário coletivo, pois essas figuras mitológicas judaico-cristãs irrompem de seu lugar de origem para serem observadas longinquamente em narrativas amazônicas em que se observa igual mentalidade na estruturação da imagem da mulher, in-

serida tanto no contexto dos mitos quanto em contos como os de Val.

2.3. Maria

A figura de Maria para os primeiros cristãos não era de veneração, afinal o culto de imagens não estava entre os dogmas da igreja. Aliado a esse sistema – o patriarcado sempre vigente na predominância do homem no centro desde os séculos V ou VI até, segundo Robles (2019), a ascensão do feminismo contemporâneo –, foram apagadas da história a relevância do papel das mulheres e a simbologia relacionada ao feminino, assim como a imagem de Maria como a Mãe de Jesus. No livro *Mulheres, mitos e deusas*, a imagem de Maria contrapõe-se à seleta população de deusas, ninfas e sacerdotisas que carregavam em seus mitos sombras de sensualidade (Afrodite/Vênus), paixão (Juno), ciúme (Hera) e obscuridade (Perséfone) relevantes antes do predomínio cristão, rompendo a imagem da mulher e transfigurando-a em figuras servis e pacíficas como Virgem Maria, a Mãe do Deus encarnado homem e símbolo de salvação da humanidade. A imagem delicada de uma jovem moça, segundo Martha Robles (2019), como nos é apresentada, contrasta profundamente com a natureza da participação feminina para além da cultura grega e romana das figuras anteriores.

Pode-se traçar um paralelo no sofrimento de ambas: Das Dores pelo assassinato do amante e Maria por martírio durante a tortura e morte de seu filho – “E junto a cruz de Jesus estavam sua mãe, e a irmã de sua mãe, Maria, *mulher* de Clopas, e Maria Madalena. Ora, Jesus, vendo ali *sua* mãe: Mulher, eis aí o teu filho. Depois, disse ao discípulo: Eis aí tua mãe” (João 19: 25-27). A personagem Das Dores assume a face de mais vulnerável da tríade, também, ao deparar-se com o rapaz ferido e, em sua perspectiva da nar-

rativa, vislumbrar que o “sol parou e derramou vermelho no mundo. A mulher estacou apavorada e viu o homem no chão, virando os olhos, estrebuchando em um chafariz de sangue” (DO VAL, 2007, p. 24), texto semelhante ao livro de Mateus (27: 45, 51): “E houve trevas sobre a terra, do meio-dia às três da tarde [...]. Naquele momento, o véu do santuário rasgou-se em duas partes, de alto a baixo. A terra tremeu, e as rochas se partiram”, descrição do momento da morte de Jesus, na qual Maria estava presente ao pé da cruz.

O conceito operacional de *hibridação cultural* é aplicado para denotar a similaridade do texto bíblico da morte de Jesus e o trecho da morte de Frederico bem como o modo como Das Dores e Maria comportam-se na narrativa. Segundo Pinija (2020 *apud* PONTES, 2006a, p. 01), a *hibridação cultural* resulta do intercâmbio ideológico e cultural que, por meio de substratos, reconstrói, neste trabalho, a imagem da mulher vista por uma perspectiva bíblica em uma obra contemporânea e amazônica de uma personagem ribeirinha.

Referências

BÍBLIA SAGRADA. Trad. em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. 4. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CONCEIÇÃO, Márcio Fernandes. **A Vida Cabolca Ribeirinha em Histórias do Rio Negro, de Vera do Val**. 2021. Dissertação (Mestrado) – UFAM, Manaus, 2021.

FREITAS, Rossemberg da Silva; NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra. A Face de Lilith em Inês de Castro. **Revista Decifrar**, Manaus, v. 03, n. 05, jan./jun. 2015.

LIMA, Francisco Wellington Rodrigues *et al.* (orgs.). **Matizes de Sempre-viva**: residualidade, literatura e cultura. Macapá: UNIFAP, 2020.

PINILLA, Ingrid Karina Morales. “Residualidade Literária e Cultura”.
In: Nascimento, C. M. B. (org). **Metodologia da pesquisa em estudos literários**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018

ROBLES, Martha. **Mulheres, mitos e deusas**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2019.



BANNER: As reivindicações da mulher a partir do jornal *A família*

Gisele Troian Guerra
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Raíssa Moraes
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

O jornal *A família* e a Imprensa Feminista do século XIX

A Imprensa Feminista se baseia em “defender causas” (BUIIONI, 1986, p. 16), isto é, ela surgiu com o intuito de reivindicar e denunciar a situação da mulher, que era responsável apenas por organizar a base familiar, cuidando dos filhos e do marido. No entanto, o sexo feminino também ansiava pela liberdade, sendo assim, a jornalista e professora Josefina Álvares de Azevedo (1815-1913) apresentou a mulher oitocentista com o jornal *A Família* (1888-1898).

A Família – Jornal Literário Dedicado à Educação da Mãe da Família circulou por 10 anos no Brasil, entre 1888 e 1898, e teve sede tanto em São Paulo (por 1 ano) quanto no Rio de Janeiro. É possível mencionar que diversas educadoras e escritoras contribuíram – com mais de 190 publicações – nas páginas do jornal, entre elas, Narcisa Amália, Júlia Lopes de Almeida, Ignez Sabino, Presciliana Duarte de Almeida e Anália Franco (BOLIGON, 2019).

Além disso, os temas abordados por Josefina visavam à educação geral da mulher, seja para “completar o ensino superior, profissionalizar-se, ensinar aos filhos ou lecionar” (BOLIGON, 2019, p. 45). Portanto, a organização do periódico era de oito páginas que se dividiam em colunas, sendo algumas delas: “A família”, “As mães”, “A Educação da Mulher”, “Como nos Tratam”. Ademais, a militância se mostrava presente no periódico, afinal a epígrafe

“Veneremos a mulher! Glorifiquemo-la! Santifiquemo-la”, de Victor Hugo, estava presente em todos os volumes.

Figura 1: Primeira edição do periódico.



Fonte: *A Família*, 18/11/1888.

Figura 2: Última edição do periódico.



Fonte: *A Família*, 28/10/1894.

A coluna “A Família” (1888)

Nesta primeira coluna que abre a primeira edição do jornal *A Família* e designa seus propósitos magistralmente, Josefina Álvares de Azevedo exalta a força da imprensa e a considera o grande meio de propagação de informações do período histórico vigente à época, já que “a imprensa que fulmina o erro, também desperta as consciências adormecidas” (AZEVEDO, 1888, p. 1). Há, efetivamente, um grande erro que se deve ser fulminado: “A consciência universal dorme sobre uma grande iniquidade secular – a escravidão da mulher” (AZEVEDO, 1888, p. 1).

Josefina expressa sua posição de não pretender, assim como Joanna d’Arc, conduzir o exército da Emancipação da Mulher à vitória, já que não possui força nem talento para esse feito. Mas, assumindo seu papel de revolucionária, responsabiliza-se por jamais deixar de pensar dessa forma e dizer o que pensa.

E para além das muralhas que cercavam a ideia de que a mulher devia ser educada para ser boa mãe de família, o que se poderia fazer de uma educação sólida quando não havia filhos para educar?

Assim como a autora esclarece ao seu público, “Nós não somos mães todos os dias e às vezes não o somos nunca” (AZEVEDO, 1888, p. 2). A educação da mulher deveria ser destinada à atividade de banhar o espírito na luz da ciência, mergulhar o pensamento na história e fazê-lo surgir no direito para, dessa forma, fazer nascer um Brasil “em cujo seio a mulher seja nobre instruída e livre” (AZEVEDO, 1888, p. 2).

Referências

AZEVEDO, Josephina Alvares de. **A Família**. Jornal A Família, São Paulo, 1888, 1. ed. Disponível em: encurtador.com.br/hoqsZ. Acesso em: 23 ago. 2022.

BOLIGON, Isabel Cadore. **A autorrepresentação e a busca de emancipação da mulher nos textos de Josefina Alvares de Azevedo.** Orientadora: Regina Ziberman. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **Imprensa feminina.** São Paulo: Ática S.A, 1986.

Nas revistas feministas do século XIX, escritoras estudam a literatura de mulheres

In nineteenth-century feminist magazines, women
writers study women's literature

Guilherme Barp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Palavras-chave: Imprensa feminista; Literatura de mulheres; *A Mensageira*.

Este trabalho investiga estudos voltados à literatura de mulheres brasileiras, presentes na imprensa feminista do fim do século XIX produzidos, também, por mulheres desse período. Ele surge com o intento de contribuir com o alargamento de noções acerca de escritoras brasileiras do fim do século XIX e de crítica literária produzida por mulheres dessa época. Destaca-se a sua importância, na medida em que traz à tona análises de um lado marginalizado da literatura desse período, o das autoras do Brasil finissecular, e dá visibilidade à crítica literária produzida por mulheres nesse período, algo quase inexistente. Para tanto, executa-se revisão bibliográfica, a partir de aportes teóricos de literatura e gênero, e documental, consistindo em exemplares da revista *A Mensageira*, em que foram localizados os textos em análise.

A Mensageira foi uma revista brasileira voltada ao público feminino, publicada em São Paulo entre 15 de outubro de 1897 e 15 de janeiro de 1900. Foi dirigida por Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944), autora mineira, e veiculava colunas, em sua maioria, de caráter emancipatório – focadas no direito à educação e ao voto, por exemplo –, notando-se a ausência de receitas culinárias e técnicas de bordados (ZINANI, 2021). Destaca-se o robusto conjunto de colaboradoras, 33 no total, segundo Knapp

(2021). Nesse periódico, veicularam-se dois textos escritos sobre mulheres, por mulheres e para mulheres, que, de certo modo, fazem crítica literária: “Carta”, da fluminense Ibrantina Cardona (1868-1946), em 15 de novembro de 1897; e “Na tebaida”, da baiana Inês Sabino (1853-1911), em 30 de novembro de 1897.¹

Embora pesquisas sobre as literatas oitocentistas estejam sendo continuamente produzidas desde a década de 1980, pouco ainda se sabe acerca de suas vidas e obras. Desde o próprio século XIX, dava-se pouca atenção à autoria feminina. Basta verificar a exclusão de autoras proeminentes, como Júlia Lopes de Almeida, de instituições acadêmicas, como a Academia Brasileira de Letras, ou, ainda, de marginalizações em livros da memória literária do país, como denuncia Miguel-Pereira (1954), ao mencionar que Sílvio Romero deixa de citar Carmen Dolores e Júlia Lopes de Almeida, dois grandes nomes da Letras nacionais do fim do século, em sua *História da literatura brasileira*. Como há pouco conhecimento sobre a produção das mulheres, questiona-se, então: teriam elas produzido crítica literária e comentado o trabalho de suas contemporâneas? Sabe-se de pelo menos uma que fez isso: Presciliana Duarte de Almeida, sob o pseudônimo Perpétua do Vale (LUCA, 1999). Porém, se considerados os dois textos supracitados de *A Mensageira*, é possível aumentar essa lista.

“Carta” e “Na tebaida” foram duas cartas enviadas a Presciliana Duarte de Almeida a fim de comemorar a existência de sua publicação. Apesar de parecerem simples agradecimentos pelo recebimento da revista, as autoras acabam escrevendo esboços de crítica literária referentes à escrita feminina, estudando-a.

¹ Para realizar este trabalho foi utilizada a versão fac-similar da revista, publicada pela Imprensa Oficial do Estado, em São Paulo, em 1987.

“Carta” inicia com uma celebração aos esforços de Almeida e sua revista, pois “aqui estão os preciosos frutos intelectuais das pensadoras que acompanham a marcha do progresso, sob o lábaro triunfal das Artes” (CARDONA, 1987, p. 38). Cardona aproveita, no restante da carta, para citar algumas dessas pensadoras brasileiras, delineando um cânone feminino do fim do século XIX. Sua análise é focalizada nas escritoras do sul do Brasil, embora reconheça que “em todos os Estados do Norte da República, nota-se um grande número de escritoras, as quais [...] são dignas dos mais entusiásticos aplausos pelo seu real merecimento” (CARDONA, 1987, p. 39), sendo que o motivo desse foco se dá, provavelmente, pelo fato de Cardona ter residido no Rio Grande do Sul.

A primeira a formar o panteão feminino de Cardona é Revocata Heloísa de Melo (1853-1944), autora rio-grandina, que possui “complexo temperamento de artista de raça” (CARDONA, 1987, p. 39). Celebra-se o fato de Melo comandar o periódico *Corimbo*, contribuindo por meio dele com a divulgação da literatura e dos direitos femininos. Também apresentam-se seus dados biográficos (datas, obras). Ainda, a fluminense transcreve elogios de Guiomar Torresão, escritora portuguesa, e Júlio Ribeiro, filólogo paulista, a Melo.

Em seguida, cita a porto-alegrense Maria Benedita Bormann (1853-1895), frequentemente conhecida pelo pseudônimo Délia, fornecendo dados biográficos (datas, obras, colaborações) e informando seu falecimento em 1895. Cardona considera Délia “uma das mais notáveis escritoras do Brasil contemporâneo”. (CARDONA, 1987, p. 40).

Então, a autora retorna a Melo, afirmando que ela “é a escritora que mais brilha na literatura do Sul; é um astro de primeira grandeza” (CARDONA, 1987, p. 40). Ao

considerá-la um astro, cita seus satélites, outras literatas sulinas: Julieta de Melo Monteiro, Andradina de Oliveira, Luiza Cavalcanti Guimarães, Cândida Fortes, Tercília Nunes Lobo, Anna Aurora do Amaral, Carlota do Amaral Lisboa, Cândida Abreu, Júlia Cavalcanti, Carolina Koseritz, Zamira Lisboa, Maria de Menezes, Paula Ferreira, Geldipa Guimarães.

Por fim, Cardona menciona outras intelectuais de relevo no cenário brasileiro, as pioneiras médicas Dras. Antonieta Dias Morpurgo e Rita Lobato Lopes, além de uma “patriota”, Gabriela de Matos, aliada do Exército Federalista em 1893. A carta é finalizada ao desejar boa sorte à redatora e à sua revista.

“Na tebaida” foi escrito num dia de *spleen*, como justifica seu título, de acordo com Sabino. Em meio às leituras de Villiers de L’Isle Adam, Renan e Spencer, a escritora recebe, por meio do correio, algumas revistas femininas. Ao tê-las em mãos, a baiana comemora o desenvolvimento da intelectualidade feminina, algo tão cultivado nesses periódicos: “Tanto que, ao ler a *Mensageira*, o *Corimbo*, a *Família* e a *Estação*, exclamei radiante: – A mulher intelectual!... Bem-vinda seja!...” (SABINO, 1987, p. 59). Posteriormente, destaca a importância da folha redigida por Presciliana Duarte de Almeida, enfatizando seu caráter feminista, “por acolher nas suas colunas a seiva mental das senhoras brasileiras, enxergando no futuro o quanto pode o talento da mulher que pensa, lê, estuda e trabalha” (SABINO, 1987, p. 59).

Ainda em relação à mulher do Brasil, Sabino lança diversas perguntas, demonstrando uma preocupação com a situação da escritora do fim do século XIX: “Do que vale? Qual a sua missão? Que papel representa e representará na literatura do nosso país? Que utilidade tem? Quem a compreende?” (SABINO, 1987, p. 59). Seguindo esse pensa-

mento, reúne nomes marcantes de escritoras francesas, como Staël, Sévigné, de Lafayette e Sand, para defender a participação das mulheres na literatura. Por fim, a autora lamenta que, no Brasil finissecular, a mulher intelectual ainda não seja compreendida.

Apesar desse cenário, ressalta que ainda há os que celebrem as escritoras brasileiras, dividindo-as em três grupos. O primeiro grupo é das que “dizem o que sentem conforme o seu temperamento meigo”, “amenas e circunspectas”: Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira e Julieta de Mello Monteiro. O segundo grupo, das que “dispõem” “de energia, ainda que o seu intelecto as faça parecer mais homens do que mulheres”: Nísia Floresta, Corina Coaracy, Revocata Heloísa de Mello e Josefina Álvares de Azevedo. E o terceiro grupo, das “despretensiosas”: Maria Clara da Cunha Santos.

Seguindo essas considerações, verifica-se que as categorias delineadas por Sabino esboçam crítica literária escrita por uma mulher sobre a autoria feminina. Sabino antecipa a *female tradition* da crítica feminista, pois se volta unicamente à literatura de mulheres como um fenômeno, de modo que propõe seus próprios modelos de classificação sem adequar as escritoras aos movimentos literários vigentes (Parnasianismo, Simbolismo, etc.).

Em suas reflexões, Sabino provavelmente se volta à tendência da abordagem de cada escritora ao produzir literatura: primeiro grupo – amenas e circunspectas, escritoras mais convencionais, seja por meio de contos de costumes (Júlia Lopes de Almeida) ou sonetos sentimentais e/ou sobre a natureza (Adelina Lopes Vieira e Julieta de Mello Monteiro); segundo grupo – enérgicas, cujo intelecto faz com que “mais pareçam homens do que mulheres”, autoras que, de alguma forma, imprimem uma marca política em suas criações, como Josefina Álvares de Azevedo, que

produziu a comédia *O voto feminino*, ou Nísia Floresta, autora de *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*; e terceiro grupo – despreziosas (?), possivelmente as que não se encaixam exatamente nas duas categorias, estando, entre elas, Maria Clara da Cunha Santos, cuja produção literária é tanto convencional (sonetos) como política (crônicas, como a de opinião sobre o Caso Dreyfus) ou, ainda, às vezes, neutra (contos de costumes, da obra *Painéis*, e crônicas de costumes, algumas da coluna “Carta do Rio”, d’*A Mensageira*). Sabino também finaliza a sua carta com felicitações a Presciliana Duarte de Almeida e sua revista, assim como Cardona.

A partir deste estudo, pôde-se constatar que, embora ambos os textos sejam cartas para agradecer o recebimento do periódico, Cardona e Sabino acabam aprofundando suas ideias e fazendo crítica literária acerca da produção feminina. Ao citarem alguns exemplos de escritoras que têm se destacado no cenário literário nacional, portanto, Cardona e Sabino dão visibilidade à literatura brasileira de autoria feminina. As autoras ainda articulam ideias como cânones femininos e análises de tendências de abordagens de suas colegas em suas criações.

Referências

CARDONA, Ibrantina. Carta. In: ALMEIDA, Presciliana Duarte de (dir.). *A Mensageira: revista literária dedicada à mulher brasileira*, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, edição fac-similar, v. 1, p. 38-41, 1987.

KNAPP, Cristina Löff. *A Mensageira: consolidação da escrita feminina no século XIX. Aletria*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 167-186, 2021.

LUCA, Leonora de. *A Mensageira: uma revista de mulheres escritoras na modernização brasileira*. 1999. 581 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MIGUEL-PEREIRA, Lucia. As mulheres na literatura brasileira. *Anhemi*, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 17-25, dez. 1954.

SABINO, Ignez. Na thebaida. In: ALMEIDA, Presciliana Duarte de (dir.). *A Mensageira: revista literária dedicada à mulher brasileira*, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, edição fac-similar, v. 1, p. 58-60, 1987.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Presciliana Duarte de Almeida e a revista *A Mensageira*: o papel da mulher na imprensa. *Brasil/Brazil*, Porto Alegre, v. 34, n. 65, p. 78-94, 2021.



***Aurélia*, de Maria Benedita Câmara Bormann: visão e retrato de uma época com enfoque ao feminino**

***Aurélia*, por Maria Benedita Câmara Bormann: visión y retrato de una época con enfoque a lo femenino**

Ivone Massola
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Maria Benedita Câmara Bormann; Representação; Direito e sociedade; Feminismo.

Resgatar o cânone das escritoras oitocentistas se faz necessário, pois essas mulheres foram esquecidas, muitas vezes, ao argumento de que escreveram romances “água com açúcar” ou sem qualidade literária. Porém os textos foram coerentes, em sua grande maioria, em representar uma época social com personagens que precisavam manter as aparências de uma “família perfeita” em uma sociedade patriarcal.

A gaúcha de Porto Alegre Maria Benedita Câmara Bormann (1853-1895) escrevia sob o pseudônimo de Délia. Naquela época muitas autoras mulheres, para poderem escrever e publicar, evitando conflitos familiares e apontes preconceituosos da sociedade, ficavam sob o manto do anonimato, buscavam uma espécie de proteção no pseudônimo, como esclarece Santos (2010, p. 48):

Muitas mulheres escritoras do século XIX optavam por serem identificadas mediante pseudônimo. Algumas o faziam como forma de se protegerem contra a proibição da família que não queria vê-las envolvidas com o mundo das letras; outras, para fugirem do preconceito que cercava a mulher intelectual numa sociedade essencialmente patriarcal e poderem ter seus escritos pelo público.

Entre as publicações de Bormann está *Aurélia* (publicado ao pé de página da Gazeta da Tarde, RJ, em 1883). A autora publicou sob o pseudônimo de Délia na Gazeta da Tarde entre os anos de 1883-1884. A carreira de escritora durou 10 anos, por ter morrido cedo. Autora de *Aurélia* (1883), *Madalena*, *Duas Irmãs* e *Uma vítima* (1884), *Lésbia e A estátua de neve* (1890), *Celeste* (1893) e *Angelina* (1894), todas as obras tratam do universo feminino em suas personagens. Os textos de Bormann têm uma representação social em que há uma assimetria entre os sexos e, naquele contexto, era impossível para a mulher conseguir igualdade.

Aurélia é um texto que revela, além dos conflitos entre amor e dinheiro, moral e poder, mulheres fortes, como a personagem que dá título à obra (*Aurélia*), a Baronesa de Avelar, Renata e Sofia. O objetivo da análise é demonstrar que o enredo poderia ter sido melhor reconhecido na literatura brasileira, mas quiçá ficou fora do cânone simplesmente pelo fato de a autoria da obra ser feminina, embora essas quatro personagens da obra tenham um viés de representação social de seu tempo.

O cenário da obra é o Rio de Janeiro do século XIX. No enredo *Aurélia* é a filha única e amada do casal Luiza e Joaquim Augusto de Sá. O pai, advogado, mantinha a família em um bom padrão social, embora não tivessem muitas posses. A jovem era prendada, como competia às moças de boa educação de sua época (tocava piano, falava bem e era culta), porém, com 15 anos, entregou-se ao amor que sentia por Gustavo Alvim e este a abandonou logo que soube da gravidez, fato que ocorreu em meio a um baile e ele ainda duvidou ser o pai da criança. A mãe de *Aurélia*, ao saber da gestação fora do casamento, para preservar a sua imagem, a da família e a da filha, decide, à revelia do marido, dizer que estava grávida de um filho temporão e, com a conivência do médico da família, sai da Corte para sentir

menos os transtornos da gravidez. Leva como companhia a filha. Luiza e Aurélia voltam cinco meses depois com o menino Raul, que para todos era irmão de Aurélia. Um tempo depois a mãe de Aurélia morre devido ao remorso e graças a uma herança recebida do padrinho de Aurélia, mesmo em luto pesado por dois anos, a moça, o irmão (que era na verdade seu filho) e o pai vão para a Europa passar uma temporada. Aurélia volta mais culta e passa a frequentar a sociedade carioca. Entre as personagens que aparecem nos eventos está Zélia. Baronesa de Avelar, Zélia, mulher de 27 anos, é belíssima. De origem humilde, fora obrigada a casar com o barão em uma transação que o seu pai fez. O casamento durou apenas seis meses, mas o casal mantinha as aparências. Depois de ficar viúva, Zélia conseguiu a sua dignidade e pôde realizar o que desejava, porque antes tinha que aceitar calada as traições do marido. A baronesa causava inveja às mulheres, que a achavam altiva e fria. Já os homens a desejavam, mas as atitudes dela não lhes dava margens para aproximações, embora alguns tentassem isso com jogos inexitosos. Implicitamente se deduz que ela era religiosa, porque a personagem não aceitava as lascívia do marido. A baronesa frequentava e promovia festas na corte e, nesse ambiente, era natural que se tornasse amiga de Aurélia sem, entretanto, saber do segredo desta. As duas amigas eram apaixonadas por Salvador (o nome do personagem sugere com quem ele ficará), mas nenhuma tinha coragem de dizer para a outra os seus sentimentos e Aurélia tinha receio de ser descoberta em seu segredo. Já viúva, a baronesa passa a gerir todos os bens e adota uma criança, devotando-lhe muito afeto.

A terceira personagem feminina da trama é Renata. Ela representa as mulheres obrigadas a casar com um homem mais velho, porque os valores financeiros que este dera serviriam para arranjar toda a sua família, embora ela fosse

apaixonada por outro rapaz. Ela planejava suicidar-se, mas a Baronesa de Avelar a demove do plano. Pouco tempo depois ela fica viúva e, ao perceber os interesses financeiros do seu ex-namorado, Plínio, o despreza. Aos 30 anos ela está rica e viúva.

A respeito dos casamentos arranjados, como o de Renata e o da baronesa, Hahner (2012, p. 48) destaca:

Especialmente no início do século XIX, como eram poucas as famílias importantes, as uniões matrimoniais entre parentes próximos (como primos de primeiro grau, tios e sobrinhas) eram muito comuns, tanto no mundo rural quanto nas cidades. Uma aliança considerada adequada preservava a posição financeira e social das famílias dos noivos. Os casamentos “arranjados” facilitavam a manutenção da linhagem e asseguravam a concentração de terras e demais propriedades nas mãos de poucas pessoas e grupos. Também aceitavam que estas se dispersassem ao serem divididas entre os diversos herdeiros.

Outrossim, essa afirmação não pode ser deduzida de forma absoluta, pois, como destaca Hahner (2012, p. 56), no final do século XIX as mulheres da elite já passavam a ser consultadas acerca de possíveis casamentos, não ficando a critério de escolha absoluta do pai da jovem:

No fim do século XIX, poucas mulheres de classe alta pareciam admitir que os pais pudessem “arranjar” casamentos sem consultar a noiva. Havia, então, espaço para o amor romântico e o sentimento no matrimônio, e as convenções do namoro e do casamento arranjado podiam misturar-se.

Assim, viu-se que duas mulheres da obra *Aurélia* alcançaram a independência com a viuvez, mas ainda resta analisar Sofia, a jovem segunda filha de Gustavo Alvim, que agora era rico por conta de um casamento arranjado. Ela era cortejada pelas posses do pai inclusive por Plínio, que desistira de Renata pensando em casar-se com Sofia. Porém ela se apaixona por Raul, que na verdade é seu ir-

mão, e Aurélia procura o pai de Sofia para evitar esse namoro, temendo que pudessem ficar juntos. O pai conta à filha sobre sua paternidade e Sofia se suicida com um tiro no peito. Moças manejarem armas naquele tempo não era algo comum e a atitude de Sofia revela a grande força que ela tinha.

A evolução dessas quatro mulheres é bastante desafiadora para o seu tempo. Sofia, embora menina de 15 anos, tem a coragem de alvejar o próprio coração com um tiro ao saber que o seu amado na realidade é seu irmão por parte de pai; e até mesmo a passiva e submissa Renata evolui na construção da sua personagem, pois, aparentemente fraca, descobre no desprezo e no abandono de seu amante forças para assumir uma identidade livre e emancipada.

O texto de *Aurélia* apresenta representações de personagens femininas fortes e inseridas num contexto social dos costumes da sua época um tanto contestadores, mas mantenedores das aparências sociais. Valores e temas fortes, como casamento e família, envolvendo também maternidade, viuvez, mulher solteira, sexualidade, adultério e adoção. O texto permite refletir sobre questões sociais como honra, amizade e respeito contextualizadas ao falar sobre pontos abordados sobre o amor. Esses temas eram a marca dessas personagens. Aurélia, mãe aos 16 anos, abandonada, pagou com remorso a perda da mãe que padeceu e morreu para sustentar o segredo que poderia manchar a honra da filha, ainda assim manteve-se altiva perante a sociedade da Corte, protegida pelo segredo, sendo às vezes comparada no romance a uma Esfinge (TELLES, 2012, p. 27). Esfinge, segundo o Dicionário de Mitologia, significa “um animal misterioso que, ao meio caminho de Tebas, propunha enigmas aos viajantes e devorava quem não os adivinhasse” (VICTÓRIA, 2000, p. 47), o que demonstra a cultura de Délia em usar da mitologia para contextualizar e descrever o comportamento de suas personagens.

Aurélia, no início da obra, e Renata, no final da narrativa – após ter alcançado a plenitude de sua emancipação com a viuvez, a altivez e a solidariedade com que tratou o ex-namorado sem, contudo, se rebaixar ou recair aos encantos de quem a fez sofrer na alma a ponto de desejar o suicídio, já que acabou se tornando a “ideal criatura [que] só tinha coração para os que padeciam, sorrindo como esfinge, aos galanteios e aos suspiros lancinantes de seus adoradores” (BORMMANN, 1883, p. 155) – demonstram que a mulher representada naquele tempo tinha a altivez necessária para uma boa representação em uma sociedade patriarcal.

Referências

Aurelia. *In*: Dicionário de nomes próprios. Disponível em: <http://www.dicionariodenomespropios.com.br/aurelia/>. Acesso em: 08 nov. 2015.

BORMANN, Maria Benedita Câmara. **Aurélia**. Introdução, atualização do texto e notas de Norma Telles. 1883. Disponível em: http://www.normatelles.com.br/livros/aurelia_final.pdf. Acesso em: nov. 2015.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. *In*: HAHNER, June E. PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-64.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Duas mulheres de letras**: representações de condição feminina. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

TELLES, Norma. **Encantações**: escritoras e imaginação literária no Brasil, Século XIX. São Paulo: Intermeios, 2012.

VICTORIA, Luiz Augusto Pereira. **Dicionário básico de mitologia**: Grécia, Roma, Egito. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; CIDADE, Tiago Vinicius. A representação do suicídio em Lésbia, de Maria Benedita Câmara Bormann-Délia. *In*: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Da tessitura ao texto**: percursos de crítica feminista. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

A morte de Arthur Fleck e o nascimento do Coringa

The death of Arthur Fleck and the birth of the Joker

*Leticia Mayer Borges
Universidade Feevale*

Palavras-chave: *Coringa*; Identidade; Violência.

A obra

O filme *Coringa* foi exibido em *premier* no Festival de Cinema de Veneza em 31 de agosto de 2019 e lançado nos Estados Unidos e no Brasil em 3 de outubro do mesmo ano; é um filme de suspense psicológico, de 122 minutos, que faz parte do Universo Cinematográfico DC e foi produzido pela Warner Bros. Pictures.

Ambientada na cidade fictícia de Gotham (baseada em grandes centros urbanos estadunidenses, provavelmente Nova York, considerando a menção à greve dos lixeiros que aparece no filme), a narrativa se passa entre as décadas de 1970 e 1980 e tem como protagonista um humorista fracassado chamado Arthur Fleck, que mora com sua mãe, Penny Fleck. Arthur e Penny possuem distúrbios mentais, aquele tem uma risada que se manifesta nos momentos mais desconfortáveis e esta vive sob os cuidados do filho e fantasia sobre acontecimentos de seu passado. Os dois estiveram internados no Hospital Psiquiátrico Arkham e, depois de ganharem alta, continuaram utilizando remédios para seus distúrbios. Arthur era acompanhado por uma assistente social, entretanto, com a greve dos lixeiros, a cidade de Gotham passou a ser acometida por uma infestação de ratos e o dinheiro investido no combate a esses problemas precisou ser retirado de programas assistenciais, como os que

garantiam os remédios e o acompanhamento psicológico da família Fleck.

Arthur trabalhava para a empresa de palhaços de aluguel (“Haha”) e fazia serviços de palhaço tanto nas ruas quanto em hospitais. Ele tinha o sonho de ser comediante de *stand up comedy*, inspirado, principalmente, pelo apresentador de *talk show* Murray Franklin. Assistir ao programa de Murray era a ocupação preferida de mãe e filho. Em uma noite assistindo televisão, Thomas Wayne, um rico empresário para o qual a mãe de Arthur havia trabalhado, se candidata a prefeito de Gotham garantindo ser capaz de resolver os problemas da cidade. Penny sempre dizia que Thomas era um homem muito bom e que, se lesse as cartas de sua ex-empregada e visse a dificuldade que eles estavam passando, seria capaz de ajudar. Um dia, cansado das histórias de sua mãe e sem respostas de Thomas, Arthur decide abrir uma das cartas que Penny havia endereçado ao magnata e acaba descobrindo a possibilidade de ser filho de Wayne. Arthur inicia uma busca sobre a verdade de seu passado e sua real identidade.

A identidade

Algumas correntes dos estudos de cultura consideram fortemente a linguagem e o seu contexto como bases da construção da identidade dos sujeitos e da sociedade. Esse movimento de análise de linguagem, seus signos, seus sujeitos e seu contexto se chama representação e “diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (HALL, 2016, p. 32). A construção da identidade do “eu” se dá pela alteridade: sabemos quem é o “eu” em contraponto a quem é o “outro” e, novamente, “atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem [...] Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). A maneira como a sociedade faz uso da linguagem,

seja nas coisas ditas, pensadas ou sentidas, determina como algo é interpretado e como o representamos ou lhe damos significado.

O conceito de identidade é a forma como o indivíduo de uma sociedade se constitui e se relaciona com essa sociedade. Para Hall (2000, p. 104), “é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. A identidade de um sujeito marca uma tomada de consciência de si mesmo, conforme corrobora o pesquisador Patrick Charaudeau (2009, n. p.),

a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar-aí no espaço e no tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder fazer).

Além dessa tomada de conhecimento de si, a identidade opera na construção do “eu” em relação ao “outro”. Essa comparação é conhecida como alteridade, que nada mais é do que a percepção das diferenças que definem limites entre “o que eu sou” e “o que eu não sou”. Lynn Souza (2004, n. p. 122), em sua resenha sobre os estudos do pesquisador Homi Bhabha, assegura que “existir significa ser interpelado com relação a uma alteridade, ou seja, é preciso existir para um Outro”. Em concordância, Charaudeau (2009, n. p.) afirma que “para que ocorra a tomada de consciência, é necessário que haja diferença, a diferença em relação a um outro”.

Nesse movimento entre o “eu” e o “outro” instauram-se processos de repulsa e atração: ao notar a diferença pode-se tentar afastar-se ou tornar-se esse outro. E nesse paradoxo, segundo Charaudeau (2009, n. p.), constrói-se a iden-

tidade, “cada um precisa do outro em sua diferença para tomar consciência de sua existência, mas ao mesmo tempo desconfia deste outro e sente necessidade ou de rejeitá-lo, ou de torná-lo semelhante para eliminar a diferença”.

Análise

A construção da personagem de Arthur Fleck e do Coringa é capaz de fazer com que o interlocutor simpatize com a história apresentada. O interlocutor sente pena do rapaz pobre com problemas mentais que vive com sua mãe, também problemática, e não faz sucesso na comédia. Esses fatores fazem com que a audiência de Coringa considere justificáveis os crimes de Arthur e o fato de, da mesma forma, os habitantes de Gotham iniciarem uma revolução com seu rosto

A construção da identidade do Coringa se dá pela morte da identidade de Arthur Fleck. Arthur não tinha voz, era um homem que vivia à margem de uma sociedade em colapso, pertencia à classe social menos abastada, era mentalmente instável e tinha traumas profundos no passado. Estava em busca de sua própria identidade e por isso se inspirava em Murray Franklin e imitava os trejeitos dos convidados do *talk show* e dos comediantes que se apresentavam no *comedy club* Pogo's. Arthur também sentia repulsa pelos homens de Wall Street que matou no metrô e por Thomas Wayne, que mentia sobre o passado de sua mãe e se recusava a ajudar a família Fleck. A imitação e o desejo de ser outra pessoa desenha em Arthur Fleck o “sonho de inversão” apresentado por Bhabha, descrito por Lynn Souza (2004, n. p. 122), “sonho esse no qual o colonizado sonha em um dia ocupar o lugar do colonizador”.

Ao mesmo tempo, Thomas Wayne, quando procurado por Fleck e perguntado sobre o relacionamento entre ele e sua mãe, utiliza de seu poder para subjugar o rapaz e ofen-

der sua progenitora. Ao final do filme não se sabe ao certo se Arthur era ou não filho de Wayne, pois o magnata tinha condições de forjar os documentos de adoção e a foto de Penny mais nova com a inscrição “Amo seu sorriso” e as iniciais “T.W.” evidenciam que a relação dos dois não fora estritamente profissional. Thomas Wayne tem medo de perder seu lugar social, ser envolvido em um escândalo de um filho bastardo e uma mãe alienada (propositalmente?) e prejudicar sua campanha política ou até mesmo significar riscos ao seu filho Bruce. Nesse caso, o sonho de inversão se torna um pesadelo, “sua identidade é articulada com relação ao lugar do outro e é marcada pelo sonho paranoico e atemorizante de perder seu lugar para o Outro” (SOUZA, 2004, n. p. 124).

Ao matar os três homens de negócios no metrô, ter suas mentiras desmentidas para o espectador, matar a mãe, matar seu ex-colega de trabalho Randall, possivelmente matar Sophie e iniciar a rebelião contra a elite de Gotham, Arthur se torna um mártir – Arthur Fleck morre e Coringa, que já vinha dando pequenos sinais, nasce. A diferença entre os dois está principalmente na visibilidade: Coringa pode falar, é convidado ao programa de Murray Franklin e não tem nada a perder, tem uma identidade social que, segundo Charaudeau (2009, n. p.) “tem como particularidade a necessidade de ser reconhecida pelos outros. Ela é o que confere ao sujeito seu ‘direito à palavra’, o que funda sua legitimidade”.

Esse direito à palavra garante também outra parte da identidade do Coringa, a identidade discursiva, que “tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante para responder à questão: ‘Estou aqui para falar como?’” (CHARAUDEAU, 2009, n. p.). O Coringa escolhe falar a língua com a qual já estava habituado, a violência, e, ao vivo, em rede nacional, mata o apresentador Murray

Franklin com um tiro na cabeça depois de perguntar ao apresentador “o que você consegue quando cruza um doente mental solitário com uma sociedade que abandona ele e trata como lixo esse cara?!” (CORINGA, 2019, 104 min 58 s).

Considerações Finais

A narrativa de *Coringa* apresenta temas pertinentes para a discussão em sociedade, como a importância do amparo aos portadores de transtornos mentais, o combate à violência e ao preconceito com qualquer tipo de indivíduo que destoe do que é considerado “padrão” e a maneira como sociedade e indivíduo se constituem em diálogo. Uma sociedade saudável e estabelecida é capaz de atender as necessidades de seu povo e formar cidadãos críticos e empáticos; entretanto uma sociedade de descaso e desamparo que, em meio ao caos sanitário, deixa de apoiar seus indivíduos vulneráveis acaba por traumatizá-los e recalcar em seus interiores sentimentos capazes de trazer ainda mais violência à tona.

A identidade do Coringa é constituída pelo convívio com sua mãe, pelos traumas imputados nele por ela, pelo ódio que sente dos que usam do poder e do dinheiro para subjugar os menos abastados, mas, também, pela identidade de quem Arthur não foi. O vilão põe em cena os traumas esquecidos de Fleck e os transforma em violência. Esse discurso foi capaz de mobilizar pessoas igualmente abaladas e instaurar o caos em Gotham.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

- CORINGA. Direção de Todd Phillips. Veneza: Warner Bros Entertainment, 2019 (122 min), son., color.
- FANON, Frantz. O negro e a linguagem. *In*: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33-52.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- SOUZA, Lynn M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *In*: ABDALA JR., Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004. p.113-133.



Algumas práticas pedagógicas adotadas por professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica

Algumas prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes realcionadas a los estudiantes con necesidades educacionales especiales em la enseñanza básica

*Lidiane Kingeski Garbuió
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)*

*Lucimar Araujo Braga
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)*

Resumo: Esta pesquisa qualitativa e bibliográfica trata da importância da escolha das práticas pedagógicas adotadas por professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo deste estudo é analisar a importância da escolha das práticas pedagógicas pelos docentes da Educação Básica para que estas atendam às necessidades educacionais dos alunos. A pesquisa fundamenta-se em análises bibliográficas que abordam temas sobre a Educação Especial e as práticas pedagógicas com o intuito de explorar aspectos relacionados ao assunto. Entre os principais resultados a serem alcançados considera-se o da importância da escolha adequada das práticas pedagógicas pelos professores para que a inclusão se confirme na Educação. Percebe-se que para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas é necessário adotar mudanças metodológicas por parte de docentes, dirigentes e co

munidade escolar para atender de forma satisfatória as diferenças para então haver um ensino inclusivo e igualitário.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação Inclusiva; Professores.

Introdução

A Educação Inclusiva permeia discussões na área educacional, desafiando os professores a adotarem práticas pedagógicas condizentes para cada educando de acordo com suas necessidades em sala de aula.

Conforme está previsto no capítulo V, artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Especial será oferecida na rede regular de ensino.

Todavia o caminho para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais está relacionado com a escolha da melhor prática pedagógica. Assim, o problema desta pesquisa surgiu do seguinte questionamento: quais as práticas pedagógicas adotadas por professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Esta pesquisa foi elaborada com os objetivos de analisar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais; verificar a importância da escolha e do planejamento das práticas pedagógicas; e identificar como essas práticas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tendo em vista que todos devem ter acesso à Educação, a inclusão está presente nas escolas de ensino regular. O direito à Educação é expresso na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205:

“A Educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 128). E “Cabe à sociedade, à escola e aos professores, a partir de suas percepções e concepções, ponderar suas necessidades e organizar sua ação, de tal forma que a educação não promova a exclusão” (MINETTO, 2008, p. 27).

A inclusão escolar proporciona ao aluno o direito de frequentar a escola e as salas de aula regulares. Cabe, portanto, ao professor estar preparado para atender, de forma satisfatória, às exigências de aprendizagem desses alunos.

A esse respeito, Mantoan (2011) e Santos e Paulino (2008) afirmam que a inclusão vai implicar mudanças de paradigmas educacionais, reorganização e reformulação das práticas escolares. Para haver um ensino de qualidade serão necessárias práticas que atendam às necessidades educacionais dos alunos dentro da sala de aula, logo a criação, a adaptação e a aplicação de práticas pedagógicas adequadas são necessárias.

Conforme Pan (2013), a seleção de métodos pedagógicos apropriados deve combinar-se com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, assim as diferenças individuais promoverão a participação e o progresso de todas as crianças em relação ao currículo.

Com relação ao professor, Minetto (2008) demonstra que este precisa identificar suas percepções sobre sua prática pedagógica para buscar soluções conscientes, além de aprimorar suas competências nas áreas que estejam defasadas, sejam elas teóricas, práticas ou relacionais.

O papel do professor no ambiente escolar é o de desenvolver um trabalho diferenciado para cada um dos educandos, estando apto e preparado para trabalhar também com o educando com necessidades educacionais especiais.

Mantoan e Prieto (2006, p. 23) afirmam que “a inclusão tem sido mal compreendida, principalmente no seu ape-

lo a mudanças nas escolas comuns e especiais”. As autoras ainda demonstram que, se for uma das razões fortes de mudança, a inclusão terá condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual de redirecionamento das práticas para a maior qualidade de ensino para todos (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Ao enfatizar a questão das práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas escolas, os pressupostos teóricos baseiam seus estudos na promoção do processo de inclusão com alunos com necessidades educacionais especiais e na maneira como o professor deve escolher e adaptar suas práticas pedagógicas para os alunos inclusos para que a inclusão ocorra de forma efetiva nas escolas.

Mantoan (2011) diz que a inclusão impõe e mobiliza o professor a rever e recriar suas práticas bem como entender as novas possibilidades educativas.

Sobre as práticas pedagógicas, Santos e Paulino (2008, p.34) relatam que elas são “eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados”.

A escola se torna inclusiva a partir da aceitação das particularidades de seus alunos. Logo, o professor necessita repensar, adaptar suas práticas e torná-las adequadas para as necessidades de cada aluno, sem distinção.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa qualitativa e bibliográfica contou com referencial teórico constituído por autores que têm seus estudos relacionados à Educação Inclusiva e às práticas pedagógicas para promover o processo de inclusão de alunos

com necessidades educacionais especiais bem como documentos e dados oficiais acerca do tema.

A pesquisa bibliográfica foi usada como fonte de informações para contextualizar e compreender o objeto de estudo. Primeiramente, buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos básicos e referenciais teóricos da pesquisa relacionando-os com o objeto desta. Assim, discutiu-se a Educação Inclusiva na perspectiva das práticas pedagógicas. Dessa forma, os conceitos trarão efetiva contribuição e embasamento para alcançar os objetivos propostos, e professores e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial poderão utilizar-se dessas referências e desta pesquisa para melhorarem suas práticas.

Considerações finais

A Educação Inclusiva surge como um desafio em busca pela igualdade ao garantir o acesso de todos os alunos com necessidades educacionais especiais ao processo educacional para reduzir as diferenças, acabar com o preconceito e, além de tudo, visar um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Por muito tempo a Educação Especial e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vêm sendo abordadas no Brasil, principalmente quando esses alunos conquistaram o direito de frequentar as salas de aula do ensino regular, todavia, além do direito de se matricular e frequentarem essas salas, os estudantes precisam ter as mesmas condições de igualdade de ensino e aprendizagem para que a inclusão realmente se efetive e haja um ensino realmente igualitário.

O papel da escola é de fundamental relevância, uma vez que ela deve estar preparada para trabalhar com esses novos desafios, perspectivas e dificuldades que a Educação

Inclusiva requer, colocando em prática a questão da inclusão e a flexibilização do currículo, adaptando-o quando necessário para que possa atender as individualidades de acordo com as necessidades especiais de cada aluno que participe do processo educacional.

A inclusão não se limita ao reconhecimento das diferenças, ao direito à matrícula e à frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, ela vai muito além e propõe a disseminação de barreiras que impeçam a aprendizagem dos educandos bem como a sua participação efetiva na sociedade, sendo imprescindíveis, quando necessárias, modificações físicas, adaptações curriculares, implementação de estratégias pedagógicas, organização da sala de aula e implementação de salas de apoio para que a aprendizagem favoreça todos sem exceção.

Cada aluno é único e com isso surge a necessidade de as escolas e os professores estarem aptos a receber esses alunos e adotar estratégias pedagógicas adequadas para com eles, pois o professor é o principal agente no processo de inclusão.

A qualidade do ensino depende do professor, que se torna imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, e cabe a ele observar, selecionar, aplicar e avaliar o aluno com as melhores práticas pedagógicas para cada um. Assim, torna-se crucial que essas práticas sejam as melhores e as mais adequadas para a construção de uma escola democrática, igualitária e realmente inclusiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli.
Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

PAN, Miriam. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs).
Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Uma abordagem enunciativa da leitura dos gêneros acadêmico-científicos no ensino superior

An enuncitive approach to the reading of academic-scientific genres in higher education

Luciane Schiffel Farina

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, do qual recebe fomento como apoio institucional.

Palavras-chave: Leitura; Gêneros acadêmico-científicos; Relação (*inter*)*subj*etiva; Enunciação.

Introdução

Práticas leitoras dos gêneros acadêmico-científicos são fundamentais para o conhecimento do aluno, embasando o seu letramento acadêmico. Isso permite dar continuidade à bagagem de leitura da Educação Básica, o que o oportuniza a qualificação do seu lugar enunciativo de sujeito da língua. Chegando à universidade, o aluno precisa de um trabalho direcionado pelos docentes, principalmente da área de Letras, para inserir-se no ambiente de valorização da leitura condizente com esse nível de aprendizagem, pois ler, também no Ensino Superior, é tarefa fundamental. É o lugar para a leitura acadêmico-científica.

Embora reconheçamos a importância da prática leitora de vários gêneros, mencionamos, aqui, a leitura dos gêneros da esfera acadêmico-científica – resumo indicativo e informativo, resenha, artigo de opinião, artigo científico, *paper*, projeto de pesquisa, TCC –, que podem embasar o conhecimento do aluno quanto à área de estudo do seu curso.

Em virtude disso, este trabalho propõe-se a responder à seguinte questão: Como o professor pode qualificar a con-

dição de sujeito do acadêmico no ato da leitura, tomando-o produtor de textos?

Com isso, buscamos apontar os gêneros acadêmico-científicos como uma alternativa de leitura para o conhecimento da área de estudo do curso do acadêmico, tendo como embasamento a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, o que nos permite instaurar uma relação *(inter)subjetiva* entre professor e aluno no Ensino Superior.

Partimos da hipótese de que, no nível de Ensino Superior, o acadêmico precisa ter a oportunidade de realizar o ato da leitura como processo, em diálogo com o professor que tem mais conhecimento, para alcançar o *status de pessoa* como eu-leitor (sujeito-leitor), sujeito da sua experiência humana de leitura. Por isso mobilizamos conceitos enunciativos, principalmente, do artigo *Da subjetividade na linguagem*, de 1958, da obra *Problemas de Linguística Geral I*, o qual nos permite refletir sobre a *(inter)subjetividade* entre o professor, aquele que intervém na compreensão quando necessário, e o aluno, aquele que busca o protagonismo como sujeito de sua experiência de leitura.

A relação *(inter)subjetiva* entre o professor e o acadêmico

A leitura e a escrita são atos interdependentes, nesse sentido corroboramos com Vieira e Faraco (2019, p. 30), quando afirmam que “quanto mais conhecermos um determinado tema, mais conseguiremos entender os textos que o abordam [e, além disso,] quanto mais leitura tivermos sobre um determinado tema, mais fácil será escrevermos substancialmente sobre ele”. Ao ler os textos dos gêneros acadêmico-científicos o aluno poderá ter dificuldades em seu entendimento, precisando contar com a ajuda do professor em busca da atualização das *formas vazias da linguagem* e

do estabelecimento do sentido para marcar-se como *sujeito* em que, a cada leitura, um novo ato enunciativo se instaura.

Segundo Flores (2013), há duas definições para o termo subjetividade. A primeira delas refere-se à capacidade de o locutor se propor como sujeito, em que é o “indivíduo linguístico cuja existência se marca na língua toda vez que toma a palavra” (FLORES *et al.*, 2009, p. 157). A segunda definição, então, remete ao ser da propriedade da linguagem: “é ‘ego’ que diz ‘ego’. Encontramos aí o fundante da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 1988, p. 286).

Nesse sentido, para tornar-se *sujeito* cada locutor precisa “implicar o outro” (BENVENISTE, 1988, p. 27), o seu interlocutor, estabelecendo uma relação de (*inter*)*subjetividade* entre *eu* e *tu*, que acontece de forma dialógica, em uma instância do discurso, determinada num *aqui-agora* pela enunciação, sendo que *eu* enuncia *ele*, a não pessoa. O *sujeito* constitui-se pelas *categorias de pessoa, tempo e espaço*, em que a primeira fundamenta as outras duas.

Podemos dizer, então, que a linguagem empreendida na leitura desses gêneros, manifestada pela (*inter*)*subjetividade*, é fundamentada em momentos de instâncias de discurso em que a relação de reversibilidade entre *eu* e *tu* pode auxiliar o aluno a construir sentido(s) no texto que lê e escreve, possibilitando-lhe maior domínio das formas complexas do discurso, o que pode qualificar a sua passagem de *locutor-leitor* a *sujeito-leitor*.

A leitura desses textos, em uma relação (*inter*)*subjetiva*, possibilita ao aluno mais conhecimento da área de estudo do curso, pois tem a oportunidade de ampliar a sua bagagem discursiva de temáticas até então desconhecidas por ele e, ao mesmo tempo, fundamentais para a sua produção textual na trajetória acadêmica e profissional, possibilitan-

do a escrita de um texto proficiente, na medida que considera a intervenção enunciativa do professor quando lê e avalia seu texto. A questão aqui é destacar o trabalho de leitura feito tanto pelo produtor do texto como do professor que lê e avalia esse texto. É na relação – (*inter*)*subjativa* – dessas pessoas (“eu” e “tu”) e na intervenção enunciativa de um (professor) sobre a produção do outro (acadêmico) que a qualidade do texto produzido pode melhorar.

Considerações finais

Retomando a questão norteadora deste estudo – qual seja: “Como o professor pode qualificar a condição de sujeito do acadêmico no ato da leitura, tomando-o produtor de textos?” –, podemos dizer que, neste trabalho, isso ocorre levando-se em consideração a relação simétrica entre “eu” e “tu”, pessoas do discurso que se revezam em um *aqui* e *agora* quando falam sobre algo ou alguém, “ele”, a terceira pessoa, membro não marcado da correlação de pessoa, sendo exterior à subjetividade.

Portanto, a leitura dos gêneros acadêmico-científicos é uma alternativa para embasar o conhecimento do aluno, que, pelo auxílio/intervenção do professor, consegue evidenciar melhor a produção de sentido submersa na leitura do texto reinventada *no* e *pelo* discurso. Essa prática possibilita ao acadêmico o conhecimento específico da sua área de estudo também para a produção textual, possibilitando que ele se qualifique em um lugar de protagonista da educação científica para a sua formação cidadã.

Referências

BENVENISTE, Émile. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística. (1963). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988. p. 19-33.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na Universidade: Fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.



O currículo de letras e as ações de ensino, pesquisa e extensão

El currículo de letras y las acciones de enseñanza, pesquisa y extensión

Lucimar Araujo Braga
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Palavras-chave: Currículo de Letras; Interculturalidade; Política linguística.

Introdução

Sou professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e as minhas ações são permeadas pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Por isso trago aqui algumas atividades realizadas a partir do currículo educacional e para além dele, tomando como ponto de partida o curso de Letras Português-Espanhol e suas Literaturas.

O objetivo é discorrer sobre as ações realizadas a partir do ensino, da pesquisa e da extensão com a temática geral sobre currículo educacional e suas diversidades. Esses procedimentos foram desenvolvidos com base na pesquisa continuada e no desenvolvimento de projetos de extensão e ensino que ocorreram simultaneamente no ano letivo de 2021.

A possibilidade de trabalhar com questões que envolvem o currículo educacional e suas diversidades pode ser vislumbrada com a ampliação e a maior visibilidade a partir de atividades que abrangem a interculturalidade pelo viés da política linguística. A política linguística, nesse sentido, é utilizada como forma de desmistificar a ideologia de que o Brasil, por exemplo, é um país em que todas as pessoas falam apenas uma única língua (OLIVEIRA, 2007), já que falar de política linguística é entender que existe um plurilinguismo dentro de uma interculturalidade.

Metodologia

Para a efetivação dessas ações de intervenção para além da sala de aula, organizamos eventos com o apoio da Pró-Reitora de Extensão da UEPG. O evento levado aos professores da rede de Educação Básica do Paraná ocorreu em parceria com Secretaria de Educação do Paraná (SEED), acadêmicos e professora e ocorreu durante o ano letivo de 2021. O outro evento, realizado em parceria com o Centro de Socioeducação (CENSE), também foi ofertado no ano letivo de 2021 sob o comando da professora e com a atuação de acadêmicos do curso de Letras Português-Espanhol e suas Literaturas. Ressalta-se que essa ação também é parte da realização de atividades da grade curricular do curso, por estar vinculada à disciplina de Projetos. O evento nomeado como ESMI (Espanhol como Meio de Instrução) ocorreu ao final do ano de 2021, mas o grupo de professores se reuniu durante o ano para debater e compreender qual seria a dinâmica para o curso funcionar.

As propostas de trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão

Proposta 1

Uma das propostas veio a convite do CENSE e foi o evento desenvolvido com adolescentes em situação de vulnerabilidade que integrou a professora universitária, os acadêmicos e a comunidade da instituição CENSE – alunos e agentes sociais que acompanhavam os alunos.

A proposta foi de um evento a distância com a seguinte temática: “Espanhol como língua de instrução: escrevendo histórias”, abarcando a questão do currículo e suas diversidades, além de trazer o debate para os estudos com política linguística e a demanda sobre interculturalidade.

A justificativa do formato do evento com início, desenvolvimento e conclusão em um mesmo dia ocorreu por conta de os adolescentes estarem de passagem no CENSE. As pessoas permanecem na instituição por um tempo determinado pelo juizado responsável. Assim, os professores/acadêmicos que ministravam as aulas, no formato remoto, juntamente com a professora responsável preparavam os encontros como se fossem um curso de curta duração a cada dia do encontro.

Proposta 2

No ano de 2021 houve a proposta de outra atividade de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, “Espanhol em contextos multiculturais”, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná (SEED). Essa ação também não se tratou de uma proposta que surgiu na UEPG e foi levada para a SEED, mas de um desafio que representantes da SEED nos propuseram: criar um curso de extensão com inserção quinzenal para professores atuantes na rede básica de ensino do Paraná com a língua espanhola. O público-alvo para essa ação foram os professores da rede estadual de Educação Básica do Paraná, os professores e os acadêmicos da UEPG bem como a comunidade em geral que tivesse interesse.

Proposta 3

O ESMI-Espanhol, como meio de instrução, foi desenvolvido ao final do ano de 2021. A proposta desse evento surgiu a partir de negociação com o Escritório de Relações Internacionais (ERI) da UEPG e da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR) e a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

O Espanhol como Meio de Instrução (ESMI) foi desenvolvido para ser trabalhado com professores formadores de

professores. Inicialmente houve uma formação com professores de Letras que, posteriormente, levarão o ESMI para outros professores no estado do Paraná e no Brasil. Partiu-se do entendimento de que não há uma proposta como essa aprovada no Brasil: um grupo de professores que se reuniu com o propósito de criar o ESMI e levar o espanhol para as diversas salas de aulas.

Discutindo os dados

Quando se trata de políticas linguísticas, o campo universitário é um dos locais apropriados para a expansão sobre o entendimento dos movimentos de poder que envolvem as línguas (CALVET, 2007). Conforme Calvet (2007) relata, as línguas trazem consigo questões culturais como as de identidade, história e muitos outros aspectos, como a economia e a política. Assim, uma língua adquire poder em função de um aglomerado de situações que, em geral, desembocam em modelos monolinguísticos que desprezam e marginalizam qualquer movimento que visa ao plurilinguismo.

Categorias surgidas da combinação dos dados:

- a) currículo educacional de Letras; e
- b) viés das políticas linguísticas e da interculturalidade.

Currículo educacional de letras

Nesta categoria de currículo educacional de Letras percebe-se que no Brasil a Educação está permeada por mudanças políticas que nem sempre atendem às necessidades reais das pessoas que recebem o conhecimento organizado. Conforme Silva (2004), parece não haver preocupação com quais conteúdos/perspectivas se leva para a sala de aula, e complementamos dizendo que para além da sala de aula é ainda menor essa preocupação. Nesse contexto de entender

que o currículo educacional pode extrapolar a aula fechada na sala de aula, os acadêmicos tiveram a oportunidade de trocar experiências com outras pessoas, como, por exemplo, adolescentes em situação de privação temporária de liberdade. As vivências dos acadêmicos e dos adolescentes dão notoriedade à importância de entender que não se vivencia o currículo apenas na sala de aula.

Viés das políticas linguísticas e da interculturalidade

A forma da ampliação e do entendimento sobre as políticas linguísticas para além das universidades está relacionada à interrupção do regime militar com a promulgação da Constituição de 1988 (OLIVEIRA, 2016). Para Oliveira (2016), foi a partir daí que o Brasil recebeu um tratamento mais inclusivo, cidadão, aberto à diversidade e legítimo, que busca entender as diferenças não só culturais como linguísticas existentes no Brasil.

O ensino de línguas está ligado ao conceito de cidadão e cidadania, pois entende-se ser uma questão que precisa ser recorrente em atividades de ensino e aprendizagem com as línguas (MATOS, 2018). É nessa perspectiva que o desenvolvimento de atividades com professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná ganha notoriedade, pois, assim como a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) (BRASIL, 2018) preconiza nas competências 3, 6 e 9 a valorização das questões culturais, a nossa proposta foi trabalhar com diferentes ferramentas e códigos linguísticos, necessários para maiores compreensão e aproximação da universidade com a Educação Básica, partindo de temas como a interculturalidade e a identidade como forma de linguagens presentes no currículo.

Considerações finais

Entende-se que o objetivo foi alcançado, porque, à luz do que é preconizado na BNCC (2018), trouxemos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com a participação de acadêmicos, que são professores em formação, professores em atuação na Educação Básica, pessoas em vulnerabilidade, como os meninos que cumprem medidas socioeducativas, além de professores do Ensino Superior que buscam outras formas de entender, experimentar e levar novas maneiras de olhar para o conhecimento.

Dessa maneira, acredita-se que a apresentação de algumas das atividades realizadas em uma universidade do interior do Paraná, com base no desenvolvimento de ações para além da sala de aula, com o currículo educacional de um curso de Letras Português-Espanhol e suas Literaturas, nos proporciona experiências desafiadoras que podem ser realizadas entre uma Instituição de Ensino Superior, a escola de Educação Básica e outras instituições que atuam na formação educacional e humana das pessoas, como é o caso do CENSE de Ponta Grossa.

Referências

- BRAGA, Lucimar Araujo. **Relações de currículo na formação inicial de professores:** uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras. 2018. Tese (Doutorado) – Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração

de materiais didáticos. *In.*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. *In.*: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. p. 7-10.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Políticas Linguísticas: uma Entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, São Paulo, v. 14, n. 26, 2016.



Aprendizagem significativa no trabalho realizado por meio de oficina infantil com a história *O monstro das cores*, de Anna Llenas

Meaningful learning in the work done through a children's workshop with the story *O monstro das cores*, by Anna Llenas

Maria Fatima Menegazzo Nicodem
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Feliz)

Fabiana Marcanti Spaniol
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Feliz)

Palavras-chave: Inteligência emocional; Emoção; Acolhimento; Crianças; Autoconhecimento.

Introdução

O presente trabalho relaciona-se às práticas realizadas com crianças de quatro a dez anos com o objetivo de promover o desenvolvimento da inteligência emocional a partir da história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas. Durante quatro encontros foram desenvolvidas atividades lúdicas com foco no desenvolvimento da atenção plena por meio de meditação guiada e roda de conversa. Foi um processo de identificação da emoção, acolhimento dos sentimentos e aceitação destes.

No livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, as emoções são explicadas por meio das cores. Na história o monstro muda de cor constantemente e às vezes fica com todas as cores misturadas. A partir disso, ele não percebe que tem alteração na cor e quem explica o que acontece é sua amiga. Ela fala o significado das cores e o ajuda a administrar as emoções. Nesse contexto, a menina intermedia para que o monstro busque equilíbrio e aprenda a lidar com as suas emoções. De acordo com a autora Anna Llenas,

cada cor simboliza um sentimento: tristeza (azul), medo (cinza), raiva (vermelho), calma (verde), alegria (amarelo) e amor (rosa).

A partir da história e diante das demandas emocionais apresentadas pelas crianças, foi possível ajudá-las a identificar suas emoções. Durante esse projeto as crianças foram incentivadas a expressar as suas emoções por meio da ludicidade. Cada encontro foi favorável para a construção de autoconhecimento. Nesse período foram trabalhados: o desenvolvimento da autoestima, da confiança, da gentileza e da empatia bem como das relações positivas entre colegas e familiares; a identificação das emoções por meio do emocionômetro; as técnicas de relaxamento; e as atividades lúdicas e artísticas para desenvolver a criatividade e criar novas possibilidades.

Figura 1 – Emocionômetro.



Fonte: SPANIOL, 2022.

Diante disso, procurou-se perceber a criança por meio de um olhar neuropsicopedagógico, visando ao desenvolvimento emocional. Logo, observou-se cada criança como

única no seu modo de agir, pensar, olhar, tocar e expressar seus sentimentos.

Segundo Relvas (2012), as emoções humanas são uma fonte valiosa de informação que ajuda a tomar decisões, as quais são resultado não só da razão, mas da junção de ambas, associadas a outras competências emocionais que podem levar ao sucesso. O sistema límbico é a unidade responsável por emoções e comportamentos sociais, englobando aprendizagem, memória e motivação. Sua principal função é a integração de informações sensitivo-sensoriais com o estado psíquico interno, sendo atribuído um conteúdo afetivo a esses estímulos. A informação é registrada e relacionada com as memórias preexistentes, o que leva à produção de uma resposta emocional adequada. O grande desafio do educador e do neuropsicopedagogo é conhecer o cérebro dos aprendizes e seu funcionamento, pois cada um tem suas próprias características (RELVAS, 2012). A autora diz ainda:

Como o sistema nervoso de uma criança em desenvolvimento é mais plástico que o sistema nervoso do adulto, a atuação correta e eficaz na estimulação da plasticidade é de fundamental importância para a máxima da função motora/sensitiva do aprendente, visando facilitar o processo de aprender a aprender no cotidiano escolar. (RELVAS, 2012, p. 21).

Nesse contexto, destaca-se que “A aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento humano” (Moreira, 2000, p. 43). Assim, qualquer movimento educativo é uma forma de relacionar significados e sentimentos entre a criança e o professor. Rogers (2001) explica que a aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e perso-

nalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, em que o aluno, com seus saberes, é o ponto de partida e de chegada. A aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos significativos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. Nesse sentido, a criança aprende a lidar com suas emoções.

Considerações finais

Compreende-se que ensinar a criança a administrar suas emoções e aplicá-las em diferentes contextos é imprescindível para que ela enfrente as diversas situações que irão aparecer no seu dia a dia. A educação emocional auxilia no desenvolvimento integral da criança, aumenta a motivação para as atividades escolares e faz com que ela demonstre atitudes mais positivas e melhore suas relações.

Referências

- LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizaje significativo: teoria y práctica**. Madrid: Visor, 2000.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociências na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

Descobertas e aprendizados no atendimento educacional especializado a uma estudante surda oralizada: percursos e estratégias

The discoveries and learnings in specialized educational assistance to a deaf student: course and some strategies

*Maria Fatima Menegazzo Nicodem
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Feliz)*

*Natália Branchi de Oliveira
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Feliz)*

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Surda oralizada; Estratégias e aprendizagens.

Introdução

O presente texto descreve as práticas educativas realizadas com uma estudante surda oralizada em atendimentos Educacionais Especializados (AEE), propondo-se a ser um estudo de caso inicial realizado pela professora de AEE e pela estagiária do Núcleo de Atendimento a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NAPNE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz. Assim, neste relato apresentam-se os percursos realizados e as estratégias produzidas para atender a estudante em questão bem como as descobertas e os aprendizados auferidos no processo desenvolvido com a aluna. Foram utilizadas teorias da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2003; 2017) bem como discussões relacionadas ao letramento (KLEIMAN, 2005) e legislações vigentes sobre o AEE (BRASIL, 1996; 2008).

O Atendimento Educacional Especializado e a Educação Inclusiva

De acordo com o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.

Nesse sentido, os estudantes público-alvo do AEE são os educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) insere-os no grupo da Educação Especial, sendo esta uma modalidade de Educação destinada às pessoas com transtornos de aprendizagem, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A partir disso, torna-se válido ressaltar que o AEE possui caráter complementar ou suplementar, sendo realizado no contraturno escolar e em sala específica, com vistas à inclusão (MANTOAN, 2017), à autonomia e à independência do educando na escola e fora dela. Assim, percebe-se que a tarefa do professor de AEE, em amplo sentido, é planejar e aplicar atividades que visam desenvolver as habilidades, as capacidades e as competências dos educandos levando em consideração suas particularidades. Com relação à sala de aula, deve-se formular estratégias juntamente com os professores bem como orientá-los para que as aulas, as atividades e as metodologias utilizadas sejam inclusivas e acessíveis a todos.

O percurso do Atendimento Educacional Especializado, no Campus Feliz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, a uma estudante surda oralizada

No Campus Feliz, o AEE é realizado na sala do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O núcleo, no IFRS, é um setor propositivo e consultivo que media a Educação Inclusiva na instituição. Dentre suas atribuições, estão as tarefas de facilitar e disseminar ações inclusivas, permitindo a inclusão de alunos com NEEs, a sua permanência e o seu êxito dentro e fora do instituto.

Quanto ao perfil da estudante surda oralizada, destaca-se que ela possui 18 anos e está no 3º ano do Ensino Médio Técnico. As disciplinas que mais gosta são Artes, Matemática e Educação Física, sendo o futebol uma de suas atividades preferidas. Assistir a filmes e séries também é uma prática que agrada a aluna. De modo geral, não se reconhece enquanto surda e escuta com dificuldade, mesmo utilizando implante coclear e aparelho auditivo. Ademais, ressalta-se que a aluna é bastante curiosa e interessada em aprender, apesar de apresentar algumas resistências quanto a aprendizagens que não são de seu interesse.

Acerca do processo de aprendizagem da estudante durante sua vida escolar, observa-se que este é permeado por dificuldades relacionadas a conhecimentos que deveriam ter sido consolidados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso a aluna era atendida, desde o seu ingresso, pela equipe multidisciplinar do NAPNE, composta, inicialmente, apenas por uma pedagoga e professora de língua portuguesa e inglesa e monitoras de um Projeto de

Ensino intitulado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no Campus Feliz (CAIC)”.

Com a chegada da professora de AEE no IFRS – *Campus Feliz*, no segundo semestre de 2022, iniciaram-se os atendimentos da educanda com a profissional, os quais eram realizados apenas no contraturno uma vez por semana. No entanto a equipe multidisciplinar que acompanha a aluna (incluindo-se a professora de AEE), juntamente com seus professores, percebeu a necessidade de se desenvolverem, mais intensa e direcionadamente, alguns conteúdos que a educanda não aprendeu durante o Ensino Fundamental e que compõem a base conceitual necessária para as aprendizagens no Ensino Médio. Mesmo com as adaptações, por meio de Planos Educacionais Individualizados (PEI), muitas aprendizagens não estavam sendo consolidadas.

Desse modo, foi realizada uma adaptação curricular, na qual os AEEs e outros atendimentos individualizados passaram a integrar o currículo regular da aluna. Ademais, nesse processo de adequação houve a separação dos componentes curriculares do 3º ano do Ensino Médio Técnico em dois blocos, ampliando as possibilidades de aprendizagem da estudante. Os atendimentos do AEE também passaram a ocorrer em três horários divididos em dois dias (segunda e terça-feira).

Para iniciar o trabalho com a aluna, após a adaptação curricular, a professora do AEE identificou, por meio dos encontros com a estudante e com auxílio dos professores, questões que precisariam ser melhor desenvolvidas para que a aluna pudesse ampliar seus saberes, sedimentar os conhecimentos basilares para o Ensino Médio Técnico e adquirir aprendizagens mais complexas que permitissem seu progresso no curso. Dentre pontos percebidos estava a necessidade de ampliação do seu arcabouço lexical e conceitual bem como letramento no que se refere à leitura e à

interpretação textual, articulando léxico, discurso e conhecimentos prévios. Percebeu-se, também, que a educanda apresenta dificuldades para lembrar, na aula posterior, conceitos, textos e outros assuntos trabalhados anteriormente, havendo dificuldade para a compreensão de conceitos, ainda que o/a professor/a trabalhe por analogias.

A partir disso, o planejamento do AEE para a aluna foi elaborado tendo em vista o exercício de diferentes letramentos por meio de atividades de leitura e escrita contextualizadas com as práticas sociais da estudante. Entende-se por letramento a compreensão dos diversos sentidos implícitos de um texto ou qualquer produto cultural escrito numa determinada situação (KLEIMAN, 2005). Em outras palavras, o letramento refere-se à aplicação, à compreensão e ao uso da língua escrita nos contextos sociais reais. Destacase, no entanto, que, apesar de ser utilizado majoritariamente na área das linguagens, o termo “letramento” abarca todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a leitura consciente, crítica e significativa deve permear a formação de qualquer indivíduo em quaisquer conteúdos (KLEIMAN, 2005).

Sobre as atividades relacionadas ao desenvolvimento dos letramentos (KLEIMAN, 2005), destacam-se as que mesclaram o trabalho com aspectos linguísticos – artigos, adjetivos e verbos – com conteúdos relacionados às diversas disciplinas escolares e/ou temáticas pertinentes à realidade da estudante, como a necessidade de autopercepção da identidade por meio de textos literários. Outras atividades, no entanto, frisaram a ampliação do arcabouço lexical por meio da leitura e da discussão de fábulas por meio de metodologias dialogadas.

Atividades práticas que estimulem a organização de ideias, o cognitivo e a memória também foram e são desenvolvidas. Sobre isso, ressalta-se uma atividade de preparo

de uma receita de doce, na qual a estudante precisou interpretar as informações, separar a quantidade de ingredientes descritas no texto, confeccionar o doce e, após comê-lo, descrever os procedimentos realizados para chegar ao resultado final.

Considerações finais

A partir das atividades desenvolvidas, percebem-se diversos avanços da estudante no que tange à comunicação e à expressão de ideias. Nas aulas e nos atendimentos individualizados a aluna passou a realizar mais facilmente as conexões entre as palavras e a realidade. Nesse sentido, sua leitura passou do campo da decodificação à interpretação/compreensão, contemplando os níveis semânticos e pragmáticos do texto. Posicionamentos críticos perante as leituras realizadas também foram observados, o que evidencia que as atividades foram significativas para a sua aprendizagem.

Como aponta Mantoan (2003), sempre existe a possibilidade de pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões, alavanquem seu entendimento e despertarem um pouco mais a cada novo aprendizado. Essa transformação, segundo a autora, é o que move o mundo, modificando-o e tornando-o diferente, já que temos a prerrogativa de enxergá-lo e vivê-lo de outro modo.

Partindo da reflexão da pesquisadora, percebe-se que, do mesmo modo, o convívio do AEE com a estudante surda oralizada representa um desafio, nos impulsionando a buscar estratégias para a reestruturação e a formação de conceitos, descobertas e redescobertas do mundo; olhar para o ou-

tro, para as coisas que nos rodeiam e para as novas perspectivas de transformação que o agir no mundo nos proporciona; e notar que não somos mais as mesmas professoras a partir dos encontros com ela que é o sujeito das aprendizagens.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.



Uma proposta de leitura guiada da obra *Cena de rua*, de Ângela Lago

A proposal for a guided reading of the work *Cena de rua*, by Ângela Lago

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Palavras-chave: Camadas de leitura; Compreensão leitora; Gramática do *Desing* Visual; Narrativas visuais.

Introdução

Metaforicamente, o texto pode ser considerado um quebra-cabeça que contém peças a serem montadas. Para tal, o leitor precisa identificar, estabelecer conexões e relacionar esses elementos a partir de condições e pistas que levem os leitores às camadas mais profundas da compreensão textual. Compreender, portanto, é buscar sentidos, identificando a intenção do escritor por meio do destrinchar linguístico, do estabelecimento de relações, levando em consideração não apenas a parte co-textual da superfície, mas seu contexto, seu entorno (modelo situacional) bem como suas experiências, vivências e conhecimentos de mundo.

Com isso será possível, não totalmente, mas parcialmente, recuperar o sentido do texto. Por isso este trabalho objetiva apresentar uma proposta de estratégia de leitura para o texto imagético em sala de aula, utilizando a obra *Cena de Rua*, de Ângela Lago. Partimos do pressuposto de que a imagem é um signo e, como tal, a apresentação de uma realidade que pode suscitar inúmeras interpretações.

Dessa forma, este estudo aborda a compreensão leitora em narrativas visuais e tem como percurso metodológico um método experimental de analisar as imagens da obra *Cena de Rua* a partir de autores bases, como Kress e Van Leeuwen (2006), precursores da Gramática do Design

Visual (GDV); Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bertolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura; e Mortimer Adler (2010), que apresenta algumas camadas de leitura. Temos a pretensão de contribuir para o campo de ensino e pesquisa com foco em narrativas visuais, de modo que os leitores alcancem camadas mais profundas da compreensão leitora.

1. Conceito de imagem e narrativa visual

A imagem é identificada por Martine Joly (2007) como uma metáfora, figura de retórica mais utilizada prevista no dicionário como sinônimo de imagem. Por isso, ao abordarmos a metáfora verbal ou o falar por imagens, empregamos uma palavra em lugar de outra, como resultado da relação analógica ou de comparação. Por esse viés, a leitura de imagens torna-se um processo rico, inesperado, criativo e cognitivo, já que, como dito pela autora, a comparação de dois termos (explícita e implícita) estimula a imaginação e a descoberta de insuspeitos comuns entre eles.

A autora supracitada destaca que as imagens são capazes de comunicar e transmitir mensagens. A sua utilização acontece nos mais variados espaços e meios, fazendo com que façamos a interpretação e a decifração imagéticas cotidianamente.

A imagem é um recurso estudado nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, mencionaremos brevemente a abordagem semiótica, conhecida como ciência dos signos. Esse campo de estudo permite conciliar usos das palavras imagens abordando a complexidade de sua natureza entre imitação, sinal e convenção. Essa análise considera o seu modo de produção de sentido ou a forma como os leitores suscitam significados e interpretações. A sugestão de atividade com o livro *Cena de Rua*, de Ângela Lago, leva em consideração que o trabalho com a compreensão leitora

deve possibilitar intervenções pedagógicas, com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura que promovam o desenvolvimento linguístico do aluno, estimulando-o a ampliar seus conhecimentos de mundo e, especialmente, tornar-se um leitor proficiente.

Manguel (2001, p. 24) chama as narrativas visuais de narrativa da imagem e diz que “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Para ele, este tipo de narrativa possui um encantamento pela forma dinâmica, como pode ser lida ao longo dos anos. Com o passar do tempo, o leitor acaba descobrindo mais detalhes, associando e combinando com outras imagens e emprestando-lhe palavras, o que faz com que ela exista no espaço que ocupa independentemente do tempo que reservamos para contemplá-la.

Ao lermos narrativas visuais, ampliamos o que é limitado por uma moldura e conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável. A partir dessas leituras construímos outras narrativas. Acerca disso, destaca Manguel (2001, p. 28):

Construímos nossas narrativas por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho.

Com isso, o autor destaca que nenhuma narrativa visual possui o caráter de exclusividade ou de imutabilidade, já que o olhar do leitor é o que dará sentido ao que ele lê/vê. Afinal, toda imagem é um mundo, sua compreensão se dá mediante incontáveis camadas de leitura e cada leitor remove essas camadas com a finalidade de acessar a obra nos seus próprios termos.

Fittipaldi (2008), ao abordar a narrativa visual, descreve a dinamicidade desse tipo de leitura, em que cada lei-

tor pode adiantar, atrasar ou adiar a sequência narrativa que está em leitura. Ela também possibilita retomar, retroceder para rever algum ponto, retomar algum fio narrativo deixado para trás. Ainda conforme a autora, conferimos às narrativas visuais movimentos segundo nossos impulsos e nossas vontades.

2. Proposta de trabalho com a obra

Depois de ler e refletir sobre a obra, o docente poderá passar para a atividade considerando alguns níveis de leitura. No autobiográfico, o leitor, ao ler um texto, põe em uso a autobiografia de suas palavras, o que pode gerar desconfortos na proposta de uma realidade compartilhada pelo escritor-autor. Isso acontece pelo fato de o leitor não conseguir incorporar, ao seu particular código linguístico, os significados oferecidos pela narração (BERTOLO, 2014). Pode acontecer em maior ou menor grau. Certamente não pretendemos que isso ocorra, tendo em vista que haverá toda uma preparação anterior à atividade aqui proposta, que apresenta, como uma das possibilidades, a sequência abaixo descrita.

Acerca da capa da obra, cercada pelo fundo preto, é importante que o docente saiba que esta se aproxima de uma reportagem televisiva, em que as molduras pretas imprimem a impressão de movimentos de uma câmera que se aproxima e se afasta, mostrando flagrantes de uma metrópole.

Com as indagações propostas, pretende-se que o aluno/leitor seja levado a uma reflexão acerca do tema e seja capaz de identificar, pela cor e pela moldura, que se trata, possivelmente, de uma câmera. Claro que diversas outras possibilidades poderão ser apresentadas pelos alunos.

A camada pretendida nesse primeiro momento é a segunda, que corresponde à leitura inspeccional, em que po-

derá ser feita uma leitura superficial sem empregar método de compreensão algum. Seria esse o primeiro contato com a obra, superando a primeira camada, que está relacionada à leitura elementar.

Outra camada pretendida ainda com esse contato discente inicial com a obra é a de leitura analítica, em que o aluno deverá identificar, logo no início, do que se trata a temática do livro. Um segundo estágio da leitura analítica, para Mortimer Adler (2010), é a “leitura para iluminação”, em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, a maneira como o autor compreende os seus conceitos principais.

Conclusão

A sugestão de atividade com o livro *Cena de Rua*, de Ângela Lago, leva em consideração que o trabalho com a compreensão leitora deve possibilitar intervenções pedagógicas com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura que promovam o desenvolvimento linguístico do aluno, estimulando-o a ampliar seus conhecimentos de mundo e, especialmente, tornar-se um leitor proficiente.

Referências

BERTOLO, C. A operação de ler. *In*: BERTOLO, C. **O Banquete dos notáveis**. São Paulo: Livros da Matriz, 2014, p. 47-64.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O mapeamento do texto pelo leitor para uma compreensão. **Revista da academia brasileira de filologia**, n XXVIII, 2022.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

LAGO, Ângela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte: RHJ, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ADLER, M. J. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. São Paulo: É Realizações, 2010.

Vozes femininas na imprensa latino-americana do século XX: a participação das irmãs Ocampo na revista argentina *Sur* (1931)

Female voices in the 20th century Latin American press: the participation of the Ocampo sisters in the Argentine magazine *Sur* (1931)

Morgana Carniel
Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Palavras-chave: Imprensa feminista; Revista *Sur*; Irmãs Ocampo.

Este estudo, apresentado no Simpósio Temático “Conexões entre Imprensa, Literatura e Gênero” durante a realização do V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (V SILLPRO), tem como objetivo destacar a participação das irmãs Victoria Ocampo e Silvina Ocampo no periódico argentino *Sur*, de modo a compreender a relevância das vozes das autoras no contexto da imprensa feminista latino-americana do século XX. A revista *Sur*, fundada por Victoria Ocampo, em 1931, foi um importante veículo comunicacional que circulou na Argentina, constituindo-se como um espaço de debate político, social, literário e intelectual. Na década de 1930 Victoria participava ativamente de movimentos ligados à causa feminina, o que refletia em sua postura na condução da *Sur*. Além das bandeiras levantadas, o periódico realizou uma vasta e eclética difusão cultural, revelando nomes de importantes escritores da literatura mundial. Dentre esses nomes, encontra-se o de Silvina Ocampo, a irmã mais nova de Victoria. Os contos fantásticos escritos por Silvina e publicados na *Sur* contribuíram para a manifestação de uma nova perspectiva do insólito feminino no cenário da literatura latino-americana do século XX.

Na Literatura, em todas as suas manifestações, assim como nas demais formas da arte, a mulher escritora precisou percorrer um trajeto adverso, dedicando-se ao máximo para desvencilhar-se das míticas construções masculinas acerca de sua imagem para, posteriormente, apropriar-se da escrita, a fim de ressignificar seu papel na sociedade. Com o passar do tempo, frente às transformações sociais e à maturação da imprensa, em meados do século XIX, a figura da mulher escritora começou a tomar forma, ainda que timidamente. Disposta a superar a posição subalterna e se desprender da sombra do outro, a mulher sentia-se cada vez mais motivada a escrever, de modo a fazer ressoar a sua voz e reivindicar os seus direitos. Pequenas notas de rodapés, poesias em um espaço delimitado da revista, consultórios sentimentais, dicas de moda e beleza... e finalmente contos, críticas, ensaios e romances: pouco a pouco, o seu espaço vai sendo conquistado.

Nesse movimento de apropriação da escrita, os periódicos desempenharam um relevante papel ao servirem como espaço de reivindicação de direitos e divulgação das conquistas cada vez mais numerosas das mulheres nas diversas áreas do conhecimento. De acordo com Muzart (2003), os periódicos de autoria feminina reforçaram a necessidade de conquista de direitos pelas mulheres, sobretudo nos campos da educação, da profissão e da política. Da busca por uma educação libertadora e orientada para a autonomia identitária começam a ser disseminadas, via periodismo, ainda que timidamente, ideias revolucionárias para o campo da escrita feminina. Para Duarte (2016), literatura, imprensa e consciência feminista nascem simultaneamente no século XIX, visto que o acesso ao letramento culmina com o ingresso feminino no mundo das letras – nos campos da escrita e da crítica.

No cenário do periodismo feminino, na América Latina ocupa lugar de destaque a escritora argentina Victoria Ocampo, fundadora e inicialmente diretora da revista argentina *Sur*, um importante veículo comunicacional que circulou na Argentina durante mais de meio século (1931-1991), transitando entre múltiplos campos do saber e contribuindo para a disseminação de novas vozes no cenário do jornalismo hispano-americano. O conteúdo do *Sur* era variado: críticas literárias, artísticas e musicais (muitas delas traduzidas), ensaios, poemas, contos e artigos de cunho político. A tarefa de difusão cultural realizada pela revista foi vasta e eclética. Nas primeiras décadas de sua circulação o periódico foi considerado um marco da literatura moderna argentina, revelando e consolidando nomes de importantes escritores da literatura mundial e funcionando como uma ponte entre a América Latina e o mundo (GRAMUGLIO, 2007).

Na edição de dezembro de 1935 da *Sur* encontra-se o primeiro capítulo do renomado ensaio de Virginia Woolf, *Um teto todo seu*, publicado originalmente em 1929, no qual a autora discute as principais condições para que uma mulher escreva efetivamente e com liberdade. Ocampo disseminou a escrita de Virginia Woolf nos países de língua espanhola por meio de suas traduções, palestras e publicações (OLIVERIA, 2018). O primeiro artigo da *Sur* em que o tema “mulher” é abordado é escrito por Victoria Ocampo, aparecendo em 1935, no número 11 da revista. No texto *La mujer y su expresión* a autora trata da necessidade de expressão das mulheres como escritoras, defendendo a possibilidade de uma literatura de seu gênero, além de ressaltar o sucesso das mulheres nas diversas áreas do conhecimento:

A mulher, segundo os seus meios, o seu talento, a sua vocação, em muitos domínios, em muitos países – e mesmo naqueles que lhe eram mais hostis – procura hoje cada

vez mais exprimir-se, e o tem feito cada vez melhor. Você não pode pensar na ciência francesa atual sem dizer o nome de Marie Curie; na literatura inglesa sem o surgimento de Virginia Woolf; na América Latina sem pensar em Gabriela Mistral [...] Aliás, estou convencida de que as mulheres também se expressam, que já se expressaram maravilhosamente, fora do campo das ciências e das artes. (OCAMPO, 1935, p. 61).

Victoria Ocampo apresentava um evidente posicionamento crítico frente à luta das mulheres, revelando, em entrevistas, inspirar-se em nomes de grandes mulheres, como as escritoras Virginia Woolf, Gabriela Mistral e sua ancestral indígena Guarani Agueda. Ainda no ano de 1935, no artigo intitulado *El esbozo de una vida*, a autora tece uma crítica incisiva aos programas de parto forçado da Itália fascista e da Alemanha nazista, que controlavam e restringiam a liberdade feminina sobre o seu próprio corpo:

A atual tendência regressiva de alguns países que se gabam de serem altamente civilizados, principalmente Itália e Alemanha, de reduzir as mulheres à sua expressão mais elementar, ao mero papel de fêmea prolífica em gestação perpétua, é uma ameaça à cultura. (OCAMPO, 1935, p. 48).

Concomitantemente à fundação do periódico e da editora *Sur*, na década de 1930 Victoria participou ativamente de movimentos relacionados à causa feminina, defendendo, entre outros aspectos, a promoção de uma educação de qualidade que conduzisse à liberdade da mulher. Dentre as escritoras que mais contribuíram com publicações no periódico *Sur* encontra-se Silvina Ocampo, a irmã mais nova de Victoria. Silvina publicou pela primeira vez no ano de 1936. Na revista de número 26 publicou o conto *La siesta en el cedro*. No ano seguinte, na revista de número 38, o segundo conto ocampiano é publicado: *El caderno*. Nos anos subsequentes, Silvina Ocampo escreve diversos contos individuais, igualmente publicados na revista *Sur: Sábanas*

de tierra (1938), *Autobiografía de Irene* (1944), *La inauguración del monumento* (1938), *El impostor* (1948) e *El médico encantador* (1960). A grande maioria dos contos ocampianos presentes no periódico *Sur* filia-se a uma modalidade do insólito ficcional – narrativas estranhas e fantásticas, dentro do que determina Todorov (1992).

A crítica argentina Natalia Biancotto (2015), em seus estudos sobre a produção de Silvina Ocampo, ressalta que reduzir a escrita ocampiana e classificá-la em apenas um gênero acaba por ofuscar as múltiplas facetas da obra de Ocampo, visto que seus textos caracterizam-se por diferentes formas de manifestação do inexplicável, do injustificável, do incompreensível e do incompleto que ocorrem dentro de um plano da realidade e mantêm o leitor intrigado do início ao fim da narrativa. A presença do inexplicável é uma das principais características dos contos escritos por Ocampo. Nos enredos da autora os acontecimentos se dão em uma aparente lógica, em um ambiente quotidianamente familiar ao leitor; no entanto, de forma sutil e muitas vezes camuflada, surgem no enredo elementos insólitos que não são plausíveis de explicação sob a égide do espaço real.

A escrita fantástica ocampiana, de acordo com Biancotto (2015), dada as suas escolhas temáticas, focadas nos temas obscuros da existência humana, e considerando o uso de recursos insólitos que fogem ao tradicional modelo difundido (o modelo canônico todoroviano), contribuiu decisivamente para a consolidação de uma nova expressão literária no fantástico de autoria feminina no contexto da América Latina do século XX. Levando-se em consideração que a escrita insólita opera como uma forma de subversão do real e dos códigos de uma época (BESSIÈRE, 2012), podemos dizer que Silvina Ocampo contribuiu, com seus contos publicados na *Sur*, para se pensar a literatura do ponto de vista da mulher escritora, já que

O fantástico de autoria feminina permite validar uma nova voz, uma nova perspectiva, a perspectiva da mulher, um dos mais importantes constituintes do fantástico, mas que raramente teve oportunidade e autonomia para tratar em literatura de seus dramas, de seus sentimentos, de suas dores, de suas alegrias, de sua vida a partir de suas próprias concepções. Por conta disso, as idiossincrasias, os preconceitos, os estereótipos e uma série de concepções equivocadas, há muito cristalizadas na literatura fantástica, passam a ser discutidos, relativizados e providencialmente desconstruídos [...]. (PAULA JÚNIOR, 2011, p. 96).

Apesar dos muitos prêmios literários recebidos, da notável qualidade de suas obras e das significativas contribuições para o chamado *boom* da literatura latino-americana do século XX, Silvina Ocampo obteve pouca visibilidade em vida, se comparada a Adolfo Bioy Casares e Jorge Luis Borges, companheiros de escrita no cenário do fantástico. Dessa forma, destaca-se a relevância deste estudo no campo do resgate de obras de autoria feminina que, acobertadas pela sombra do cânone literário masculino, não obtiveram o merecido destaque. A voz feminina na escrita, em periódicos, livros e relatos autobiográficos, foi emudecida por extensos anos e denota as lutas enfrentadas pela mulher na busca por um espaço próprio na literatura, na política, na educação, na sociedade.

Referências

BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. Trad. de Biagio D' Angelo. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, dez. 2012.

BIANCOTTO, Natalia. **Del fantástico al nonsense**. Sobre la narrativa de Silvina Ocampo. Argentina: Universidad Nacional de Rosario (CONICET), 2015.

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GRAMUGLIO, M. T. *Sur*: uma minoria cosmopolita na periferia ocidental. **Tempo Social**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 51-69, 2007.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 225, jan. 2003.

OCAMPO, Victoria. La mujer y su expresión. In: OCAMPO, Victoria. **Sur**. Buenos Aires: Sur, 1935. Disponível em: https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001218322. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de. Virginia Woolf e Victoria Ocampo: Sob uma Perspectiva Brasileira. **Revista RE-UNIR**, v. 5, n. 1, 2018.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **O fantástico feminino nos contos de três escritoras brasileiras**. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Revista Sur (1931-1991). Versão digitalizada disponível no site da Biblioteca Nacional Mariano Moreno, em: https://catalogo.bn.gov.ar/F/ED6AYMDRBSECSPNREEQP4NACDI59DYCYCKD8FA1DG D3TJE65BM-04328?func=full-set-set&set_number=017066&set_entry=000026&format=999. Acesso em: 25 ago. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.



Feminilidade(s) em *Úrsula*: uma análise interseccional das personagens do romance de Maria Firmina dos Reis

Feminility(s) in *Úrsula*: a interseccional analysis of Maria Firmina dos Reis romance characters

Nicole Carina Siebel
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Patrícia Pereira Porto
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Estudos de gênero; Interseccionalidade; Maria Firmina dos Reis.

Ler e discutir as obras de autoria feminina é de extrema importância, uma vez que durante muito tempo elas foram ignoradas pela crítica e sofreram um apagamento do cânone literário. Ainda mais importante, nesse contexto, é o resgate das obras de autoria negra, as quais sofrem com dupla possibilidade de apagamento, devido a barreiras de gênero e raça.

A partir dessas considerações, o presente trabalho objetiva apresentar uma análise do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a partir da ótica da interseccionalidade, destacando aspectos de raça, classe e gênero presentes na narrativa, os quais podem contribuir para a compreensão de como viviam as mulheres no século XIX e como estas se representavam na literatura. Para tanto, é necessária uma revisão teórica inicial sobre o conceito de interseccionalidade e a organização social do século XIX no Brasil.

A interseccionalidade é um conceito ligado aos estudos de gênero que sustenta que as opressões sofridas na sociedade formam um sistema interligado (AKOTIRENE, 2020). A partir dela, podemos fazer uma leitura analítica do mundo que considera como são as relações sociais nas

sociedades, nas quais haverá uma grande diversidade, e em experiências individuais, possibilitando o entendimento de como essas questões se relacionam (COLLINS; BILGE, 2021). Em resumo, podemos destacar que “a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16).

É possível empregar o conceito de interseccionalidade para analisar obras de um período passado, porque as complexidades sociais fazem parte da constituição social humana. No século XIX, período de publicação da obra analisada, havia o papel esperado das mulheres brancas da burguesia, o qual não variava muito desde o período colonial. Era esperado que essas mulheres se preparassem para o casamento e cuidassem da educação dos filhos (PRIORE, 2013), porém podemos identificar variações nesse papel quando observamos as mulheres de diferentes raças, etnias e classes sociais. E essa variação é bastante evidente na obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

Úrsula, a protagonista da trama, é uma moça branca descrita como de condição humilde, apesar de ela e a mãe adoentada terem dois escravos em sua casa. É descrita como uma jovem bondosa, caridosa e meiga, cumprindo todos os requisitos de uma heroína branca típica do Romantismo. Sempre age com boas intenções e correção. Como resultado, ao desafiar o poderoso pai de Tancredo, um homem de posses que deseja casar-se com ela, *Úrsula* encontra um final trágico (REIS, 2018).

Já Adelaide, também uma moça branca, é a agregada da família de Tancredo. Foi o primeiro amor do jovem e traiu sua confiança, casando-se com o pai dele. Órfã, foi criada como uma filha pela mãe de Tancredo e havia trocado promessas de amor com ele antes de o rapaz ir estudar fora. Ao retornar, Tancredo descobre a mãe morta e

Adelaide casada com seu pai viúvo (REIS, 2018). É importante observar que, anteriormente, o pai de Tancredo considerava a moça inadequada para o filho, já que ela não possuía fortuna ou nome.

A personagem é apresentada sob a ótica de Tancredo e do narrador onisciente, e por muitas vezes é tratada como uma mulher vil, traidora e maldosa, porém não conhecemos no romance o ponto de vista de Adelaide. É possível fazer a leitura dessa personagem como uma mulher branca, pobre e de futuro incerto que se utilizou da oportunidade para garantir-se em uma sociedade patriarcal (SILVA, 2021).

Podemos perceber, assim, que apesar de ambas serem mulheres brancas e jovens numa sociedade patriarcal, ocorrem diferenças entre suas acessibilidades. Enquanto Adelaide é órfã, portanto desamparada e dependente de seus parentes, Úrsula tem uma família para ampará-la assim como algumas posses (como a família possui escravos, mesmo que seja mais humilde, percebe-se que há certa condição financeira, uma vez que conseguem manter esse estilo de vida). Como reflexo disso, estão as próprias escolhas das personagens: Adelaide, sem alternativas para garantir segurança, casa-se por interesse para ascender socialmente, enquanto Úrsula nega-se a sacrificar seu amor, apesar da promessa de ascensão social.

Igualmente importantes para a trama são outras personagens femininas, como a D. Luiza B., mãe de Úrsula, e a Preta Susana. Ambas são mulheres mais velhas, possivelmente de meia idade, apesar de essa informação não estar explícita na narrativa.

Susana é uma mulher negra, escravizada em sua terra natal e trazida para o Brasil, onde passou a servir a família de Luiza B. Sua descrição física evidencia marcas pela ida-

de, pelos sofrimentos e pelas privações que a personagem enfrentou ao longo da vida (REIS, 2018).

Na sequência de sua narração, ela expõe a realidade que vivenciou no navio negreiro, apontando as opressões sofridas por ela enquanto mulher, arrancada do seio de sua família, e enquanto negra, escravizada e sujeita a situações de humilhação e privação. No próprio relato fica evidente a comparação entre os escravizados e os animais, dadas as condições de alimentação e tratamento destinadas aos negros transportados como *mercadoria humana* no navio.

Em contraponto, Luiza B., mãe de Úrsula, vive também situações de opressão, mas de natureza diferente da de Susana. Ela é descrita inicialmente por Túlio como “a pobre senhora Luiza B. [...] Essa infeliz paralítica” (REIS, 2018, p. 105), sendo vista, dessa forma, como uma mulher que passou por sofrimentos e que tem limitações impostas por uma deficiência física. Ao longo da narrativa as aparições dessa personagem são associadas com palavras como “pobre” e “infeliz”, assim como à ideia de sofrimento.

O marido de Luiza causou-lhe vários sofrimentos, como ela declara: “Paulo B. não soube compreender a grandeza do meu amor, acumulou-me de desgostos e de aflições domésticas, desrespeitou seus deveres conjugais, e sacrificou minha fortuna em favor de suas loucas paixões” (REIS, 2018, p. 168). Dessa forma, fica evidente que Luiza suportou infidelidades e maus-tratos por parte do marido, além do dinheiro dela ter sido esbanjado por ele.

Paulo B. representa uma figura de opressão tanto para Luiza quanto para Susana, apesar de a natureza dessas opressões ser diferente. Enquanto Susana, como mulher negra escravizada, sofre com as violências cometidas por Paulo a si e seus irmãos, Luiza sofre pela indiferença e

pelo descaso do marido em relação ao seu casamento e ao seu amor.

Luiza, como mulher branca de classe privilegiada, passa a vida sob jugo dos homens de sua família. Fica evidente a possessividade de seu irmão, que, ao ser contrariado em relação a seus desejos sobre o futuro dela, procura prejudicá-la. Uma vez casada, ela sofre então pelas atitudes do marido, que sobre ela tem poder.

Por outro lado, Susana, como mulher negra, sofre opressões distintas. Assim como Luiza, ela ainda sofre a opressão por parte dos homens brancos, mas de outra natureza. Para Susana a opressão física e psicológica é constante, pois, além de sofrer castigos físicos, ela precisava observar seus irmãos recebendo castigos.

As opressões sofridas por essas mulheres são expressas em suas diferentes nuances, expondo as violências que lhes eram infligidas e a maneira como sua raça e sua posição social interferiram nisso. Luiza sofria com as maldades do marido por estar no papel de mulher e esposa, devendo submissão. Por outro lado, Suzana estava exposta às violências de seus senhores pelo fato de ser negra e escravizada, sendo considerada posse daqueles para quem era forçada a trabalhar.

Da mesma forma, Úrsula e Adelaide enfrentam opressões diversas, devido a suas classes sociais. Ambas estão na situação de mulher, mas enquanto Úrsula conta com algum suporte por ter a mãe e alguma condição financeira, Adelaide precisa agir para sobreviver, já que não tem família nem recursos financeiros. Enquanto a primeira pode se dar ao luxo de lutar pelo seu amor, a segunda não tem a mesma alternativa.

Dessa forma, foram analisadas as personagens Úrsula, Adelaide, Preta Susana e Luiza B. e chegou-se à conclusão

de que as nuances de gênero, classe e raça estão fortemente presentes na obra *Úrsula*, contribuindo para a complexidade das personagens e o retrato mais aproximado da realidade da época de produção do romance.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

PRIORE, Mary del. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013. REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SILVA, Régia Agostinho da. Por uma outra leitura de Adelaide do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis. *Revista Firminas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 86-95, jan./jul. 2021.

Depois de ler o texto literário, fazer o quê?: diálogos com professores em formação

After reading the literary text, what to do?: dialogues with teachers in training

Pablo Lemos Berned
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Palavras-chave: Ensino de literatura; Estágio curricular supervisionado; Metodologia de ensino; Pós-leitura; Sequência didática.

Introdução

A leitura deve ocupar um espaço privilegiado na formação escolar ao longo da Educação Básica. Por sua vez, o estímulo à leitura do texto literário coloca-se em desafio constante aos professores, uma vez que outras manifestações culturais – inclusive as que não costumam ser legitimadas pela autoridade escolar – parecem conquistar com mais facilidade a atenção dos estudantes. A perspectiva dessas reflexões propõe-se a considerar a leitura do texto literário no ambiente escolar como elemento fundamental da aula de literatura. Essa afirmação poderia ser redundante e desnecessária, mas, infelizmente, não é. Ao longo de décadas a presença da literatura nas escolas desenvolveu um currículo cristalizado que, embora não estivesse formalizado em quaisquer documentos legais e/ou orientadores, recorrentemente reduz-se ao estudo da História da Literatura Brasileira. Contudo esses saberes sobre a literatura que a História Literária, a Crítica Literária e a Teoria da Literatura, em suas variadas matizes, oferecem são instrumentos dos quais os professores devem se valer para potencializar o contato do leitor em formação com o texto literário.

Objetivo

O objetivo desta apresentação consiste em compartilhar reflexões e algumas conclusões sobre as atividades de pós-leitura em sala de aula a partir de experiências de orientação de estágio curricular voltadas para estudantes de Licenciatura em Letras. Essas práticas oferecem estratégias de mediação de leitura que buscam aperfeiçoar o contato do leitor com o texto e do leitor com uma comunidade de leitores, ao mesmo tempo em que estimulam a autonomia do aluno para que valorize a polissemia, a empatia, a criticidade e a sensibilidade na leitura sobre o mundo e sobre si mesmo.

Metodologia

Uma das principais referências adotadas no processo de elaboração de cada planejamento para as aulas no ambiente escolar é o trabalho de Rildo Cosson (2009) sobre o Letramento Literário, que remete a um processo especial de escolarização da literatura voltada para a apropriação da escrita na formação de leitores e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Decorrem, dessa perspectiva, as propostas metodológicas de “sequência básica” e “sequência expandida”, que apresentam etapas para a organização de um processo educativo voltado à leitura e à apropriação dessa leitura por parte dos estudantes da Educação Básica. Longe de se colocar como uma “receita”, em que bastaria repetir os mesmos passos em qualquer situação, essas sequências didáticas exigem do professor em formação (e, por conseguinte, do professor orientador) reflexões constantes sobre a seleção dos textos, a forma de apresentação deste material aos alunos, a prática da leitura, a realização da mediação, o estudo do texto, a atribuição de sentidos, a interpretação e a compreensão para além do texto que a leitura literária pode estimular.

Por sua vez, Vincent Jouve (2012) propõe uma série de reflexões sobre a leitura literária, o estudo e o ensino de literatura, entre as quais, ao explorar a significação artística, são abordadas as três operações de leitura: entender, interpretar e explicar. Por “entender”, compreende-se uma etapa primeira e básica, pela qual passa necessariamente toda a leitura, que é a identificação do sentido literal de um texto. “Interpretar”, para Jouve, consiste em depreender algumas significações sintomáticas, estando mais próxima do sentido de “inferir”, uma vez que revela sentidos deduzíveis pela leitura. Já “explicar” é uma operação que se coloca como mais complexa em relação às anteriores, ao questionar não a significação do texto, mas como essa significação é produzida, independentemente de as causas serem intencionais ou não. A “explicação” percorre expressões e passagens pontuais a fim de pesquisar como os efeitos de leitura se dão, contrapondo elementos específicos com a significação mais ampla do texto.

Consideram-se, contudo, além dessas operações de leitura, também os saberes que se espera fomentar. Annie Rouxel (2013) aponta, no ensino de literatura, três ordens a esse respeito: os saberes sobre os textos, os saberes sobre a própria atividade lexical (metaléxicos) e os saberes sobre si. Os “saberes sobre os textos” dedicam-se ao “conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos, etc.” (ROUXEL, 2013, p. 21). Para além da identificação de gêneros literários, caberia aqui a contribuição da História da Literatura, que oferece informações sobre os contextos de produção e circulação dos textos literários ou o estudo do conjunto da obra de um autor, por exemplo. Os “saberes metaléxicos”, por sua vez, atêm-se aos sentidos do texto. Próximo daquilo que Cosson (2009) define como “momento interior” e Jouve (2012) compreende entre as operações de entender, inferir e explicar o texto, para

Rouxel (2013) os saberes sobre o ato léxico voltam-se aos limites da interpretação, às regras impostas pela autoridade do texto. Destaca-se que Rouxel (2014, p. 23) compreende a construção desses saberes de modo cooperativo, a partir da leitura socializada, tornando o espaço da sala de aula um lugar privilegiado para um debate interpretativo, responsável por iluminar “a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza”.

Acrescentam-se, ainda, os “saberes sobre si”, que Rouxel (2014, p. 21) descreve como “a afirmação de uma subjetividade em ato na leitura” e a “expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos”. Trata-se de fomentar, além do estudo do texto, o prazer do texto, enquanto oportuniza reflexões sobre si e sobre o mundo à sua volta. Valoriza-se, dessa forma, um diálogo entre o leitor e o texto ao incentivar a expressão dos posicionamentos daquele que lê frente a situações representadas nos textos enquanto relaciona essas situações com o seu próprio contexto familiar e social.

Resultados e discussão

Como forma de fomentar reflexões sobre o ensino de literatura, é proposto, nesta oportunidade, o foco em um aspecto do trabalho com o texto literário na escola: a pós-leitura. Na sequência didática básica apresentada por Rildo Cosson (2009), essa seria a última etapa entre “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”. Na pós-leitura, portanto, “a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p. 64). Nessa perspectiva, a etapa de “interpretação” compreende um processo relativamente complexo que percorre desde o sentido mais denotativo que a leitura oferece até os

sentidos que o leitor atribui ao texto a partir de sua própria experiência de vida, observação do mundo e outras leituras realizadas; mas também estimula o leitor a pensar e repensar a sua própria condição e a condição do mundo à sua volta, enquanto reconstitui, na medida do possível, as condições históricas de produção do texto lido e/ou identifica seus próprios dilemas, de sua comunidade e de seu tempo.

Para a sistematização dessa etapa, Rildo Cosson (2009, p. 65) indica dois momentos: um momento interior, “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra”, e um externo, parte especial desta proposta, caracterizado pela “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, que reafirma a interpretação como uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Em outras palavras, caberia nesta etapa o estímulo à produção textual, que opera como um registro da interpretação e, ao mesmo tempo, da divulgação dessa interpretação gerada para um público além do professor-avaliador. A pós-leitura, portanto, compreenderia duas etapas: o momento interior, de encontro do leitor com o texto, e o momento externo, de compartilhar a reflexão realizada com a comunidade escolar.

Conclusão

Ao orientar a elaboração de planos de aula, contudo, torna-se importante recorrer a enfoques complementares que deem maior propriedade metodológica ao que é necessário ser considerado no planejamento pelo futuro professor. Não é o caso de recorrer a fórmulas replicáveis, mas reorganizar os momentos interior e externo da interpretação em etapas objetivas que considerem o perfil da turma, o tempo disponível para o desenvolvimento do plano de aula e, fundamentalmente, os objetivos esperados pelo

licenciando ao propor um determinado plano de aula organizado a partir da seleção de um ou mais textos literários para esse fim.

As atividades de pós-leitura, justamente pela ação de mediação de leitura feita pelo professor em sala de aula, podem contribuir significativamente para que o aluno se aproprie dos saberes desenvolvidos no ensino de literatura. Se “saberes sobre os textos”, como compreendido por Annie Rouxel (2013), podem eventualmente ser antecipados pelo professor nas etapas de pré-leitura como forma de munir o leitor de informações prévias para uma melhor compreensão do texto no ato da leitura, conforme os objetivos estabelecidos pelo professor para seu plano de aula, certamente os “saberes metaléxicos” e “os saberes sobre si” partem do trabalho de interpretação, entre as atividades de pós-leitura.

Dessa forma, portanto, a respeito da atividade de “interpretação” da sequência básica prevista por Cosson (2009), caberia prever no “momento interior” atividades que contemplem explicitamente as operações de entender, inferir e explicar o texto literário, definidas por Jouve (2012). Essas operações podem ser alternadas entre o diálogo, ao valorizar o debate interpretativo, a polissemia e os investimentos subjetivos na leitura de forma qualificada, e a escrita, ao mobilizar a reflexão sobre o processo de construção de sentidos do texto e a prática argumentativa. Caberiam ainda, nessa etapa da pós-leitura, questões voltadas para os “saberes sobre si”, que estimulam o leitor a refletir sobre o texto lido ao projetar sobre a sua própria experiência de vida os temas e os dilemas representados, convidando-o a posicionar-se a respeito. Tão importante quanto o “momento interior”, faz-se fundamental a realização de atividades que contemplem o “momento externo”, compreendido pela produção textual ou por outra atividade que compartilhe com uma comunidade de leitores (na sala de aula, na escola, na

comunidade, na internet, etc.) um diálogo entre o leitor e o texto e torne, por meio de publicização e socialização, significativa a experiência de leitura e escrita.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.



Antagonismos do Modernismo: reflexões sobre a música brasileira após 1922

Modernism's antagonisms: reflections on Brazilian music after 1922

Patrícia Pereira Porto
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Semana de Arte Moderna; Música brasileira; Ideologia e estética.

Inúmeras foram as contribuições da Semana de Arte Moderna no pensamento de artistas e intelectuais brasileiros que podem ser observadas nos conceitos discutidos posteriormente em movimentos como o nacionalismo, o futurismo, o tropicalismo, dentre outros.

O modernismo se inicia como um movimento contra o nacionalismo romântico que dominava a literatura; a hipertrofia do nativismo; e a construção superficial de personagens indígenas, tomados como símbolo do povo brasileiro (NEVES, 1981). A ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, é um exemplo desse nacionalismo romântico que os modernistas buscaram confrontar. A composição, criada no século XIX, teve seu libreto baseado na obra homônima de José de Alencar, mas, apesar de trazer temática indianista, era cantada em italiano e construída com uma linguagem musical romântico-europeia.

Assim, o modernismo se rebela contra o nacionalismo tradicionalista do romantismo e busca um nacionalismo que tenha o compromisso com a renovação material e formal. O movimento antropofágico será o melhor exemplo da redescoberta do primitivismo, da retomada do nativismo, mas sem sacrifício do processo criativo, opondo-se, assim, ao nacionalismo romântico, tradicionalista e bem-comportado.

Entretanto, o modernismo no Brasil não nasceu com a Semana de Arte Moderna. A chegada de Graça Aranha precipitou a exteriorização do movimento, unificou adeptos, mas não formou ninguém. Dos três princípios advogados pelos modernistas estava o “direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (MARIZ, 2000, p. 145).

Heitor Villa-Lobos foi o único compositor brasileiro a participar da Semana de Arte Moderna de 1922. O compositor não chegou a escrever nada de novo para a Semana, apenas terminou alguns dos Epigramas de Ronald de Carvalho. No dia 13 de fevereiro apresentou *Sonata N.2 para violino e piano*, *Trio de cordas N.2*, *Valsa mística*, *Camponesa cantadeira*, *A fiandeira* e *Três danças africanas*, todas para piano, compostas entre 1914 e 1919. No segundo concerto, em 17 de fevereiro, apresentou *3º trio de cordas* e *Historietas para canto e piano* (sobre poema de Ronald de Carvalho), *2ª Sonata para violino e piano* e *Quarteto Simbólico*, para flauta, saxofone, celesta, harpa e coro feminino oculto, composto entre 1914 e 1921 (MARIZ, 2000).

Segundo José Maria Neves (1981), as obras apresentadas por Villa-Lobos não mereciam a recepção hostil que tiveram por parte do público, pois ainda mantinham uma linguagem musical derivada do pós-romantismo, sendo construídas dentro dos cânones tradicionais, com estrutura harmônica, melódica e formal facilmente reconhecível. Talvez o que tenha gerado a reação negativa por parte do público tenha sido a aproximação de suas composições com poesias revolucionárias, como o caso de *Historietas*, cujo poema é de Ronald de Carvalho. Além disso, o público que compareceu à Semana já estava esperando se defender e revidar (NEVES, 1981). Por fim, o fato de que Villa-Lobos regeu

algumas das composições de casaca e chinelo, visto que estava com o pé machucado, por si só gerou comoção.

De forma geral, é possível estabelecer que, no que se refere à música brasileira, a participação e a representação durante o evento foi ínfima. Se considerarmos a música popular, então, foi inexistente. Porém as implicações da Semana de 22 na criação musical brasileira aconteceram posteriormente, não apenas pela influência de Villa-Lobos nas gerações de novos compositores, mas principalmente pela de Mário de Andrade, mentor intelectual do movimento musical brasileiro posterior à Semana de Arte Moderna.

Mário de Andrade defendia que os compositores brasileiros deveriam estudar o folclore nacional de todo país. Entendia que não se podia isolar o elemento indígena e negro da cultura europeia e sabia que não era possível simplesmente recusar a Europa, nem no que se refere à sua influência sobre o folclore, nem no que tange à técnica composicional. Segundo Mário de Andrade, “A reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa” (NEVES, 1981, p. 47). Essa frase já reflete os ideais do Movimento Antropofágico, que na música brasileira tem como seus principais expoentes o Tropicalismo.

O “nacionalismo modernista” defendido por Mário de Andrade e demais modernistas paulistas associava o folclore “a um modernismo que mistura a experimentação à busca de uma expressão do *nacional*” (SANTOS, 2011, p. 46). Ocorre, a partir de então, uma oposição entre o regional e o modernismo, já que este tinha como objetivo a busca por uma cultura nacional, entendendo por arriscadas as tendências regionalistas (SANTOS, 2011). É assim que emerge uma representação de “povo brasileiro” que iria perdurar durante quase um século de modo praticamente hegemônico, consolidada no contexto do Estado Novo, quan-

do a diversidade cultural regional (não a representação) é transformada em cores de uma aquarela, mas a pintura devia ser necessariamente monocromática, ou melhor: mestiça (SANTOS, 2011).

A ideia de um “Brasil mestiço” diminuiu à medida que se acentuou o processo de globalização a partir da segunda metade do século passado, o que foi tornando cada vez mais difícil determinar o que era uma “cultura original brasileira”, seja ela regional ou nacional. É nesse contexto que surge o Tropicalismo, que agrupou diversas expressões artísticas que tinham em comum o conceito de Antropofagia Cultural e acabou se transformando em elemento revolucionário no período da ditadura militar no Brasil. A Tropicália não rejeitava nossa herança musical europeia, tampouco a influência de gêneros musicais veiculados pela rádio, como o Rock e o Jazz.

O Tropicalismo trouxe novas informações à música brasileira, principalmente por meio dos trabalhos dos arranjadores e compositores da Música Erudita de Vanguarda no país, como Rogério Duprat, Júlio Medaglia e Damiano Cozella, os quais tiveram relação direta com os compositores da Tropicália baiana. A fusão entre o “regional e o universal” seria o princípio e o mote do nacionalismo, representando por meio da música o paradoxo da sociedade brasileira, ao mesmo tempo moderna e atrasada (RATNER, 2015).

Retornando ao Estado Novo, o nacionalismo modernista teve outras implicações, de ordem menos “estética e revolucionária”, e mais “autoritarista e conservadora”. De certa forma, era consenso que a nação brasileira estava estagnada e tinha bastante personalidade cultural, fruto da mistura das tradições dos colonizadores e dos colonizados. Porém esse discurso foi utilizado pelo governo Vargas para “civilizar” a população, afinal a ordem precisava ser

mantida, pois somente o povo regido pela hierarquia autoritária poderia conseguir o desenvolvimento necessário (OLMEDO, 2012).

Villa-Lobos foi convidado para trabalhar no governo Vargas, momento em que elabora o canto orfeônico, que postulava a formação de uma mentalidade capaz de pensar militarmente, movida por princípios essenciais como a ordem, a obediência, a hierarquia e a cooperação. O Orfeão foi baseado nas culturas e nas tradições brasileiras, nos hinos pátrios, no folclore, nas tradições cívicas, sempre tendo como ênfase a ordem. Tinha por finalidade a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música, além de inculcar o sentimento cívico, de disciplina, e o senso de solidariedade e responsabilidade no ambiente escolar (OLMEDO, 2013).

Assim, entendia-se que a formação escolar no decorrer das décadas de 1930 e 1940 é o que iria garantir a mão de obra empenhada nas causas da pátria e do governo nas décadas seguintes. O Estado Novo precisava ter seus alicerces na industrialização, por isso a mão de obra era necessária (OLMEDO, 2013). Por meio do canto orfeônico, Villa-Lobos apoiou a utilização da educação musical como estratégia de controle e integração das massas no processo político em curso.

O objetivo deste trabalho foi provocar a reflexão sobre os desdobramentos da Semana de Arte Moderna no cenário musical considerando seus antagonismos estéticos e intelectuais. Esses desdobramentos se refletiram em nosso país em cenários variados, que englobam desde a música de vanguarda e a contracultura, como no caso da Tropicália, até o nacionalismo patriótico, que via na música uma atividade funcional na doutrina cívico-militar.

Referências

MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. 5. ed. Botafogo: Nova Fronteira, 2000.

NEVES, José Maria. Música Contemporânea Brasileira. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

OLMEDO, Mayki Fabiani. O direito a música : o ideal de Villa-Lobos e a manipulação de Getúlio Vargas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA, Ver – Sentir – Narrar, VI., 2012, Teresina. Anais [...]. Teresina, 2012. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/Visimposio/anais/Mayki%20Fabiani%20Olmado.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

RATNER, Rogério. Música do Rio Grande do Sul, ontem e hoje. Joinville: Clube dos Autores Publicações S/A, 2015. E-book.

SANTOS, Rafael. Culturas locais em divulgações turísticas: representações do “popular” e do “regional”. Rosa dos Ventos, Caxias do Sul, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/994>. Acesso em: 3 nov. 2022.

Sujeito-leitor: proposta de leitura como prática de multiletramento

Subject-reader: proposal of reading as a multi-literacy practice

Raquiani Francieli Odorcick
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Carina Maria Melchiors Niederaurer
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Multiletramento; Leitura; Sujeito-leitor.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm sido responsáveis por mediar grande parte das práticas sociais de linguagem, as quais têm por característica integrarem as linguagens verbal e visual. Por esse motivo, para que o sujeito possa participar ativamente dessas práticas de linguagem e, assim, da sociedade, faz-se necessário desenvolver a inclusão digital dos estudantes da Educação Básica bem como os múltiplos letramentos presentes no dia a dia. Em vista disso, busca-se elaborar uma prática de leitura que contribua para o desenvolvimento do multiletramento¹ do educando e contemple o que é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

É importante considerarmos que o processamento textual das informações requer uma leitura integrada do texto verbal e do material visual (imagens, infográficos etc.), caso contrário a compreensão da unidade global do texto poderá ficar comprometida, uma vez que a leitura de texto e a de imagens são complementares.

Desse modo, a fim de desenvolver uma proposta de leitura que seja capaz de auxiliar os estudantes a compre-

¹ O termo multiletramento é entendido, neste estudo, consoante ao que propõe a BNCC, como sendo “práticas de leitura que são construídas a partir de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 487).

ender os diferentes discursos de forma mais efetiva, propõe-se uma estratégia de leitura pelo viés enunciativo, à luz da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, em especial da noção de *aparelho formal da enunciação*, assim como de alguns desdobramentos de sua obra, principalmente os estudos de Valdir Flores e Marlene Teixeira.

Esses autores afirmam que o “aparelho formal da enunciação é uma espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser enunciadas. Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade na estrutura da língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 36). Nessa perspectiva, o aparelho formal da enunciação é o que permite que o locutor enuncie-se e, conseqüentemente, torne-se sujeito de sua enunciação, deixando traços de sua subjetividade nos enunciados que produz.

Contudo, o quadro formal da enunciação pensado por Benveniste, em seu artigo sobre o aparelho formal da enunciação, detém-se principalmente à enunciação oralizada, portanto há diferenças a serem consideradas quando se pensa a enunciação escrita. A respeito da enunciação escrita, Benveniste (1989, p. 90) afirma: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”.

Ao se propor a transposição do quadro formal da enunciação para a atividade de leitura é preciso observar que as figuras discursivas envolvidas têm seus papéis invertidos, isto é, o autor, produtor do discurso, apresenta-se como o locutor, o *eu*, do discurso e o leitor, alocutário, como o *tu*; mas, ao ler, o alocutário passa a ser o *eu* do discurso que responde ao locutor, que passar a ser o *tu*.

A respeito da leitura enunciativa, Niederauer (2015, p. 23) elucida que:

O leitor, quando diante de um discurso, se vê diante da enunciação de um *tu*, e se institui como o *eu* que, *aqui/ agora*, busca constituir um sentido a partir do que foi “dito” por aquele *tu*. A leitura não é uma atividade passiva, o leitor que busca sentido no que lê não se coloca diante do discurso como mero receptor de informações.

Nos discursos escritos, o autor/locutor apropria-se do aparelho formal da língua e, então, produz um discurso situado no espaço-tempo, no aqui-agora, cujas marcas linguísticas serão reveladoras da sua subjetividade. As escolhas linguísticas feitas durante a constituição de um texto não se dão ao caso, uma vez que são responsáveis por revelar a subjetividade do locutor. Do mesmo modo como afirma Niederauer (2015, p. 25):

Ler por esse viés requer que o leitor perceba que as palavras escolhidas e sua organização sintática não são ao acaso, o autor as seleciona e as organiza em determinado tempo e lugar, visando a um dado sentido, e o papel do leitor seria o de compreender o que é dito a partir dessas marcas, numa relação *eu/tu*.

Ainda, no momento da leitura é importante considerar que a situação enunciativa (*aqui-agora*) do locutor/leitor difere do *aqui-agora* do alocutário/produtor do discurso. Conforme destacado pela autora:

Mas a questão do tempo e do lugar não ficam restritas à produção do discurso, o leitor precisa ter presente que o momento de sua leitura acontece em outro tempo e lugar; e a cada novo tempo e lugar em que esse leitor estiver diante do mesmo discurso, sua leitura também será diferente, não porque o sentido do discurso lido tenha mudado, mas porque seus interesses, objetivos e suas “buscas” no discurso poderão ser diferentes a cada momento (NIEDERAUER, 2015, p. 25).

Para demonstrar como se pretende atingir o objetivo de desenvolver uma proposta de leitura enunciativa, foi selecionada uma reportagem, que tem por característica apresentar múltiplas linguagens, isto é, verbal e não verbal. Além disso, discursos dessa natureza são bastante presentes nos meios de comunicação digital, podendo colaborar para o desenvolvimento de habilidades de leitura nesse ambiente.

Apresenta-se a seguir uma sugestão de como o professor poderia trabalhar a leitura em sala de aula a partir do viés enunciativo.

A organização e a execução dos procedimentos de leitura foram adaptadas a partir da proposta elaborada por Makeli Aldrovandi (2018).

Figura 1 – Trecho da reportagem utilizada para a proposição de leitura.



Fonte: Cordeiro e Garattoni (2022, s.p.).

Quadro 1 – Proposta para atividade de leitura.

Questões norteadoras da leitura	Objetivos da atividade
1. Antes de ler o texto, observe as seguintes informações: título, autor, data de publicação, local de publicação e imagens presentes no texto. Considerando essas informações, o que podemos esperar desse texto?	Incentivar o leitor a explorar o texto antes de realizar a leitura, ativando, assim, seus conhecimentos prévios acerca do tema e do contexto enunciativo.
2. Que sentido produz a expressão “maldita”, presente no <i>lide</i> da reportagem? Haveria mudança de sentido se o locutor tivesse optado por outra palavra, como, por exemplo, “bendita”?	Abordar a escolha vocabular feita pelo locutor e como esta colabora para a constituição de sentido do texto. Trocando a expressão “maldita” por “bendita” teríamos um sentido oposto ou, ainda, uma ironia.
3. O que representa a imagem abaixo do <i>lide</i> da reportagem? Em que medida essa imagem oferece informações acerca da temática do texto?	Chamar atenção para a escolha da imagem presente na reportagem. Ao observar essa imagem, espera-se que o leitor perceba que ela possui relação com o campo das Ciências.
4. Na oração “As vacinas <u>ainda</u> não estavam disponíveis”, que sentido o vocábulo “ainda” oferece sobre a disponibilidade das vacinas? Podemos inferir que, para o locutor do texto, as vacinas não demoraram a ficar disponíveis?	Incentivar o leitor a observar que a escolha vocabular feita pelo locutor da palavra “ainda” apresenta o pressuposto de que as vacinas já deveriam estar disponíveis.
5. No enunciado “o Brasil vivia seu <u>pior</u> momento na pandemia até então, com 1000 mortes diárias por Covid”, o que indica o uso do vocábulo “pior” para se referir ao momento da pandemia?	Atentar para a escolha do adjetivo “pior” a fim de caracterizar a situação vivida no Brasil. Tal adjetivo indica que, dentro de um período que já era crítico, o momento em questão era ainda mais grave.

Fonte: das autoras.

De acordo com o que se apresenta no quadro, a elaboração de questões prevê que se tenha clareza com relação

aos objetivos que se busca atingir. Para isso, os questionamentos elaborados buscam contemplar o que é proposto no *aparelho formal da enunciação*, por Benveniste, como forma de indicar maneiras de conduzir uma leitura orientada pelas escolhas linguísticas feitas pelo autor do discurso. Procura-se, ainda, demonstrar a importância de se identificar o *eu* que escreve num *aqui e agora* bem como o *tu* a quem o locutor se dirige, pois a constituição do sentido do discurso se dá exatamente nessa relação *eu-tu-aqui-agora*.

Em suma, o que se apresenta aqui é uma sugestão de como os estudos enunciativos podem colaborar com o desenvolvimento de habilidades de leitura e podem ser um recurso consistente para o professor em sala de aula.

Referências

ALDROVANDI, Makeli. *O leitor-sujeito: uma proposta teórico-metodológica de leitura pelo viés da Teoria Enunciativa de Benveniste*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – PUCRS, Porto Alegre, 2018.

BENVENISTE, Émile. 1989. *Problemas de linguística geral II*. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/jHF9Qc>. Acesso em: 25 out. 2022.

CORDEIRO, Tiago; GARATTONI, Bruno. Covid Longa: as novas descobertas e os possíveis tratamentos. *Superinteressante*, 25 jul. 2022. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/covid-longa-as-novas-descobertas-e-os-possiveis-tratamentos/>. Acesso em: 25 out. 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchior. *Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – UCS, Caxias do Sul, 2015.

A língua, o linguista e a Linguística em Saussure: uma questão fundamental

Language (langue), the linguist, and the Linguistics in Saussure's Work: A Fundamental Issue

Raul de Carvalho Rocha
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Palavras-chave: Saussure; Língua; Linguista; Epistemologia Linguística.

O objetivo do trabalho é discutir o *entrelaçamento* entre a língua, o linguista e a Linguística em Saussure, partindo da hipótese de que a reflexão saussuriana sobre a natureza do fenômeno linguístico e a preocupação com o estabelecimento do método têm implicações sobre aquilo que Saussure concebe como o fazer do linguista e o domínio da Linguística.¹ Compreende-se por entrelaçamento o fato de um entendimento saussuriano de língua nos textos submetidos à análise perpassar as suas reflexões sobre o fazer do linguista e o domínio da Linguística. Portanto, será argumentado que a *língua* é o cerne desse entrelaçar. As fontes utilizadas para a realização desse trabalho são, além do *Curso de Linguística Geral* (1916) – doravante *CLG* –, as conferências ministradas na Universidade de Genebra por Saussure à época de seu retorno a Genebra, em 1891, e as notas *Crítica à expressão Gramática Comparada*, com especial ênfase nas obras manuscritas – ambas publicadas nos *Escritos de Linguística Geral* (2002). Tal ênfase é importante de ser destacada, pois nem nas conferências nem na *Crítica* apresenta-se a clássica concepção saussuriana de língua como “sistema de signos”, de modo que não é esse, portanto, o entendimento de língua que constitui o cerne do referido entrelaçar.

¹ Neste resumo expandido são retomadas discussões desenvolvidas por mim em um artigo publicado sob esse mesmo título na revista *Humanidades & Inovação* (Cf. ROCHA, 2022).

Ainda que uma concepção explícita de língua não esteja posta nas conferências, é interessante observar que Silveira (2007), na análise que faz do manuscrito *Première Conférence*, argumenta operar nesse texto um deslocamento de Saussure em direção à ordem própria da língua, no qual é possível identificar o esforço saussuriano de destituir esse objeto dos aspectos acessórios e cernir o que lhe é central. O grande esforço teórico de Saussure em seu gesto em direção à ordem própria da língua nesse conjunto de manuscritos é apresentar ao seu auditório os princípios da *continuidade* e da *transformação* linguísticas sintetizados na asserção “toda língua tem em si mesma uma história”. No tocante ao primeiro princípio, esclarece o autor: a continuidade não significa a *fixidez* da língua. Trata-se, antes, de sua *não interrupção*. Ao colocar esse princípio, Saussure adentra na natureza da língua, pois o princípio da não interrupção implica a inexistência de razões devidas ao organismo linguístico para que uma língua cesse de ser transmitida, o que só pode se dar por uma causa externa.

Após um intervalo de tempo, por sua vez, uma língua não permanece idêntica a si. Eis o segundo princípio, o da transformação, intimamente relacionado ao primeiro, o qual não contradiz. Ao introduzir esse princípio, Saussure contrapõe-se à corrente organicista nos estudos linguísticos, afirmando que há sempre a transformação de uma língua, jamais a geração de um novo ser linguístico distinto e independente daquele que o “precedeu”. Saussure ilustra esse princípio a partir do francês e do latim, ressaltando que, entre eles, há, efetivamente, uma sucessão, mas que não existe dois seres distintos nessa sucessão. Supor uma repartição entre o francês e o latim é assumir, por um lado, o ponto de vista equivocado do organicismo; por outro, o ponto de vista da imobilidade da língua, o qual anula o princípio da continuidade. Portanto, a transformação está impli-

cada no princípio da continuidade da língua. Esses princípios, afirma Saussure (2004[2002]), possuem valor *universal* e fornecem uma ideia da condição de “um idioma qualquer” diante do fator “Tempo”. Destaque-se que o intento saussuriano é mostrar a articulação entre os estudos particulares e a generalização, de modo que esses princípios são verificáveis em quaisquer idiomas colocados diante de um intervalo de tempo. Trata-se, portanto, de determinar as condições de existência de uma língua qualquer, na medida em que ela apresenta propriedades que são passíveis de serem descritas como gerais justamente a partir de suas manifestações nas línguas particulares.

Em que medida esses princípios afetariam o fazer do linguista? Na exata medida em que identifico, nas conferências, o gesto saussuriano de colocar um princípio teórico diretor para o fazer desse profissional, o que me parece ficar muito claro em uma passagem na qual Saussure afirma que “essa exposição [...] terá a vantagem de nos colocar sobre um terreno perfeitamente preciso para o estudo dos *fatós particulares*” (SAUSSURE, 2004[2002], p. 132-133, grifos meus). Ora, o próprio Saussure propõe serem os princípios da continuidade e da transformação linguísticas pontos de ancoragem para a análise dos fatos particulares, cujo fim, do qual o linguista deve sempre se manter ciente, é a produção de generalizações sobre a língua. A tarefa do linguista, para Saussure, nas conferências, é essa: a partir dos fatos particulares, compreender o funcionamento geral da língua e, ao formular as leis que a regem, verificá-las nas línguas particulares. Trata-se de uma via de mão dupla.

No entanto, é preciso antes colocar-se no terreno da língua em si, o que parece ser assegurado pelos princípios outrora destacados, que demonstram que a língua possui um desenvolvimento que lhe é próprio. A instauração do ponto de vista da história da língua repercute sobre o fazer

do linguista, apto, agora, a repensar a relação francês-latim e questionar a crença de que existem dois seres distintos nessa sucessão, conforme foi discutido antes. O autor então menciona a influência que exerce sobre o espírito o fato de essa sucessão possuir dois nomes distintos e insiste que, a despeito dessa questão “terminológica”, em realidade, não são duas coisas distintas o que se verifica. Ressaltar esse problema terminológico, ao qual subjazem questões teóricas sobre a natureza do fenômeno, é então fundamental: ele mostra que é preciso expurgar do espírito do linguista o equívoco da repartição da língua, da geração, da produção de um novo ser linguístico e distinto. Ora, essa é uma questão de especial importância para o linguista, pois toca o seu fazer. Portanto, verifico um entrelaçamento entre *língua* e *linguista*, pois é ao linguista que compete compreender esse aspecto do funcionamento linguístico e é, portanto, ao linguista que se deve esclarecer esse funcionamento. Afinal, para o *falante*, uma das dimensões implicadas pelo ponto de vista da história da língua (a da transformação) é inacessível. Conforme pode-se ler no *CLG*, o falante encontra-se diante de um *estado de língua*, a única realidade da língua para ele.

Em relação à Linguística, é digno destacar o fato de Saussure referir-se, nas conferências, à iniciativa da Universidade de Genebra, que deu um lugar à ciência da linguagem “criando o curso de Linguística e reuniu, assim, sob um nome muito correto, o conjunto dos estudos relativos ao falar humano” (SAUSSURE, 2004[2002], p. 130). Desperta-me a atenção que Saussure considere bastante adequado o título “Linguística” conferido pela Universidade aos estudos relativos ao falar humano, sobretudo quando cotejamos as conferências com as críticas que Saussure dirige à expressão Gramática Comparada – título conferido à disciplina a que, no século XIX, outorgava-se

quase que a totalidade dos estudos linguísticos. Embora, na *Crítica*, Saussure afirme existir uma vantagem nesse título, qual seja a de preparar o auditório para o estudo da língua em si mesma, ainda assim o autor considera que se sobressaem as desvantagens, em especial a redução do linguista a um *comparador*. Radicalmente oposto a tal redução, Saussure questiona o papel da comparação nos estudos da história das línguas, vindo a descrevê-la como “um método acessório” ao qual o linguista recorre devido às lacunas que essa história apresenta. Ainda assim, Saussure reconhece que esse é um método “precioso”, capaz de substituir o documento direto.

Na Quinta Parte do *Curso de Linguística Geral*, “Questões de Linguística Retrospectiva”, o autor igualmente coloca em questão o papel da comparação nos estudos da linguagem, conferindo-lhe um lugar muito preciso naquilo que nomeia como a perspectiva retrospectiva da Linguística diacrônica. Afinal, nessa perspectiva é remontado o curso do tempo da história da língua, de modo que lhe compete a aplicação de um método reconstrutivo apoiado na comparação. Dado que a comparação é o único meio para a reconstrução linguística, decorre que ela não possui outra finalidade que não seja a reconstrução. Ainda que tal posicionamento aparente reduzir o método comparativo, não é isso que se verifica. Ainda no *CLG*, Saussure (2012[1916], p. 290) questiona se “visa a consideração do passado à reconstrução das formas completas e concretas do estado anterior? Ou se limita, ao contrário, a afirmações abstratas, parciais, referentes a partes das palavras [...]?”. A resposta que o autor fornece é que ela pode contentar-se com a segunda das opções e que o seu método não se deve prestar senão a essas considerações parciais. Afinal, é justamente a soma de fatos parciais que permite a obtenção de conclusões gerais sobre o funcionamento de uma língua, e o objetivo das reconstru-

ções não é outro senão “cristalizar, condensar um conjunto de conclusões que se creem acertadas, segundo os resultados que foi possível obter a cada momento; em outras palavras, registrar o progresso de nossa ciência” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 291).

Disso se compreende que compete à reconstrução e à comparação linguísticas não a totalidade dos estudos linguísticos, mas a verificação, na ausência de documentos diretos, dos fatos gerais, de ordem sincrônica ou diacrônica, da língua (SAUSSURE, 2012[1916], p. 291) por meio das conclusões parciais a que elas permitem chegar. Ora, é justamente essa a competência da Linguística: o entendimento dos fatos gerais da língua, de seu funcionamento próprio. São dignas de destaque (I) a estreita relação e complementariedade entre o estudo das línguas e o da língua, *i.e.*, entre o particular e o geral; e (II) a concepção de que as línguas, não obstante a sua multiplicidade, são regidas por certos princípios gerais a que se dá o nome de língua(gem). É somente na medida em que o linguista se atenha a esses fatos (de que a língua possui um funcionamento geral e uma realidade que lhe é própria que só podem ser apreendidos na diversidade das línguas) que se pode conceber uma ciência da linguagem efetivamente autônoma, distinta de todas as áreas às quais a linguagem possa interessar.

Eis a questão fundamental que perpassa esse conjunto de textos: a autonomia da Linguística. Para garanti-la, o autor necessita, primeiro, mostrar ao linguista a natureza do fenômeno linguístico que ele toma como seu objeto, o que é inconcebível sem uma relação particular-geral, ou seja, línguas-língua, e, sobretudo, sem se colocar no terreno da língua em si. Só assim se esclarece também por que a Linguística não se pode reduzir ao comparatismo – o qual não pode deixar de integrá-la, mas de forma realocada –, tampouco o linguista pode ser reduzido a um compara-

dor. Há um funcionamento geral que governa a multiplicidade dos dados e rege os eventos que se passam nas línguas particulares, e é desse caráter que o linguista se deve ocupar e a ele a Linguística se deve limitar, pois é a articulação *geral-particular* que permite chegar ao *próprio da língua*. Dessa forma, a língua, o linguista e a Linguística entrelaçam-se em sua implicação, qual seja a operação das demarcações fundadoras, como diz Normand (2009), pois é justamente um entendimento saussuriano de língua que promove esse entrelaçamento ao perpassar a sua compreensão dos demais.

Referências

NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ROCHA, R.C. A língua, o linguista e a Linguística em Saussure: uma questão fundamental. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 14, p. 76-91, 2022.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012[1916].

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004[2002].

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.



As duas faces da mesma moeda: o encontro do eu com o outro na graphic novel *Batman: a piada mortal*, de Alan Moore e Brian Bolland

Two sides of the same coin: the meeting of the self with the other in the graphic novel *Batman: the killing joke*, by Alan Moore and Brian Bolland

Roberto Rossi Menegotto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

“Só é preciso um dia ruim para reduzir o mais são dos homens a um lunático”, diz o Coringa a Batman, e continua: “Você teve um dia ruim uma vez, não é?”. A fala do nêmesis de Batman na *graphic novel Batman: a piada mortal*, de Alan Moore e Brian Bolland, detalha, em forma de *flashback*, a origem das duas personagens, marcadas por “um dia ruim” na vida de cada uma delas. No caso do herói, o assassinato de seus pais, enquanto para Coringa a participação em um assalto impedido pelo herói trouxe como consequência a desfiguração de seu rosto e sua sanidade. As duas personagens são como um espelho, em que uma reflete a outra simetricamente, mas em orientação oposta.

A *graphic novel* inicia com Batman ponderando sobre a crescente violência de seus embates com Coringa, entendendo que isso resultará na morte de um ou de ambos. Diante disso, o herói vai ao Sanatório Arkham para interrogar o criminoso e lá descobre a sua fuga. Escondido, Coringa planeja demonstrar que a insanidade pode acometer qualquer um, basta que se tenha “um dia ruim”. O alvo do vilão passa a ser o Comissário Gordon, na tentativa de mostrar que um “homem da lei”, que serve como um bas-

ção da justiça, marcado como um homem sensato, pode surtar se levado ao seu extremo.

Coringa invade o apartamento do policial e atira em sua filha, Bárbara, deixando-a paraplégica. Além disso, ele tira fotos da moça nua e as envia para seu pai, sugerindo, inclusive, abuso sexual, como uma macabra estratégia para enlouquecer o policial. Enquanto a narrativa se desenvolve, é contada a origem do vilão: ele era um comediante fracassado que perdeu a esposa grávida pouco antes de se envolver em um roubo. Durante o crime, Batman surge e impede a ação, deixando o criminoso desfigurado e insano. Nesse sentido, Coringa quer provar que isso pode acontecer com qualquer um, bastando uma pressão excessiva para que se enlouqueça.

Em *Batman: a piada mortal*, Batman e Coringa são aproximados por um passado trágico que os levou a consequências extremas: Bruce Wayne, traumatizado pela perda de seus pais, decidiu vestir-se como um homem-morcego para combater o crime; por outro lado, o comediante (nunca nomeado) trajou-se como um palhaço para praticar atos terroristas. Assim, na *graphic novel*, herói e vilão podem ser percebidos como Duplos, ou Eu e Outro: filosoficamente idênticos, mas, como em um reflexo, simetricamente opostos.

A questão do Duplo acompanha a humanidade desde o passado distante, em que esta já encarava a própria existência como se houvesse uma dualidade inerente a ela. Para Otto Rank (2013, p. 94-95), as primeiras manifestações de crença em um Outro surgiram com o homem primitivo, “que considera a sombra o seu misterioso Duplo, como um ser espiritual, porém real.” Ainda conforme o autor, há inúmeras superstições ligadas a diferentes povos, em diferentes pontos do planeta, e sua relação com a sua própria sombra ao longo da história que, para eles, seria uma extensão

da alma. De acordo com Ana Maria Lisboa de Mello (2000, p. 113), “no imaginário, o ser humano concebe, então, a permanência de um elemento único, inalterável, a alma, cujo poder de integridade é tal que se constitui como o duplo do corpo numa realidade quase tangível.”

Observando a dimensão psicológica das personagens da HQ, percebe-se que seus traumas deram origem a identidades paralelas que se fantasiam para praticar atividades ilícitas. Assim, infere-se que o “Eu” de ambos é frágil e à beira de um colapso. Conforme Mello (2000, p. 114), essa é a condição principal para o surgimento do Outro, visto que o Duplo apresenta uma faceta oculta do protagonista e “pode representar a face mais autêntica, mais espontânea ou até mais vergonhosa do Eu.” Essa duplicidade, corporificada em um novo ser, pode apresentar-se na forma de um gêmeo, um reflexo no espelho, uma sombra, um animal. O duplo acarreta ponderação sobre a verdadeira essência da personagem, suas ambiguidades e seus anseios mais profundos. É notória a caracterização, desde o princípio da obra, de Batman e Coringa como Duplos que, por vias diferentes, buscam o mesmo objetivo: encontrar uma maneira de desfazer a fragmentação identitária de ambos.

Em *Batman: a piada mortal* é possível observar a caracterização de Batman e Coringa como Duplos até o momento em que seus Eu restauram-se de volta à unidade psíquica. A narrativa apresenta um embate psicológico entre os inimigos, em que o Cavaleiro das Trevas deseja encontrar uma solução conciliadora para a rivalidade de ambos – a continuidade resultaria na morte dos dois. Em contrapartida, o Príncipe Palhaço do Crime elabora um plano para comprovar que um dia ruim pode levar o mais são dos homens à loucura. Há

[...] um esforço na construção de artifícios para atingir o adversário. Não de um modo destrutivo, mas cooptivo,

demonstrando que Coringa busca formas de se aproximar de Batman – este, por sua vez, buscando salvá-lo de alguma forma. Destaca-se esse movimento como uma aproximação pela identificação [...] O personagem [Coringa] aponta para uma semelhança entre os dois por meio da figura do palhaço e do morcego em uma dinâmica infundável de batalhas e reencontros (PEQUENO; SILVA; CARVALHO, 2022, p. 7).

Desde o princípio da obra, o Duplo mostra-se formado, com o herói e o vilão representando as partes perdidas um do outro devido a traumas ocorridos em tempos anteriores. De acordo com Rosset (1976, p. 33), “esta concepção confusa segundo a qual ele seria, ao mesmo tempo, o mesmo e um outro, é a exata definição do duplo.” No final da obra, a piada de Coringa parece ser o termo mediador da paz, tão desejada por Batman, entre ambos. Porém, por sua vez, o homem-morcego, inconscientemente, também cede à proposta do vilão, aceitando a loucura que há dentro de si. De acordo com Mello (2000, p. 11):

Na literatura, o tema do duplo é recorrente porque diz respeito a questões muito inquietantes para o ser humano. “Quem sou eu?” e “o que serei depois da morte?” são indagações perenes que se projetam na criação artística de todos os tempos e sugerem representações do desdobramento do Eu que pensa e, ao mesmo tempo, é o objeto da reflexão.

O embate final resulta na aceitação que os dois fazem de seus lados obscuros e causam vergonha, desarticulando, assim, a dupla relação de Outro.

Alan Moore e Brian Bolland revigoraram Batman na década de 1980, atribuindo características, até então, nunca vistas às tramas do herói e sendo responsáveis, consoante Goidanich e Kleinert (2014, p. 328, grifos originais), por um novo apogeu da personagem:

Em *A piada mortal*, Moore e Bolland conseguiram reunir, numa narrativa marcada pelo realismo e a ironia,

a dupla *Batman/Coringa* em acerto de contas onde, ao final, ambos lambem as feridas de um passado torturante, incapazes de chegarem ao esperado conflito derradeiro.

Dessa forma, os autores foram capazes de causar uma mudança de paradigma às histórias da personagem: em vez de uma resolução por meio de um embate físico, dessa vez a arena final foram as próprias mentes de Batman e Coringa, obrigados a encarar os seus maiores medos em busca da superação de seus trágicos passados. Em *Batman: A piada mortal* o maior inimigo das personagens não é o outro fisicamente, mas o que o outro representa no campo conceitual, ou seja, umas das vergonhosas faces da mesma moeda.

Referências

GOIDANICH, Hiran Cardoso; KLEINERT, André. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 111-123.

MOORE, Alan; BOLLAND, Brian. *Batman: a piada mortal*. Barueri: Panini, 2016.

PEQUENO, Daniel Paixão; SILVA, Diego Rodrigues; CARVALHO, Alex Moreira. Batman e Coringa: complexidades da dinâmica relacional expressa nos quadrinhos. *Nona Arte*, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2022.

RANK, Otto. *O duplo: um estudo psicanalítico*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1976.



Jardineiro: o homem constituído pelo trabalho, uma proposta de leitura do conto “A mulher ramada”, de Marina Colasanti

Gardener: the man constituted by work, a proposed reading of the short story “A mulher ramada”, by Marina Colasanti

Sara Freitas Maia Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/CAPES)

Palavras-chave: Marina Colasanti; Literatura contemporânea; Personagem.

Resumo: A literatura de Marina Colasanti evidencia questões do universo feminino apresentando ou criando realidades que permeiam o *ser mulher* em sua relação social, sexual ou existencial. A estreita relação do ser feminino com o sexo oposto é algo visto em suas narrativas também, o que demonstra como os personagens masculinos se configuram em suas produções. Assim, com uma nítida compreensão sobre a relação entre os sexos, a autora cria personagens masculinos de diversas maneiras; é comum encontrarmos personagens masculinos que subjugam a existência feminina, exercendo atos de dominação e violência, contudo há aqueles que conseguem desvencilhar-se desse comportamento, como é o caso do personagem jardineiro do conto *A mulher ramada*. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma leitura crítica do conto *A mulher ramada*, de Marina Colasanti, presente na obra *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento* (2006), tendo como foco de análise o personagem protagonista, *jardineiro*, que se apresenta numa existência civilizada constituída pelo trabalho enquan-

to jardineiro “Plantando, podando, cuidando do chão, confundia-se quase com suas plantas, mimetizava-se com as estações” (COLASANTI, 2006, p. 23). Essa é a forma como vive e enxerga seu entorno, desenvolvendo seu trabalho com a natureza sobre domínio e liberdade, criando e transformando conforme seu desejo e vontade. Entre dissonâncias e consonâncias se constitui o personagem no decorrer da narrativa, até que há um descolamento por definitivo com a criação de Rosamulher, na medida que tem uma nova perspectiva sobre práticas dominantes perante a companheira. No conto veremos a transição do personagem que possui, inicialmente, uma existência constituída sobre dominação que aos poucos vai se destituindo e rompendo permanentemente no final da narrativa. Dessa forma, por meio dos aspectos composicionais do conto, buscaremos evidenciar como esse personagem é representado, mostrando sua constituição de início, meio e fim. Para tanto, utilizaremos do apoio teórico de Georg Lukács, *Para uma antologia do ser social* (2013); Pierre Bourdieu, *Dominação masculina* (2002); e Chevalier e Gheerbrant, *Dicionário de símbolos* (2016). Cabe ressaltar que a abordagem de leitura crítica que adotaremos seguirá em concordância com a materialidade do texto literário, considerando os aspectos composicionais, como a linguagem poética, o simbolismo metafórico e a forte presença da intertextualidade bíblica e mitológica, característica própria do estilo literário de Marina Colasanti, que revela uma abundância de sentidos e significados que se completam, formulando, no decorrer da leitura crítica, sentidos coerentes e condizentes com a materialidade do texto literário.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. São Paulo: Paulinas Editora, 2005. 1464p.
- BOURDIEU, Pierre. *Dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Ilustrações da autora. 12. ed. São Paulo: Global, 2006.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.
- LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2013.
- SILVA, Marinês Soares. Pigmalião revisitado: a construção do ser amado em “A mulher ramada”, “A moça tecelã” e “A verdadeira história de um amor ardente”, de Marina Colasanti. *REVELLI – Revista de educação, linguagem e literatura*, Inhumas/GO, v. 10, n. 1, p. 228-242, maio 2018.
- SILVA, Vera Maria T. A dupla face dos contos de Marina Colasanti. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil acadêmica: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmico. Assis, ANLSP, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.



Invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da Semana de Arte Moderna

Invisibility of women artists in the historiography of the Modern Art Week

Silvana Boone
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Palavras-chave: Semana de Arte Moderna; Mulheres artistas; Invisibilidade.

O início do século XX é marcado por mudanças significativas na arte, e as chamadas “vanguardas artísticas europeias” dominavam a cena em Paris até a década de 1920. As manifestações artísticas no Brasil estavam pautadas, naquele momento, por essas referências internacionais, mas também pela necessidade de uma identidade própria para a arte brasileira. Assim, a Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, vem jogar luz às temáticas nacionalistas da produção artística, majoritariamente destacada no centro do país. Para além dos registros – reais e fictícios – da Semana, a historiografia da arte brasileira deixou uma lacuna na nossa história, cometendo o mesmo equívoco da História da Arte internacional, mantendo as artistas mulheres na obscuridade, exceto por Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, nesse contexto modernista. Esta comunicação busca destacar as artistas modernistas brasileiras, em especial aquelas que estiveram vinculadas à Semana de Arte Moderna, resgatando referências da História da Arte brasileira e questionando a invisibilidade posterior nos compêndios de arte. Busca-se fazer uma revisão bibliográfica a fim de refletir sobre possíveis consequências do apagamento dessas artistas num movimento contemporâneo de devolver a elas a visibilidade e

o reconhecimento na arte brasileira. Peço licença para introduzir este texto em primeira pessoa.

Há mais de trinta anos atuando como professora de História da Arte e outras disciplinas nesse contexto, como Arte Contemporânea, Arte Latino-americana e Arte no Brasil, neste momento considero importante fazer uma breve introdução sobre o interesse pelo tema acerca das mulheres na arte, em especial para esta sessão: as mulheres na Semana de Arte Moderna no Brasil, em 1922. No contato com professores e professoras de arte e discentes estagiários, ao longo de mais de vinte e cinco anos como docente universitária, ficou evidente que as escolas se utilizam de livros publicados no decorrer do século XX – na sua maioria, os mesmos e escassos livros –, quando artistas mulheres não são contempladas pelos autores e, dessa forma, acaba-se reproduzindo o mundo da arte majoritariamente masculino.

Na última década essa realidade passou a incomodar pesquisadoras mulheres, me incluindo numa vasta lista, e comecei, então, a pensar em todo o sistema que contribui para a invisibilidade das mulheres na arte, já que a cadeia educacional reproduz o conhecimento investigado em cada instância, e nas universidades, nos cursos de Artes Visuais, até pouco tempo, mesmo que o conjunto profissional no campo das artes seja composto na sua maioria por mulheres, a reprodução do caráter masculino da História da Arte ainda é uma realidade. E como em todo processo, me percebi responsável por um processo de mudança de pontos de vista, por ser uma professora mulher dando aula para grupos majoritariamente de mulheres – o que não invalida o lugar dos homens nesse contexto –, possíveis artistas e professoras, que na sequência poderão replicar e ampliar o lugar que as mulheres ocupam na História da Arte. Para isso, a paridade na apresentação de artistas homens e mulheres é

fundamental, até que isso seja visto como normal ou, ainda, que não seja necessário perceber que estamos falando de forma igualitária de mulheres e homens.

Esta comunicação tem como objetivo trazer parte dos resultados obtidos no Projeto de Pesquisa “Ausência das mulheres na arte: lacunas na história, na crítica e no ensino da arte”, que coordeno na Universidade de Caxias do Sul. A partir de uma investigação bibliográfica ampla em livros direcionados a tornar visíveis as artistas mulheres, principalmente a partir do século XX, percebi que a grande lacuna existente nos processos educacionais está no acesso à informação “institucionalizada”, pelas referências bibliográficas históricas que temos e utilizamos. Partindo de um sentimento de provocação causado pela leitura do texto de 1971, *Why have there been no great women artists?*, de Linda Nochlin (2020), minha investigação busca apontar caminhos para diminuir as lacunas construídas pelos historiadores de arte, na sua grande maioria, homens.

Para esta comunicação sobre a invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da Semana de Arte Moderna, buscou-se analisar os livros sobre arte brasileira presentes como referência bibliográfica no Brasil no que tange à inserção das artistas mulheres no evento. Lamentavelmente, o resultado das investigações manifesta ainda a invisibilidade sobre as artistas Zina Aita (1900-1967) e Regina Gomide Graz (1897-1973), que tiveram participação na exposição no teatro Municipal, ao contrário de Anita Malfatti (1889-1964), cujo episódio da crítica de Monteiro Lobato, em dezembro de 1917, provavelmente deu maior notoriedade a ela do que às demais. Destaca-se, como registro do conjunto modernista feminino, a artista Tarsila do Amaral (1886-1973), que não fez parte da Semana de Arte Moderna. Conforme Aracy Amaral (2013), Tarsila volta da Europa no navio Massilia e desembarca no Brasil em 27 de junho de

1922. Essa informação é importante para evitar os constrangimentos das afirmações sobre a participação de Tarsila do Amaral na Semana de Arte Moderna. Assim, adentrando nas questões específicas desta comunicação, no que tange à invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da Semana de Arte Moderna, parte-se das referências encontradas nos livros brasileiros sobre as artistas mulheres participantes.

Aracy Amaral, na obra *Artes plásticas na Semana de 22*, de 1998, um livro quase didático do evento modernista, destaca a presença dos artistas participantes por meio de documentos e todo o histórico da Semana. Apresenta, por suposto, as três artistas presentes na exposição: Anita Malfatti, Zina Aita e Regina Gomide Graz. Malfatti estudou arte em Berlim e Nova York entre 1912 e 1917, retornando ao Brasil nesse meio tempo, e entre os episódios mais marcantes da sua carreira está a exposição de 1917, em São Paulo, e a crítica ferrenha de Monteiro Lobato no *Estadão*, também em 1917 (ESTADÃO, 2022). É considerada uma das principais artistas da Semana, mas, mesmo tendo estudado em Paris por cinco anos, a partir de 1923 sua carreira perde a expressividade, debilitada pela acidez do texto de Lobato. Zina Aita foi artista e ilustradora. Referenciada brevemente em alguns poucos livros, não obteve reconhecimento amplo no Brasil, talvez pelo fato de ter se mudado para a Itália em 1924 e falecido lá. Em meio aos seus estudos na Itália, volta ao Brasil nos anos 1920 e participa da Semana de 22, mantendo laços afetivos com Malfatti. Na sequência da Semana, faz uma exposição individual em São Paulo com sucesso de crítica e no decorrer das próximas décadas, na Itália, produz e expõe pintura e cerâmica até os anos 60. Voltou ao Brasil somente em 1953. Da sua primeira fase de pintura restaram poucas obras em acervos de São Paulo.

Regina Gomide Graz é citada no livro em poucos momentos por sua presença no grupo modernista, mais por decoração de interiores e produção artesanal e em tapeçaria, além da pintura. Aparece em diversas citações em outros livros como a esposa de John Graz. Especificamente no livro supracitado, Amaral (1998) apresenta o esboço da distribuição das obras no saguão do teatro Municipal para a exposição de 1922, em que aparece o nome de John e Regina Graz juntos, porém o nome dela não consta no programa oficial da Semana.

Em outra publicação, Amaral vai referenciar Zina Aita uma única vez no livro *Arte e meio artístico: entre a feijoada e o X-burguer* (2013), mas destaca Malfatti em boa parte do contexto que o livro apresenta.

Por sua vez, Marcos Augusto Gonçalves, no livro *1922 A semana que não terminou*, de 2012, cita Zina Aita em apenas duas páginas (42 e 43), destacando a obra *Trabalhadores*, presente na exposição do Teatro Municipal, que esteve também em exposição individual em março de 1922 na livraria O livro. Regina Gomide é também mencionada em duas páginas (4 e 214), primeiro em referência ao fato de ser irmã do pintor Antônio Gomide e casada com o também artista John Graz, depois pela distinção da revista Tinta e Papel, que citava John Graz e Regina em meio aos novos artistas do contexto modernista. Já Anita Malfatti recebe mais de seis dezenas de citações no mesmo livro, por conta da sua já referenciada obra, sendo destacada como um dos grandes nomes da Semana.

Duílio Battistoni Filho, em *Pequena História das Artes no Brasil*, de 2005, cita Malfatti em seis páginas, informando sobre a participação da artista no contexto modernista, mas dedica quase duas páginas para destacar o impacto de sua obra com a exposição de 1917, em São Paulo, a crítica de Lobato e as características das obras dessa exposição

e das doze obras que participaram da semana. Já Zina Aita recebe apenas a menção de meia linha junto à Semana e Regina Gomide não aparece.

A coletânea organizada por Gênese Andrade, *Modernismos 1922-2022*, de 2022, apresenta um texto (curtíssimo) destacando *As mulheres na semana de 22 e depois*, de Regina Teixeira de Barros, que, por fim, destaca as três artistas da Semana, assim como Tarsila, na sequência histórica do Modernismo, buscando destacar a presença feminina no maior evento de arte da primeira metade do século XX, ampliando suas biografias e tornando-as mais presentes no cenário pensado, “naturalmente”, como um lugar masculino.

Na esteira dos livros publicados recentemente, Maria Eugenia Boaventura (2008) reúne textos escritos em 1922 que falam sobre o contexto da Semana, visto por eles mesmos, no livro *22 por 22 – A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos*. As artistas já citadas aparecem muito pouco, como seria esperado, já que seus próprios pares contemporâneos não deram o merecido destaque à sua participação no evento, o que acarretou, pode-se dizer, a sequência histórica de invisibilidade dessas mulheres artistas. Oswald de Andrade cita Malfatti duas vezes nos textos escritos para o *Jornal do Commercio* de 8 e 11 de fevereiro, citando também Zina Aita nesse último. Pauci Vero Electi (pseudônimo do autor de *A Gazeta*), em 22 de fevereiro de 1922, manifesta uma crítica ofensiva, na mesma linha de Monteiro Lobato, citando Malfatti e os demais artistas da Semana, considerando-a uma “balela futurista”. O *Correio Paulistano* publica uma nota divulgando a Semana de Arte Moderna, em 29 de janeiro de 1922, contando os nomes de Malfatti e Aita na exposição, assim com *A Gazeta*, de 6 de fevereiro, *Jornal do Commercio*, do dia 7; além disso, *Il*

piccolo, do dia 13 de fevereiro, divulga o evento e, além das duas artistas, inclui o nome de Regina Graz.

Marta Rossetti Batista publica, em 2012, o livro *Os artistas brasileiros na Escola de Pais, anos 1920*, no qual Aita recebe apenas uma distinção pela participação na Semana, enquanto Gomide Graz e Malfatti são citadas em diversos contextos entre a Semana e a estadia delas na Europa.

Sob a coordenação de Walter Zanini em colaboração com as pesquisadoras Cacilda Teixeira da Costa e Marília Saboya de Albuquerque, em 1983 é publicado *História geral da arte no Brasil*, cujo volume II apresenta o contexto modernista. Zanini dá um grande destaque à biografia de Anita Malfatti bem como à fatídica crítica de Lobato no contexto das primeiras exposições modernistas e a coloca como precursora do movimento. Zina Aita é citada pela sua única obra exposta e Gomide é referenciada apenas por ser esposa de John Graz.

Assim, ao comemarmos os cem anos da Semana de 22, apontam-se ainda os espaços vazios da historiografia brasileira a respeito desse evento que, na sua importância histórica, ainda não evidencia o lugar ocupado pelas mulheres artistas. Busca-se alertar para que novas publicações deem conta dessas lacunas.

Referências

AMARAL, Aracy. **Artes plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

AMARAL, Aracy. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2010.

AMARAL, Aracy. **Arte e meio artístico: entre a feijoada e o X-burguer**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

BARROS, Regina Teixeira de. As mulheres na semana de 22 e depois. In: ANDRADE, Gênese (org.). **Modernismos 1922-2022**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BATISTA Marta Rossetti. **Os artistas brasileiros na Escola de Pais, anos 1920**. São Paulo: Editora 34, 2012.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena História das Artes no Brasil**. Campinas: Editora Átomo, 2005.

BOAVENTURA, Maria Eugenia (Org.). 22 por 22 – **A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CIVITA, Victor (Ed.) **Arte no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Cultural entre 1982/1986.

ESTADÃO. Leia o Texto de Monteiro Lobato contra Anita Malfatti em 1917. Estadão, 11 fev. 2022. Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,leia-o-texto-de-monteiro-lobato-contr-a-anita-malfatti-em-1917,70003974798,0.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922 A semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOCHLIN, Linda. **Why have there been no great women artists?** Women artists: the Linda Nochlin reader. London: Thames & Hudson Ltd., 2020.

ZANINI, Walter (Org.) **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. v. 2.

Leitura literária e escolas de educação básica no estado do Pará: estudos e propostas

Literary reading and basic education schools in the state of Pará: studies and proposals

Simone Cristina Mendonça
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Palavras-chave: Educação Básica; Formação do leitor; Letramento literário.

O projeto de pesquisa “Caminhos da literatura na escola” teve início no mês de outubro do ano de 2021 e, no momento da escrita deste resumo expandido, ainda encontra-se em vigência. Seus objetivos iniciais foram: estudar textos teóricos que versassem sobre a presença de textos literários na Educação Básica; promover uma reflexão sobre o direito dos educandos de acesso aos textos literários; pesquisar propostas de estudo do texto literário na Educação Básica já desenvolvidas por teóricos da área; e elaborar proposições de trabalho com textos literários na Educação Básica buscando novas metodologias.

Visando ao cumprimento de tais objetivos, a princípio foi esboçado um panorama sobre escolas de Educação Básica do estado do Pará, com auxílio dos alunos do curso de Graduação em Letras Português a partir de observações feitas sobre escolas de suas cidades de origem, registradas em um relatório roteirizado e trazidas para serem socializadas em sala de aula.

Os registros quantitativos geraram discussões para análises qualitativas do cenário apresentado nos relatórios elaborados pelos graduandos. No que tange à infraestrutura, por exemplo, foram constatadas escolas ainda sem um espaço específico para leitura com possibilidade de empréstimos de livros, como biblioteca ou sala de leitura.

Partindo-se para pesquisas bibliográficas (SEVERINO, 2007), foram feitas leituras de textos teóricos sobre a presença da Literatura na Educação Básica e o acesso dos educandos a tais textos. Nesse sentido, a reflexão sobre a importância das bibliotecas é reforçada, uma vez que

A biblioteca é um equipamento social que cumpre o papel de conservação do patrimônio cultural [...] Mais contemporaneamente, a biblioteca também é entendida como um equipamento social voltado à difusão da informação e do conhecimento. (ROSA, 2021, p. 60-61).

Ao falar especificamente sobre as bibliotecas escolares, Ester Rosa (2021, p. 65) nos traz dados preocupantes: “o Censo Escolar de 2016 indicava que 21% das escolas públicas e 38% da rede privada contavam com bibliotecas em funcionamento, apesar do prazo fixado pela Lei 12.224/2010, que estabelecia a universalização das bibliotecas escolares até 2020”.

Supomos que, carentes desse espaço especial de leitura privada ou da possibilidade de empréstimo de exemplares para leituras individuais em suas casas, os alunos acabam por desfrutar apenas de momentos de fruição literária coletiva, em sala de aula, a partir dos excertos nos livros didáticos ou de materiais fotocopiados trazidos pelos docentes. Na prática, efetua-se a leitura em voz alta, alternando-se os leitores, de um texto mais curto, compatível com o tempo destinado à disciplina de Língua Portuguesa. Ainda que bastante válida e com potencial para despertar prazer, a prática de ouvir a leitura feita em parte pelos colegas em parte pelo próprio professor, estratégia de inserção do texto na classe, é limitada.

Segundo Manguel (1997), que escreveu um excelente percurso sobre a história da leitura, a leitura ouvida, condicionada por ritmo, tom, escolhas e manuseio do leitor escolhido, limita a leitura por parte do ouvinte, o qual nem sem-

pre pode interromper, em certo ponto, para fazer uma reflexão ou voltar alguns parágrafos para entender melhor uma situação que se coloca, por exemplo.

O mesmo autor, ao tecer relatos de leitura de textos feita por um leitor para um grupo de ouvintes, reforça que a presença do livro, a posse do objeto impresso, asseguraria, ainda, *status* ao leitor, dotado de autoridade sobre a história contada, até mesmo para aquele que não sabe ler, recitando trechos decorados (MANGUEL, 1997). E quem não se lembra da menina protagonista do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1996), deitada na rede com um livro de Monteiro Lobato, postergando a leitura, a fim de desfrutar de sua posse?

Mais uma vez somos levados à constatação de que os alunos estão sendo privados de um direito, “o direito à literatura”:

A defesa da literatura como direito, conforme tecemos com Candido, está inserida numa teia de apostas: na literatura como criação artística; na escola como espaço público e democrático de acesso à literatura; nos professores e nas crianças como sujeitos que pensam o mundo, se afetam, criam e transformam nas suas leituras literárias. Uma teia com muitos nós a serem desatados e com outros tantos que se vão atando ao longo das histórias individuais e coletivas. A escola tem importante participação na garantia do direito à literatura, uma vez que seu tempo de suspensão pode acolher a literatura no sentido ampliado de Candido, respeitando as diferenças de manifestações, registros, gêneros e estilos (CORSINO, 2021, p. 93).

Na mesma linha de raciocínio, de quão grande é a responsabilidade assumida dentro do espaço escolar pelos agentes que ali atuam, Maria Amélia Dalvi (2021, p. 37) foca na importância do professor, alertando que é preciso “insistir no lugar e professor, como aquele que ensina,

orienta, escolhe, forma – e questionar por que esse lugar específico tem sido tão desqualificado e mesmo negado”.

Em pesquisa recente sobre ensino de Literatura, Fábio Durão e André Cechinel (2022, p. 17) partem de uma reflexão inicial sobre o necessário entendimento do que é o objeto desse ensino (a Literatura), defendendo a singularidade do objeto, que rende interpretações e gera discussão:

Segundo nossa perspectiva, não se trata nem de defender valores supostamente eternos, nem de subordinar o texto a alguma vivência que o antecede ou valida, mas de avaliá-lo em ato segundo aquilo que ele é capaz de produzir como descoberta de algo novo.

Nessa linha, mantêm a proposta de um método de ensino que parta do texto literário em si e das hipóteses interpretativas geradas. Como o próprio subtítulo do livro sugere, “A sala de aula como acontecimento”, a proposta trazida pelos autores é a de que, apesar da preparação prévia, a aula “acolhe o imprevisível, aquilo que só depois de falar você passa a saber que sabia e que surge com a presença dos alunos, a partir de perguntas ou do mero olhar atento” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 32).

Dentro do projeto, partindo-se para o objetivo de elaboração de propostas de ensino de Literatura, foram realizadas pela mestrandia Mirian Leila Farias da Costa, sob orientação da coordenadora do projeto, oficinas na turma da EJA da escola João Anastácio de Queiroz, em Marabá/PA.

As oficinas ocorreram no módulo de Língua Portuguesa, em cooperação com a professora regente da sala. Foi escolhida a obra *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, para a realização das oficinas, mais especificamente os contos *A formiga e a neve* e *A mulher dengosa*, a partir do trabalho com os quais os alunos produziram novos textos, quer em formato digital, em nuvens de palavras, feitas por meio

de aplicativos utilizados no celular, quer em formato físico, com reconto escrito ou desenhado das histórias.

Avaliamos, assim, como positivo e produtivo o desenvolvimento do projeto aqui apresentado, uma vez que foram alcançados, ao menos de forma inicial, os objetivos propostos. O tema central do projeto, sem dúvida, abre caminhos para a sua prorrogação enquanto pesquisa e para o desenrolar de atividades extensionistas. Ademais, o envolvimento dos alunos do curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado Acadêmico da instituição de origem projetam novos desdobramentos das reflexões iniciais até aqui feitas e novos trabalhos a serem escritos.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ROSA, Ester Calland de Sousa. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes

(Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora.** São Paulo: Parábola, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

A relação epistemológica e híbrida de Loki e Atreus em *God of War* (2018)

The epistemological and hybrid relationship between Loki and Atreus in *God of War* (2018)

Thiago Henrique Gonçalves Alves
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Palavras-chave: Estudo Culturais; Epistemologia; Cultura Híbrida; Comunicação; Videogames.

Introdução

O trabalho a ser desenvolvido tem como base de estudo o jogo *God of War* (2018) e a sua relação com o campo de comunicação e cultura. O foco será em uma parte do enredo que traz discussões comuns a diversas áreas de estudo, principalmente quando pensamos em cultura de massa e indústria cultural. O objeto da pesquisa é o personagem Atreus e a sua relação com o deus nórdico Loki. A relação entre os dois é direta. Durante o jogo, uma das revelações é que Atreus é (ou era para ser) Loki. A partir dessa informação, trabalharemos com os conceitos de epistemologia e ruptura epistemológica.

Ao final, demonstraremos que é comum da indústria utilizar certos elementos da cultura geral para acabar gerando lucro. Essa prática sempre existiu, e artesãos sempre tiveram aprendizes para repassar suas técnicas (BENJAMIN, 1987), porém essa produção foi levada a outro patamar com a Revolução Industrial e a prática de consumo capitalista. À medida que as tecnologias e mídias foram evoluindo, houve necessidade de adaptação desse modelo de produção, gerando as rupturas epistemológicas e a criação de “novas variantes” de histórias, personagens etc.

Desenvolvimento

A epistemologia é um caminho das ciências que visa ao estudo do conhecimento, sendo a “teoria do conhecimento epistemológico” (HOUAISS, 2009, p. 296). Esse conceito retirado de um dicionário de língua portuguesa, embora muito simples, sintetiza bem uma das categorias que a epistemologia pode assumir. Sua raiz etimológica tem sua origem no grego e na filosofia grega “Termo nuclear da filosofia grega antiga que significa ‘saber’, ‘conhecimento’, e que interessa particularmente à teoria literária contemporânea depois das reflexões de Michel Foucault sobre a constituição do discurso” (CEIA, 2009).

Podemos inferir que o conhecimento nunca é algo isolado, mas construído por meio de conceitos e discursos, dialogando com diversos saberes das ciências humanas, sociais e comunicacionais. De modo geral, epistemologia é o estudo do conhecimento, e este nunca é definitivo, sendo que uma das suas utilidades é trazer à tona pressupostos filosóficos de ordem semântica, gnóstica e ontológica (TESSER, 1994). Nesse sentido, podemos estabelecer Loki da mitologia nórdica como um objeto epistemológico, pois ele traz consigo uma série de conhecimentos prévios que fazem parte de um campo de estudos culturais. Sua primeira aparição escrita foi no *Codex Reginus*, um manuscrito medieval da Islândia escrito entre os séculos XII e XIII. Ou seja, em sua essência, Loki é o deus da trapaça e a partir de seus feitos mitológicos uma série de outras interpretações (ou rupturas) foram (e são) feitas ao longo dos séculos até os dias de hoje.

A essa ruptura epistemológica damos a necessidade de se criar ou expandir definições pré-estabelecidas, indo para outras áreas do pensamento, surgindo, assim, um pensamento transdisciplinar ou de intertexto.

E o que leva Martín-Barbero a afirmar que “a transdisciplinaridade de modo algum significa a dissolução dos problemas objeto do campo da comunicação nos de outras disciplinas sociais, mas a construção de articulações – intertextualidades” (1996: 62). [...] O ponto de partida acha-se exatamente no reconhecimento de que a transdisciplinaridade não é o oposto das disciplinas, mas complementar a elas [...] A transdisciplina não busca manipular o que acontece no interior da disciplina, mas o que sucede quando ela se abre ou, melhor, se quebra. Trata-se, portanto, de uma ruptura de outro nível, aquele que transborda as disciplinas arrancando-as de si mesmas. (LOPES; ROMANCINI, 2014, p. 135)

A partir do momento em que o objeto apresenta limitação para os processos comunicacionais passa a existir uma necessidade de expansão desse conceito. No nosso objeto de estudo, Loki, isso é acentuado pelo contexto capitalista e pela Revolução Industrial, que o inseriu no que chamamos de indústria cultural, fazendo com que o deus nórdico da trapaça pudesse ir além do campo literário, adentrando o cinema, os quadrinhos e os jogos, por exemplo. A ruptura epistemológica, segundo Bachelard (*apud* ARAUJO, 2017), surge a partir de um movimento que exige a atualização de conceitos, teorias e métodos.

Um dos problemas apontados por Bachelard é que o conhecimento possui um movimento que exige a atualização dos conceitos, teorias e métodos. Isso quer dizer que a marcha do conhecimento científico não pode se fixar em padrões de explicação. As bases de pensamento mudam através de revoluções que ocorrem no interior das ciências. Não há nada de definitivo no pensamento científico, porque ele se encontra em constantes reformas [...]. Para o autor, uma ruptura epistemológica leva a uma mudança de bases que exige a reformulação dos meios de pesquisa. (ARAUJO, 2017, p. 44-45)

Portanto, o nosso objeto de estudo possui essa ruptura, tendo em vista que as produções atuais têm como *modus operandi* um distanciamento do personagem construído ao longo da tradição oral dos povos nórdicos e com registro no

Codex Regius entre os séculos XII e XIII. Essa conclusão abre a porta do presente trabalho, percebendo como essa ruptura se dá dentro do jogo eletrônico *God of War* (2018) e como é utilizada, de maneira geral, pela indústria de jogos.

Os videogames passaram a compor uma série de estudos no campo da comunicação, não apenas servindo como dispositivo, mas como objeto de produção, pesquisa e estudo científico.

Para os estudos da comunicação, a importância dos games reside em sua característica de operar como um meio de meios, ou seja, um meio que acolhe os diferentes formatos, códigos e linguagens presentes nas formas literárias, cinematográficas, radiofônicas, televisivas, fotográficas e demais suportes midiáticos. (REGIS, 2014)

Esses palimpsestos são comuns às linguagens midiáticas surgidas no século XX – quadrinhos, cinemas, videogames. A passagem acima exposta dá conta da importância dos jogos para o estudo da comunicação, mas esta não se restringe a isso, principalmente tendo como base as particularidades de linguagem dos *games*. Assim como seus irmãos mais velhos – o cinema e os quadrinhos –, os jogos eletrônicos passaram a fazer parte de uma indústria cultural, sendo produzidos em larga escala desde a década de 1970 até os dias de hoje.

Os estudos sobre o imperialismo econômico e cultural serviram para conhecer alguns dispositivos usados pelos centros internacionais de produção científica, artística e comunicacional que condicionavam, e ainda condicionam, nosso desenvolvimento. (CANCLINI, 2019, p. 310)

O pesquisador Nestor Garcia Canclini aponta para o imperialismo econômico e como ele é usado pelos centros internacionais. Quase uma imposição cultural (colonização cultural?) que é empurrada aos mercados ditos periféricos. Para isso, a resignificação de símbolos e culturas para esses novos meios é importante para a produção capitalista.

Enquanto o trabalho dos desenvolvedores de jogos nos estúdios é evidentemente crucial para entendê-la, ele só pode ser realmente compreendido se considerado dentro das cadeias produtivas e da rede capitalista. Nós podemos pensar nesse trabalho de desenvolvimento como uma forma de trabalho intelectual, definido como “trabalhador que produz o conteúdo informacional e cultural da mercadoria” (WOODCOCK, 2020, p. 73)

Jamie Woodcock (2020) aponta para diversos aspectos da produção capitalista da indústria dos jogos eletrônicos, transformando conteúdos informacionais e culturais em mercadoria, sem deixar de lado, claro, a classe trabalhadora que desenvolve esses jogos, mas não usufrui dos meios de produção.

Isso posto, como se dá a relação entre Loki e Atreus? *God of War* é reconhecido por usar como subtexto as mitologias e as lendas de vários povos. O foco no *game* de 2018 é a mitologia nórdica. Durante a *gameplay* em nenhum momento o nome de Loki é mencionado diretamente, diferentemente de outros deuses, como Odin, Thor etc. Contudo, em uma cena próxima ao final, nos é revelado que Atreus deveria ser Loki e que sua mãe queria chamá-lo assim antes de seu nascimento, mas a presença de Kratos naquele ambiente abalou e modificou a história mitológica conhecida. O fato de essa informação ter sido revelada ao final do jogo e com o possível gancho para continuação representa essa ruptura epistemológica do objeto a serviço da indústria cultural, com intenção de prender um público e alavancar as vendas, perpetuando o que chamamos de *hype*, ao apostar na ansiedade dos jogadores para a continuação da narrativa para o próximo jogo.

Considerações finais

há duas perguntas que poderiam ter sido feitas antes de o trabalho começar. Como se dá a relação epistemológi-

ca entre Loki e Atreus? Como os jogos trabalham a relação híbrida e o consumo em massa? Após o rápido estudo, chegamos à conclusão de que a relação epistemológica de Loki e Atreus se desenvolve por meio de sua ruptura. Atreus é Loki, mas ao mesmo tempo não. Pelo menos não o deus que está descrito nos escritos medievais. Ele sofre essa mudança para fins narratológicos, mas sobretudo para uma perspectiva comercial. Assim, a relação entre cultura e mercadoria é incentivada pela indústria de jogos, gerando o *hype* no público consumidor.

Como resultados parciais de pesquisa, chegamos ao ponto em que acreditamos que a ruptura epistemológica dos dois personagens é um dos tópicos essenciais para a exploração da marca e a consolidação dentro de um nicho do mercado.

Referências

ARAUJO, David Velanes de. **A Noção de ruptura epistemológica no pensamento de Gaston Bachelard**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21549>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2019.

CEIA, Carlos (coord.). **Episteme. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, 2009. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GOD OF WAR. Santa Monica Studio. Santa Mônica, Califórnia, EUA, 2018. 1 jogo eletrônico.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

REGIS, Fátima. Games. *In*: CITELLI, Adilson *et al.* (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 277-283.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; ROMANCINI, Richard. Epistemologia da Comunicação. *In*: CITELLI, Adilson *et al.* (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 10, p. 91-98, dez. 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36044/22233>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WOODCOCK, Jamie. **Marx no Fliperama**: videogames e luta de classes. Trad. de Guilherme Cianfarani. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.



Entre o espanto e o humor: produzindo em oficina, a partir de uma matriz modernista

Entre el asombro y el humor: producir en taller, desde una matriz modernista

Wellington Augusto da Silva
Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(CTUR/UFRRJ)

Palavras-chave: Formação do leitor literário; Ensino de literatura em nível médio; Poesia brasileira.

Alguns pressupostos iniciais: 1. a escola ainda é um dos poucos (em muitos casos, o único) lugares de práticas da cultura letrada; 2. mesmo em sua configuração contemporânea e pressionada pelas várias tecnologias digitais, é ainda o local de apresentação e transmissão de conhecimentos acumulados historicamente; 3. o espaço escolar, de natureza intrinsecamente contraditória, é onde ainda podem se esboçar traços da formação humana.

A partir disso, podem-se entrever desafios docentes, tanto do ponto de vista geral, para um professor minimamente consciente de seu trabalho, seja pela atualização de seus conhecimentos, seja pela constante reflexão acerca de suas práticas docentes, quanto do ponto de vista específico, para aquele que trabalha com língua e literatura, isto é, comprometido com o papel na formação de sujeitos letrados e sensíveis esteticamente. Coloquemo-nos, então, na trilha aberta por Paulo Freire (1996, p. 119), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: o professor deve aprender a *escutar*, ter “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” Diante das profundas críticas ao ensino tradicional de literatura em nível médio, sentimo-nos impelidos a refletir o mais criticamente possível sobre

nossa própria prática, buscando “o movimento dialético entre o fazer e o pensar” (FREIRE, 1996, p. 38). Para tanto, a partir de nossa experiência a ser relatada mais à frente, defendemos que a literatura possa ser também um dos objetos a serem trabalhados a partir do que o mestre Freire nos sinaliza, seja do ponto de vista do ensino (para o docente) como do ponto de vista da aprendizagem (para o discente), compreendendo-os como polos de uma dialética. Contudo, há também a necessidade de se refletir acerca da forma que o professor construirá para, junto com os alunos, acessar e vivenciar a literatura como espaço do encontro, do conhecimento, da imaginação e da descoberta.

Note-se que estamos tratando de um processo de reformulação e nova compreensão de uma disciplina, cuja abordagem, em termos radicais, encara o objeto literário em sua profunda insubordinação com a ordem estática das coisas. Objeto esse que, presente no espaço escolar, pode desestabilizar certas práticas, subverter a rigidez do tempo-escola bem como desorganizar percepções e modos de ser/estar no mundo.

Desse modo, alinhamo-nos a uma compreensão, expressa por Lobo (2017, p. 160-161), de que:

A potência educativa da estética, da experiência social da criação e da expressão da sensibilidade podem ser armas contra a habitual expropriação dos sentidos [...], tendo a escola, a práxis docente, possibilidades de unir o fazer-se poético, a teorização da experiência social e a prática comunitária.

Como se percebe, estamos no caminho traçado por Antonio Candido, que podemos recolher, por exemplo, de um brevíssimo prefácio a sua obra *Na sala de aula* (1986), cuja intenção declaradamente didática não perde em rigor teórico. O mestre nos sintetiza elegantemente sua concepção de objeto literário, a abordar-se na análise:

“Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de tipo vário” (CANDIDO, 1986, p. 5).

Isso posto, acreditamos que não basta apenas boas intenções ou boa vontade na tentativa de contribuir com a renovação dos rumos do ensino de literatura, tampouco uma mera readequação de critérios para selecionar obras recomendadas à leitura. Estamos em linha oposta a uma troca superficial ou a sugestões alternadas de técnicas e metodologias, como sói ocorrer. Se há necessidade de reorientar o ensino é preciso pensar e praticar a reorganização *na forma* do processo de ensino-aprendizagem, ainda que lhe reconheça os limites estreitos do fazer pedagógico interno à atual estrutura escolar: de um estágio tradicional, de transmissão docente e recepção passiva discente de conteúdos canônicos, para um estágio marcado fundamentalmente pelo caráter processual e ativo, em que o(a) docente seja leitor(a) e o (a) discente autor(a) de suas produções textuais.

O que se esboça, portanto, é um porto de passagem: da aula tradicional para esse espaço de experimentação da linguagem literária, marcado pelo contato íntimo e paciente do leitor com o texto. Não queremos, com esse movimento, abandonar a leitura analítica e seu impulso crítico, nem deixar de lado os conhecimentos técnicos próprios do fazer literário, mas reposicioná-los em uma sala de aula cujos principais envolvidos estão a construir seus repertórios estéticos e maturar suas experiências com o mundo que os cerca.

Para estruturar a proposta, a alteração mais sensível se encontra na lógica estruturante da sala de aula tradicional. Tratar-se-ia de implementar um primado da *ação* sobre o da *passividade*; ultrapassar o discurso unívoco para chegar ao dialógico. Esse ponto de vista é muito significativo, porque articula o caráter ativo da construção (e não na transmis-

ção) de sentidos e significados por parte do jovem leitor a uma organização geral da prática docente específica ao ensino de literatura em nível médio. O que Pilati (2017, p. 56) nos indica como uma desescolarização desse ensino é que:

Aprender, como vemos em Gramsci, é sobretudo *descobrir ativamente, descobrir autonomamente* (grifos originais). Portanto, o que chamo aqui de “desescolarizar” o ensino de literatura tem a ver com o primado da atividade sobre a passividade.

De modo complementar, denominamos nossos encontros como *oficinas*, recurso metodológico de orientação do trabalho docente largamente conhecido em espaços não formais de Educação e ensino, contudo acreditamos estar em consonância com a prática “*baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão*” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78)

Por fim, nossa contribuição, no plano das ideias e no esboço prático, é a de que a descoberta estética e a criatividade de jovens leitores e docentes sejam molas propulsoras de um espaço escolar que (se não se efetive) ao menos seja vislumbrado como espaço de humanização dos indivíduos e democratização dos bens culturais

Imbuídos desse espírito, acreditamos enfatizar a centralidade do texto literário na sua integralidade e consolidar o caráter ativo do(a) estudante por meio da produção textual, oriundo de experimento pedagógico sob a forma de *oficina*, cujo objetivo foi apresentar alguns aspectos da linguagem poética modernista aos nossos jovens leitores.

Uma nota necessária sobre a escolha dos poemas trabalhados: ela se deu a partir de uma sugestão dada por uma das estudantes, que havia participado de uma edição anterior de nossa atividade e, surpreendida com o que chama-

mos de “técnicas de poesia”, nos interrogou sobre o espanto e a surpresa que a poesia moderna lhe causava. Estava dada a senha para o trabalho com *O bicho*, de Bandeira, *Cidadezinha qualquer*, de Drummond, e *Acidente na sala*, de Gullar.

Dado o caráter ativo, que é marca da oficina, a atividade convocou à ocupação de um lugar diferente em relação ao texto por meio da produção de novos textos. Depois de depreendidas as lógicas de funcionamento dos poemas e tornada-as ferramentas para a produção textual, nosso objetivo, menos do que copiar o efeito de estranhamento (largamente conhecido da lírica moderna), foi levar as jovens produtoras a olhar o seu cotidiano rotineiro com o espanto da novidade e da descoberta, fazendo com que houvesse um tipo de racionalização aliado ao exercício de fabulação poética.

Abaixo, dois exemplos das produções deicineiras e algumas observações sobre a apropriação das formas da linguagem poética e sua reelaboração textual. Notem-se a criação de um ponto de vista discursivo por meio da utilização dos elementos cotidianos, a operação do humor, a reapropriação ambivalente das formas originais e a criação de neologismos. Nos textos abaixo percebe-se certa representação da rotina das jovens para quem a leitura e o livro possuem valor e, nos seus textos, um bom rendimento. Assinalem-se a elaboração linguística no texto 1, por meio de metáforas e neologismo, bem como o movimento de uma voz cujo espanto se concretiza por meio de uma sequência de questionamentos no texto 2.

Sem título – Ana Beatriz Machado

Na folha que o vento sopra
Tempestiando o tempo que há em mim
Me faço de janela

E a chuva que bate
Turva visão
Mal enxergo

Percebendo... coloco meus óculos
Que tempo *embaçado*, meu Deus!

Sem título – Maria Clara G.

Deito em minha cama após uma leitura
Acordo com um estalido dos restos
Do que um dia
Foi meu óculos
Minha visão está segura agora? O que será de mim?
Eu *sou o meu óculos*?
Ou a cor das folhas de contornos curvos
Irá falar comigo mesmo sem timidez?
Aquela árvore, que me conta sua história de vida
Me deixará escrevê-la, imaginá-la? Ainda que eu não enxergue o papel?

Se bem-sucedida, a oficina de escrita é o local de encontro entre a leitura dos textos literários com a reflexão e a descoberta de sua lógica de funcionamento, não mais a mera forma tradicional de simples localização das informações textuais ou características de estilos de época, mas um mergulho profundo na estrutura singular de cada poema, buscando atentamente a sua específica construção. Depreendido esse mecanismo, os jovens leitores passam a ter ferramentas para se tornarem produtores, indo de consumidores passivos das informações tradicionais para solidários construtores de novos sentidos das obras lidas.

É evidente que não se trata de transformar uma aula de nível médio em espaços de habilitação de novos artistas, uma vez que estamos apresentando aos estudantes, jovens leitores, procedimentos literários, mas torná-los sensíveis ao que se convencionou chamar de recursos artísticos, contribuindo com sua formação estética e integralidade humana.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: editora Paz e Terra, 1996.

LOBO, Roberta. **Docência e estética: armas contra o habitual**. In: ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de (Org.) **Cultura, politecnicia e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017;

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. Oficinas pedagógicas: relato de experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 9 nov. 2022.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2017.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Os
anais do V
Seminário Interna-
cional de Língua, Literatura
e Processos Culturais (V SILLPRO)
reúnem alguns dos trabalhos apresenta-
dos por pesquisadores do Brasil e do
exterior durante o evento realizado em
novembro de 2022. Promovido pelo
Programa de Pós-graduação em Letras e
Cultura (PPGLET) da Universidade de
Caxias do Sul (UCS), o V SILLPRO
organizou-se em torno do tema “Vozes
do Sul Global”, o qual direcionou os
debates para questionamentos do
modelo racional moderno, particular-
mente aquele identificado com o legado
da ideologia colonial em suas mais
diversas manifestações. Sensíveis às
complexidades de um mundo em cons-
tante transformação, as novas perspecti-
vas do conhecimento contemporâneo,
como aquelas apresentadas no V SILL-
PRO, exaltam as proposições ancoradas
em experiências de resistência política e
cultural oriundas do Sul, reivindicando
formas de relacionamento intercultural
que sejam cada vez mais distantes da
desigualdade e do preconceito. Os
resultados dessas reflexões são,
agora, apresentados
neste volume.

