

A PESQUISA EM LITERATURA E LINGUÍSTICA

impasses do presente



Gysele da S. Colombo-Gomes
Madalena Vaz Pinto
Victoria Wilson
(Orgs.)

Gysele da S. Colombo-Gomes
Madalena Vaz Pinto
Victoria Wilson
(Orgs.)

A PESQUISA EM LITERATURA E LINGUÍSTICA

impasses do presente

Rio de Janeiro • 2025



AGRADECIMENTOS

Reconhecer é uma maneira especial de ressaltar o valor único da contribuição de cada pessoa na construção desta obra. Somos, em especial, gratas aos(às) docentes e discentes que participaram do IX SEPPLIN; à comissão organizadora do evento, composta por docentes e discentes; à professora Dra. Rosana Kohl Bines e ao professor Dr. Xoán Carlos Lagares pelas palestras inspiradoras; e à professora Dra. Lucia Teixeira por seu tão cuidadoso prefácio e ativa participação na organização do evento.

Gysele, Madalena e Victoria.

SUMÁRIO

Prefácio.....	6
Apresentação	11

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Política linguística e linguística política.....	20
---	-----------

Xoán Carlos Lagares

Da Base para a base: o trabalho socioemocional através de mediações em língua inglesa na pré-escola	43
--	-----------

Letícia de Gusmão A. Xavier e Gysele da S. Colombo-Gomes

O discurso como expropriação: um estudo sobre a violência verbal direcionada à aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã).....	66
--	-----------

Julia Farias de Mesquita e Victoria Wilson

“O mestrado é para todos?”: crenças e entendimentos a partir de uma conversa exploratória.....	85
---	-----------

*Julianne Cortez Tavares, Pamella Twan Real de Queiroz e
Fernanda Vieira da Rocha Silveira*

Esquema imagético de escalaridade/ aninhamento na construção de desacordo	105
--	------------

Luiza Maia Assis e Marcos Luiz Wiedemer

Elogio e Crítica: uma questão de equilíbrio na interação por um viés pragmático 121

Bruna Vitória Ferreira e Victoria Wilson

Emoções de professores: esperança para a perseverança na docência 136

Jamile Nascimento Silva Alves e Gysele da S. Colombo-Gomes

“Porque a gente é vários eus dentro da gente, né?”: entendimentos sobre a (re)construção da identidade profissional a partir do curso de mestrado 154

Ana Beatriz Cardoso do Nascimento, Jessica Fernandes Braga e Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Do trauma à cena pública: o gesto de dizer no testemunho de Xuxa sobre violência sexual..... 173

Beatriz de Almeida Quintão e Juciele Pereira Dias

ESTUDOS LITERÁRIOS

Encontros com infâncias migrantes – inquietações de pesquisa 187

Rosana Kohl Bines

Angústia: “a dor de existir” em Graciliano Ramos..... 212

Haroldo Barbosa da Silva

<i>O meu pé de laranja lima como best-seller e literatura de massa.....</i>	225
--	------------

Marina de Souza Cruz Silva

<i>A intermedialidade no processo de produção do podcast Não inviabilize</i>	240
---	------------

Talysson Barbosa da Silveira Pereira

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	252
---	------------

SOBRE AS ORGANIZADORAS	258
-------------------------------------	------------

PREFÁCIO



Pesquisas em literatura e linguística: impasses do presente

*Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.*

Caetano Veloso

Os dicionários costumam definir a palavra “impasse” por meio de associações com a ideia de impossibilidade: “situação embaraçosa para a qual é muito difícil encontrar saída ou solução”, “beco sem saída” (Michaelis on-line); “situação difícil de que parece impossível uma saída favorável”; “embaraço, estorvo, empecilho” (Ferreira, 1999). No entanto, é também esse mesmo dicionário conhecido como “Aurélio” que abre suas páginas com poema de Neruda em que o poeta chileno cria um sobressalto a respeito da natureza da palavra escrita (e particularmente dos dicionários), asseverando que dicionário não é tumba nem sepulcro, o que nos leva à possibilidade de fazer respirar os sentidos ali tão bem compilados, ordenados, registrados.

Como o verso da canção **Livros**, de Caetano Veloso, a Universidade pública brasileira sabe, como nenhuma outra instituição, “lançar mundos no mundo” e, por isso, o título do evento que deu origem aos trabalhos aqui publicados não passa de provocação, ainda que esse título acolha e faça ecoar os sentidos do impossível. Pois é mesmo no terreno do impossível que tanta pesquisa de qualidade, tanto profissional bem formado, tanta produção de cultura e arte, tanto aprendizado de convivência solidária acontecem. Ensina Marilena Chauí que “a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das

diferenças e dos conflitos.” (Chauí, 2001, p. 120). Não se trata apenas, portanto, da escassez de recursos materiais ou de financiamentos sempre insuficientes, mas de uma luta atravessada pelos conflitos discursivos que constituem a vida social de um país marcado por injustiças e pela exploração dos mais desprotegidos por uma elite econômica quase sempre inculta, avessa ao conhecimento, inimiga do saber, da arte e da cultura.

Como pode uma instituição “dedicada a promover o avanço e a socialização do saber, [...] espaço de invenção, descoberta [...], inovação, criação de cultura e desenvolvimento de novas tecnologias” (Fávero, 2004), como pode essa instituição, que é também, como todo “chão de escola”, arena dos conflitos sociais e território de confrontos, como pode a Universidade desafiar impasses e encontrar saídas para eles?

No livro que ora se apresenta algumas respostas a essa pergunta serão encontradas. Em primeiro lugar, aqui estão recolhidos, numa mesma obra, textos de professores e de estudantes e isso em si já inaugura um tempo de esperança. Em segundo lugar, estão juntos, nas páginas que seguem, autores e textos da literatura e da linguística, talvez para mostrar que, no campo das Humanidades, a solidariedade do saber é produtora de mais saber, de um conhecimento aberto e poroso, que se faz de convergência e afinidade, mas também das dissonâncias sem as quais o pensamento não avança. Compreender, portanto, que a vida acadêmica só tem sentido na solidariedade e no confronto das ideias, na abertura para o outro e no acolhimento da diferença é a grande contribuição da universidade pública, laica, produtiva, engajada e relevante socialmente e politicamente. Chauí já nos alertava que “não se deve separar conhecimento e poder” (Chauí, 2001, p. 120), pois é disso que se trata quando, todos os dias, nas salas de aula, nos gabinetes e laboratórios de pesquisa, é preciso reafirmar em cada gesto e palavra a importância do que está sendo feito, para contrapor-se, com a firmeza necessária, a editoriais da mídia hegemônica, a legisladores que temem o saber e difundem a desinformação ou a governantes que teimam em dar razão a Darcy Ribeiro que, em 1977, numa reunião da SBPC, proferiu a célebre frase: “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (*apud* Silva; Muzzeti, 2017, p. 223).

Para sair desse impasse, que é construído dia a dia, de forma calculada e persistente, a Universidade é, também ela, persistente em sua resistência, feita de muito trabalho e dos afetos que configuram o que a semiótica chama de “paixões benevolentes” (Fontanille, 1993), aquelas que se associam aos prazeres da alegria e da satisfação, tomadas não como explosão individual de temperamentos mas como resultado das interações que, em gradações de intensidade, regulam a vida social.

O linguista Claude Hagège já disse que “para aquele que fala e, em particular, para aquele cujo ofício é falar sobre o discurso, para o linguista, a língua pode ser um objeto de amor”. E o amor pela língua, diz ele, é o amor pelo outro, pela diferença: “o amoroso das línguas é enamorado da alteridade” (Hagège, 1998, p. 391 e 394). Pensar na linguagem, fazer dela objeto de reflexão e de trabalho, é não só compreender esse enamoramento da alteridade, mas vivê-lo em cada trabalho de pesquisa e em cada ação pedagógica.

Ao tratar do funcionamento das linguagens na vida social, seja no estudo descritivo de um sistema fonológico, seja nas relações rítmicas de um poema, o que se faz, nos cursos de Letras e Linguística, senão buscar instrumentos teóricos para compreender, na prática, que existir na linguagem é aproximar-se do outro a cada instante, para acolhê-lo, para enfrentá-lo, para dele discordar ou para com ele seguir? Não se trata de contrapor-se ao avanço da tecnologia, substituindo-a pelas “belas letras” que já não existem em suas torres de marfim, fincadas que estão, há tempos, no solo fértil das diferenças, da inclusão, da alteridade, da decolonialidade.

Estar no campo das linguagens é, assim, apropriar-se da tecnologia e da poesia popular, dos progressos digitais e do artesanato em barro e pedra, da orquestra sinfônica e do teatro mambembe, das danças produzidas pela inteligência artificial e da festa folclórica do reisado encenado nas ruas. Compreender o mundo como linguagem e artefato discursivo é a sabedoria das Letras e da Linguística, que, por isso mesmo, são áreas capazes de fazer da frase, do conceito, do enredo, do verso o mundo que lança mundos capazes de incendiar a imaginação e derramar-se como larva fértil na concretude fria das cidades, dos campos e florestas. Como dizia Eduardo Galeano, somos feitos de átomos e de histórias.

Nos capítulos deste livro, o leitor encontrará textos que falam de emoções, crenças, identidades, pertencimento, exclusão, subalternidade, violência, inclusão, descolonização e outros temas que

reforçam a ligação da Universidade com a vida social manifesta em discursos sobrepostos, entrecruzados, postos em choque ou em acordo. O leitor encontrará, ainda, os dois textos magistrais dos conferencistas convidados do IX SEPPLIN – Seminário do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ – campus de São Gonçalo. Rosana Kohl Bines registra as inquietações de uma pesquisa sobre infâncias migrantes ao abordar livros de literatura infantil e juvenil, e Xoán Carlos Lagares problematiza a relação das políticas linguísticas com o papel político da ciência linguística. São duas reflexões que dão forma a questões ligadas aos impasses do presente, aos desafios contemporâneos e, sobretudo, às formas de discursividade que conseguem atravessar e ressignificar esses impasses.

Os artigos aqui recolhidos pretendem aproximar o leitor da vida acadêmica, provocar seu engajamento, sua surpresa, dar-lhe um susto, causar-lhe uma alegria, um mal disfarçado impulso de agir, estudar, discutir. Um Programa reconhecido pela qualidade de sua produção e pela dedicação e trabalho amoroso de seus professores e estudantes, numa universidade periférica, é o território ideal para comprovar que os impasses podem lançar-nos em mundos nunca antes imaginados, transformados pela força do conhecimento, da ciência, da persistência e da capacidade de “enamorar-se da alteridade”. Só assim se enfrentam os impasses e se atenuam “os riscos que corre essa gente morena”, para encerrar com outro verso de Caetano Veloso (“Purificar o Subaé”, 1981) este convite à leitura dos textos inquietos que compõem a presente coletânea.

Lucia Teixeira (UFF/CNPq)

Maio de 2025.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 197-226, jan./jun.2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096>. Acesso em: 27 mai. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GREIMAS, Julien Algirdas; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Marcio José; MUZZETI, Luci Regina. Educação brasileira: projeto de uma crise. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v.8, n.2, p. 223-243, maio/ago 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/10140>. Acesso em: 27 mai. 2025.

APRESENTAÇÃO



O E-BOOK **A pesquisa em Literatura e Linguística: impasses do presente**, reúne uma seleção dos trabalhos apresentados no IX SEPPLIN — Seminário do Programa de PósGraduação em Letras e Linguística —, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, nos dias 16 e 17 de outubro de 2024. Esse foi o nono encontro acadêmico anual promovido pelo Programa desde sua criação, em 2016.

A obra reúne textos nas duas grandes áreas do Programa de Pós-Graduação, em Estudos Linguísticos, escritos pelos(as) mestrandos(as) com seus(suas) respectivos(as) orientadores(as), e em Estudos Literários pelos(as) mestrandos(as) supervisionados(as) por seus(as) orientadores(as), considerando as linhas de pesquisa em que atuam. Dessa forma, os(as) leitores(as) terão a oportunidade de conhecer, com os capítulos aqui reunidos, recortes das pesquisas realizadas, distribuídos em duas seções. Na primeira, encontram-se os textos da linha de Estudos em Linguística e, na segunda, textos da linha de Estudos em Literatura.

Na seção de Estudos Linguísticos, encontram-se nove textos. O primeiro deles corresponde à palestra de encerramento proferida pelo pesquisador e professor Xoán Carlos Lagares, docente associado da Universidade Federal Fluminense e integrante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF, durante o encerramento do IX SEPPLIN.

Em seu instigante texto **Política linguística e linguística política**, Xoán Lagares desenvolve uma análise contundente sobre o caráter disruptivo da ciência linguística. Fundamentado na noção gramsciana de hegemonia, o autor demonstra como as descobertas científicas sobre língua(gem) desafiam estruturas de poder consolidadas, gerando desde resistências como o negacionismo até a

fabricação de “verdades alternativas”. Ao examinar a dimensão política da linguagem, Lagares avança para o conceito de glotopolítica — abordagem que amplia o escopo tradicional da política linguística ao incorporar conflitos ideológicos, dinâmicas de poder institucional e intervenções normativas em múltiplos níveis. Essa perspectiva se revela particularmente fecunda para analisar desde processos clássicos de padronização linguística até as contemporâneas “guerras culturais”, como os embates sobre linguagem inclusiva no Brasil. Contudo, como o próprio autor reconhece, a glotopolítica enfrenta o desafio de transpor o plano teórico para a prática política. Os exemplos citados — das ações do *Rebelión Científica* aos projetos legislativos contra a “linguagem neutra” — ilustram com propriedade essa tensão. Ao evidenciar que a linguística, ao desnaturalizar hierarquias linguísticas, desempenha inevitavelmente um papel político, Lagares nos lembra que, dos estudiosos da linguagem, não se exige apenas rigor científico, mas também coragem crítica para confrontar os discursos de poder que moldam tanto as mudanças climáticas quanto as gramáticas normativas.

Da Base para a base: o trabalho socioemocional através de mediações em língua inglesa na pré-escola de Leticia de Gusmão Almeida Xavier e Gysele da Silva Colombo-Gomes discute o papel das emoções no âmbito do ensino da língua inglesa com crianças de uma classe de Educação Infantil sob a perspectiva da Linguística Aplicada. A partir de rodas de conversas e dinâmicas adaptadas à realidade das crianças, o trabalho se desenvolveu com temáticas que abrangeram questões como gênero, classe, relações étnico-raciais, preconceito geográfico, em que as crianças eram solicitadas a “brincar”, produzindo narrativas visuais. Com base nos desenhos produzidos, objetivava-se descrever e interpretar as emoções a fim de mostrar sua relevância e pertinência pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa na educação infantil, “sob a égide de uma perspectiva multicultural” (Brasil, 2017; Rio de Janeiro (RJ), 2020) e ludicamente adequada (Freire, 2019; Tonelli, 2023) para a faixa etária.” Com uma reflexão teórica robusta e bem construída, em um “mosaico teórico”, como as autoras denominam, o texto entrelaça conceitos e categorias, estratégias e métodos, ancorado no letramento emocional (Barcelos, 2015), nos conceitos de emoções de Vygotsky (1996; 2000; 2001; 2003) e Maturana (2002), entre outros, para reforçar a indissociabilidade entre as emoções e o processo cognitivo, bem como para entendê-las como práticas culturalmente ambientadas. Assim, após o detalhamento metodológico e analítico, que

muito contribuiu para a compreensão do trabalho em sala de aula e(m) sua articulação com a pesquisa, as autoras concluem o quanto as emoções, ao mobilizarem nossas atividades e condutas, atuam na construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua inglesa no contexto da Educação Infantil.

Com uma metodologia contemporânea e alinhada aos estudos digitais — a netnografia (Kozinets, 2014) —, o estudo intitulado **O discurso como expropriação: um estudo sobre a violência verbal direcionada à Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã)**, o terceiro desta obra, apresenta uma análise de discursos violentos contra indígenas da referida comunidade, veiculados nos comentários da página *Lei Seca Maricá* (LSM) nas redes sociais. As autoras, Júlia Farias de Mesquita e Victoria Wilson discutem, buscam compreender como tais discursos perpetuam a violência simbólica, a estigmatização e a colonialidade, articulando-se a um histórico de expropriação territorial e cultural. O estudo examina como enunciados violentos performatizam a exclusão — como nos comentários que negam a identidade indígena ou associam os indígenas à criminalidade — e constroem o indígena como um «outro» inferior, reforçando dinâmicas coloniais de poder. As autoras demonstram como a violência discursiva atualiza hierarquias históricas e deslegitima a vida indígena. Com uma articulação rigorosa entre teoria e análise empírica, o estudo evidencia que as redes sociais funcionam como espaços de reprodução da violência colonial, amplificando estigmas históricos. A proposta teórica adotada pelas autoras evidencia a relação entre atos de fala e estruturas de poder como uma ferramenta crítica para a denúncia do racismo digital.

O texto **“O mestrado é para todos?”: crenças e entendimentos a partir de uma conversa exploratória** retrata uma investigação marcada pela colegialidade e pelo desenvolvimento mútuo entre suas autoras. Em busca de compreender suas práticas profissionais e experiências como uma professora, mestrandas e futuras docentes do ensino superior, Julianne Cortez Tavares, Pamella Twan Real de Queiroz e Fernanda Vieira da Rocha Silveira reconhecem que o ato de questionar e refletir pode contribuir para a construção de novas percepções sobre esse novo fazer docente. Com um olhar crítico e atento, as autoras analisam as crenças de mestrandos(as) em Letras e Linguística (PPLIN/UERJ) sobre a formação docente no ensino superior, com foco no estágio docente e na construção da identidade profissional. A pesquisa, ancorada na Prática Exploratória (PE), busca compreender como as vivências no mestrado moldam as percepções

dos participantes sobre a docência universitária, utilizando a conversa exploratória como método para a geração de registros. O estudo evidencia que as crenças sobre a docência no ensino superior são dinâmicas e, por vezes, contraditórias, sendo influenciadas por trajetórias pessoais, contextos sociais e hierarquias acadêmicas. Nesse processo, a Prática Exploratória cumpre o seu papel, visto que contribui para desnaturalizar discursos cristalizados — como a ideia de que “o mestrado é só para elites” — e fomentar reflexões sobre a formação docente como um processo humano, político e emocional.

No texto intitulado **Esquema imagético de escalaridade/anihamento na construção de desacordo**, os autores Luiza Maia Assis e Marcos Luiz Wiedemer discutem o tema Construção de Contraste por Desacordo (CCD) a partir da noção de Esquema Imagético (EI) associado ao uso adverbial. Sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, o contraste, fenômeno essencial para a cognição humana, segundo os autores, pode ser definido como “o ato de distinguir ou de ser distinguido por meio da comparação de qualidades diferentes ou opostas.” Após uma densa e longa discussão teórica, muito bem exemplificada, os autores se dedicam à análise dos dados para mostrar como o contraste ocorre de forma escalar. Conforme os resultados apontaram, a presença do advérbio “mente” quando acompanhado de um verbo contrastivo no gerúndio ativa o Esquema Imagético. Outras considerações são realizadas, de forma complexa e bem elaborada a fim de verificar as “possibilidades de contraste total ou parcial, ou seja, a partir do EI de escalaridade na CCD,” contribuindo para entender “a complexidade das línguas.”

No sexto artigo, intitulado **Elogio e crítica: uma questão de equilíbrio na interação por um viés pragmático**, Bruna Vitória Ferreira e Victoria Wilson analisam estratégias de polidez em reclamações *online*, com foco em comentários avaliativos negativos publicados na Play Store e na *Shopee*. A pesquisa investiga como os usuários atenuam críticas por meio de elogios, a fim de preservar a “face” (autoimagem pública) do interlocutor, com base nas teorias de Goffman (1967) e Brown & Levinson (1987). O estudo concentra-se na identificação de elogios e críticas no contexto das reclamações, bem como na análise do papel dos elogios na minimização de conflitos e na manutenção da harmonia interacional. O texto oferece contribuições teóricas relevantes, como a perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (2006), que compreende o elogio não apenas como um ato ameaçador, mas também como um ato potencialmente

valorizador. As autoras integram a pragmática e a sociolinguística interacional para compreender as dinâmicas dos conflitos digitais, demonstrando cuidadosamente como os usuários negociam a insatisfação sem comprometer as relações – algo especialmente útil para empresas na gestão de feedbacks. Em síntese, o estudo mostra que, mesmo em contextos de tensão, como nas reclamações, os usuários empregam estratégias linguísticas orientadas à preservação da harmonia. O uso do elogio como atenuador revela, assim, uma busca por equilíbrio nas interações digitais, desafiando visões tradicionais que o associam exclusivamente a ameaças à face.

Jamile Nascimento Silva Alves e Gyselle da Silva Colombo-Gomes, em **Emoções de professores: Esperança para a perseverança na docência**, abordam um estudo sobre as emoções a partir de dados oriundos de uma comunidade do Facebook identificada como **Professores do Estado RJ**. A pesquisa etnográfica *on-line*, ou netnografia (Kozinets, 2014), visa à análise de uma postagem e alguns de seus comentários realizados por um grupo de professores da rede estadual do Rio de Janeiro a fim de compreender como as emoções – esperança e desesperança – são constituídas nas interações ocorridas. À luz da Linguística Aplicada, o estudo apresenta “uma abordagem combinada da visão pós-estruturalista/ discursiva das emoções (Zembylas, 2005; 2007; Benesch, 2017) com a Biologia do Conhecer (Maturana, [1998] 2002; Maturana; Varela, 1995)” somada à Pedagogia da esperança de Paulo Freire (1996) para também entender com Silva e Lee (2024) como as emoções podem formar as identidades docentes. As autoras assumem, pois, uma abordagem mista de pesquisa, apoiadas em Barcelos *et al* (2022, p. 3) para desenvolver a pesquisa. A análise reforça o argumento de que é possível “tomar” a esperança, seja partindo de situações consideradas positivas, seja de situações consideradas negativas. Na integração da esperança com a desesperança, as autoras oferecem um caminho para o agir docente mesmo em face de situações adversas.

No texto intitulado **“Porque a gente é vários eus dentro da gente, né?”: entendimentos sobre a (re)construção da identidade profissional a partir do curso de mestrado**, Ana Beatriz Cardoso do Nascimento, Jessica Fernandes Braga e Fernanda Vieira da Rocha Silveira analisam o processo de construção identitária de mestrandos(as) em Letras/Linguística (PPLIN/UERJ) durante a formação para a docência universitária, apoiam-se na Prática Exploratória (PE) como abordagem ético-metodológica. Em um exercício investigativo, essas professoras buscam compreender como percebem

suas próprias identidades profissionais a partir das vivências no mestrado, bem como as tensões e transformações que marcam a transição da educação básica para o ensino superior. Destacam-se no texto as vozes plurais das praticantes exploratórias e as perspectivas de mestrandos(as) e orientadora, expressas por meio de relatos emocionais ricos e significativos. As ações e visões das autoras são orientadas pela abordagem inovadora da PE, que serve de base para discutir identidades em contextos acadêmicos. O estudo oferece contribuições relevantes, como a compreensão da complexidade identitária na docência universitária, articulando a PE com reflexões sobre crenças e violência simbólica. As autoras desconstróem discursos cristalizados — como “mestrado é só para elites” ou “pesquisa não serve para a sala de aula” — e sugerem que os programas de pós-graduação promovam espaços de reflexão sobre a identidade docente. Além disso, defendem a valorização da pesquisa na educação básica como parte integrante da formação continuada. Em resumo, o estudo estabelece que a identidade do(a) docente universitário(a) constitui um território em disputa, atravessado por tensões entre o reconhecimento acadêmico e a desvalorização social. Ratifica, assim, a urgente necessidade de espaços dialógicos — como os proporcionados pela Prática Exploratória — para ressignificar o processo de “tornar-se professor(a) universitário(a)”.

Beatriz de Almeida Quintão e Juciele Pereira Dias, no texto intitulado **Do trauma à cena pública: o gesto de dizer no testemunho de Xuxa sobre violência sexual**, fundamentadas na Análise do Discurso (AD), trazem à tona o testemunho da apresentadora Xuxa Meneghel a respeito dos abusos que sofreu na infância. O texto trabalha conceitos como silenciamento, interdição e memória discursiva e é ampliado com estudos sobre violência simbólica baseados em Bourdieu (2012), sobre gênero e culpabilização da vítima, discutido por Saffioti (2015), somado a pesquisas sobre testemunho e indizível (Mariani, 2016). O recorte, muito bem delineado, visa a analisar os processos de produção de sentidos sobre a violência sexual, considerando, além da materialidade linguística, “a exterioridade constitutiva da formulação e circulação dos sentidos.” As autoras vão tecendo a teoria para mostrar, com densidade argumentativa, como discursos e comportamentos cristalizados reforçam estereótipos responsáveis pela manutenção da violência infligida às mulheres. Mostram como o testemunho passa a ser um conceito e uma categoria de análise importante para a AD no sentido de ser compreendido como uma prática discursiva que “emerge como um

gesto de ruptura e resistência.” No transbordamento testemunhal da apresentadora Xuxa, foco da análise, o próprio texto tecido também se faz gesto-testemunho no espaço discursivo. Assim, acontece um duplo testemunhar, que se configura, nas palavras das autoras, como “movimento político” cuja função é a de confrontar estruturas sociais que naturalizam várias formas de violência para, enfim, romper a história e as histórias de silenciamentos.

Na área dos *Estudos literários* publicam-se quatro textos. O primeiro deles corresponde à palestra apresentada pela pesquisadora e professora Rosana Kohl Bines, do Departamento de Letras da PUC-Rio, na abertura do IX SEPPLIN; os três textos seguintes foram escritos por alunos do Programa e apresentam resultados de pesquisas em curso escritos em parceria com seus orientadores.

Encontros com infâncias migrantes, inquietações de pesquisa apresenta o andamento da pesquisa desenvolvida pela professora doutora Rosana Bines junto a crianças e jovens venezuelanos¹ em ambiente colaborativo com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, instalada em 2018 na PUC-Rio, por meio de um convênio entre a universidade e o ACNUR (Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados). Trata-se de um trabalho experimental, com acervos de literatura infantojuvenil e outras linguagens artísticas, a partir do qual se procura criar espaços de escuta abertos à emergência das histórias que as crianças contam sobre as suas experiências de deslocamento entre países, culturas e línguas. Quatro livros de literatura infantojuvenil são lidos e analisados pela pesquisadora, no intuito de “observar como se materializa a inscrição de pontos de vista menores na malha discursiva e visual desses acervos, que produzem uma espécie de arquivo de micro percepções, mas também de *contrainformações*, que perturbam a escala massificada de estatísticas e números que informa a nossa imaginação pública da cena do refúgio”.

Haroldo Barbosa da Silva apresenta uma interpretação do romance *Angústia* (1936), de Graciliano Ramos, pelo viés crítico-literário-psicanalítico. **Angústia: “a dor de existir”** reflete sobre como as contribuições da psicologia e da psicanálise ampliam o campo das análises tradicionais do romance, assentes em pressupostos que o próprio autor viria a contestar, como por exemplo ser definido como modernista. Sem abrir mão da leitura cerrada do romance,

1 A pesquisa é desenvolvida em Boa Vista, Roraima e na escola municipal no Rio de Janeiro.

o autor inclui em sua análise aspectos não só da biografia do autor como de suas motivações inconscientes, além do contexto atribuído da produção do romance, contribuindo, deste modo, para o enriquecimento da fortuna crítica de Graciliano Ramos.

Marina de Souza Cruz Silva, no texto **O meu pé de laranja lima como best-seller e literatura de massa**, propõe um olhar crítico sobre a recepção de *O meu pé de laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, com o intuito de investigar sua ampla aceitação junto ao grande público e, paralelamente, a recepção marginalizada que recebeu no contexto acadêmico brasileiro. Se, da perspectiva da crítica focada no experimentalismo, o romance pode ser considerado simples e de fácil leitura, esse fato não parece justificar que tenha sido – assim como outros livros com características semelhantes – praticamente ignorado pela crítica. O alcance sociocultural de textos acessíveis ao leitor não especializado, conclui a autora, precisa ser levado em consideração, sob o risco de a crítica adotar uma postura elitista e perder de vista o leitor comum.

O texto **A intermedialidade no processo de produção do podcast Não inviabilize**, de Thalysson Barbosa da Silveira Pereira, insere-se no campo expandido dos Estudos Literários aberto (para) ao diálogo com outras mídias. Nele, o autor concentra seu olhar crítico no podcast brasileiro *Não inviabilize*, organizado por Andréia Freitas e atualmente com mais de 300 mil seguidores. Uma das razões para tamanho sucesso reside no fato de as histórias contadas no podcast serem posteriormente escritas, dando origem a textos com qualidade literária que podem ser lidos e acompanhados pelo público. Essa escrita, segundo o autor, é essencial para a fidelidade dos ouvintes e o que os mantém ávidos para ouvir mais histórias. Além da análise sobre o podcast brasileiro, o artigo apresenta ao leitor uma breve história do podcast, focando nas circunstâncias do seu surgimento, especificidades técnicas e tipos de ouvinte.

Esperamos oferecer um panorama das tendências das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa para divulgá-las como forma de expansão e ampliação do esforço acadêmico a favor do conhecimento científico/literário. Que tenham uma leitura reflexiva e instigante!

Abraços acadêmicos,
Gysele, Madalena e Victoria



ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Política linguística e linguística política

Xoán Carlos Lagares

Da Base para a base: o trabalho socioemocional através de mediações em língua inglesa na pré-escola

Letícia de Gusmão A. Xavier e Gysele da S. Colombo-Gomes

O discurso como expropriação: um estudo sobre a violência verbal direcionada à aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã)

Julia Farias de Mesquita e Victoria Wilson

“O mestrado é para todos?”: crenças e entendimentos a partir de uma conversa exploratória

Julianne Cortez Tavares, Pamella Twan Real de Queiroz e Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Esquema imagético de escalaridade/aninhamento na construção de desacordo

Luiza Maia Assis e Marcos Luiz Wiedemer

Elogio e Crítica: uma questão de equilíbrio na interação por um viés pragmático

Bruna Vitória Ferreira e Victoria Wilson

Emoções de professores: esperança para a perseverança na docência

Jamile Nascimento Silva Alves e Gysele da S. Colombo-Gomes

“Porque a gente é vários eus dentro da gente, né?”: entendimentos sobre a (re)construção da identidade profissional a partir do curso de mestrado

Ana Beatriz Cardoso do Nascimento, Jessica Fernandes Braga e Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Do trauma à cena pública: o gesto de dizer no testemunho de Xuxa sobre violência sexual

Beatriz de Almeida Quintão e Juciele Pereira Dias

POLÍTICA LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA POLÍTICA

Xoán Carlos Lagares (UFF)



Linguagem, ciência e ideologia

A ciência nem sempre traz conforto. Com frequência, o conhecimento construído pela ciência entra em confronto com o senso comum, que é o solo sobre o qual se desenvolve a atividade política. Em certa medida, como diz o filósofo marxista Antonio Gramsci, em termos ideológicos, a política é uma batalha pela conquista da hegemonia (Coutinho, 2011, p.290; Gruppi, 1978): a produção de uma ideologia que identifique o senso comum, que a todos pareça evidente e sobre a qual se levantem os consensos sociais básicos.

Os conhecimentos que a ciência desenvolve obrigam a tirar conclusões que podem, ocasionalmente, ter consequências sociais não previstas inicialmente. Uma vez que enxergamos o mundo a partir do prisma oferecido pelos dados da realidade construídos com o instrumental científico, é impossível olhar para outro lado, somos levados imediatamente a tomar decisões coerentes, a implementar determinadas medidas ou, pelo menos, a nos engajar em atividades que nos obrigam a intervir.

Um exemplo muito evidente é o da mudança climática. Quando cientistas descobrem as perigosas alterações que as ações do ser humano causam no planeta, as consequências políticas e sociais são inevitáveis. Imediatamente, a ideia de crescimento econômico contínuo e ilimitado, uma característica inerente ao capitalismo, e que obriga a gastar imensas quantidades de energia, liberando CO₂ na atmosfera, é posta em xeque. Desacelerar essa carreira insensata

em direção à destruição do planeta implica não apenas diminuir o consumo, mas a própria produção. O mercado global e a deslocalização da produção, que faz com que produtos básicos devam viajar milhares de quilômetros para chegar ao consumidor, a divisão mundial do trabalho e a desigualdade brutal entre os super ricos (responsáveis pelo consumo individual de quantidades imensas de energia) e a maioria dos habitantes do mundo acabam se tornando insustentáveis, uma vez que os limites naturais do planeta são atingidos. Como reconhecia o título daquele documentário de Davis Guggenheim, lançado em 2006, *Uma verdade inconveniente* (*An Inconvenient Truth*), sobre a campanha do ex-vice-presidente estadunidense Al Gore em torno do tema do aquecimento global, não convém à ordem econômica dominante enunciar essa verdade. A sua enunciação é politicamente “inconveniente”, mas o que ela anuncia é muito mais do que isso: essa verdade é humanamente catastrófica, ou melhor, apocalíptica. Nesse sentido, podemos pensar que o “negacionismo científico” não tenha a ver com simples ignorância (não em todos os casos, pelo menos); talvez ele seja uma resposta aos interesses políticos e econômicos em jogo. Os grupos sociais que com mais veemência defendem a ordem econômica chegam mesmo a substituir essa verdade inconveniente da ciência por “verdades alternativas”, funcionais para que tudo continue na mesma. Por esse motivo também, em direção contrária, encontramos grupos de cientistas (como o espanhol *Rebelión Científica*) que passam à ação direta para conscientizar a população e pressionar o poder político, assumindo um discurso que até há pouco tempo era próprio apenas dos setores políticos anticapitalistas mais radicais.

As ciências da linguagem também produzem a sua dose de *verdades inconvenientes*. Muito menos alarmantes, é claro, contudo, igualmente ameaçadoras para a ordem social das línguas. No caso da Linguística, existe uma dificuldade prévia, que muito dificulta que os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico cheguem a ter influência real na sociedade. A compreensão da língua(gem) como objeto de conhecimento científico nem sequer faz parte do senso comum, como comprovamos, invariavelmente, sempre que nos engajamos em algum debate social sobre questões de linguagem. Como objeto social, a língua está regida fundamentalmente pela *normatividade* (Del Valle, 2017). O comportamento linguístico é avaliado de acordo com “normas práticas” de uso incorporadas pelos sujeitos, sob a régua estabelecida por certas “normas explícitas” difundidas, sobretudo, pelo sistema educativo e elaboradas por

agentes autorizados, os gramáticos e lexicógrafos prescritivistas (Bourdieu, 1996).

Dessa perspectiva, os princípios mais básicos da nossa ciência acabam ressoando no espaço social como ideias esotéricas, muito distantes do que poderia ser a realidade. Sabemos que, enquanto sistemas ordenados, embora variáveis e dinâmicos, todas as línguas e as variedades linguísticas têm “regularidade formal”, todas têm gramática. Isto é, a gramática normativa não se opõe ao “caos” das múltiplas e socialmente hierarquizadas realizações linguísticas, como dizem Faraco e Zilles (2017). Sabemos também que, em termos estruturais, todas essas regularidades são equivalentes, não existe nenhuma característica intrínseca a essas estruturas que faça com que umas sejam melhores do que outras, de maneira que todas têm idêntico “potencial semiótico” (Faraco; Zilles, 2017), a mesma capacidade para significar. Afirmar a igualdade (estrutural) radical entre todas as línguas e variedades é interpretado corretamente pela sociedade como uma defesa, também radical, da igualdade entre todos os falantes. Com efeito, de posse desse conhecimento científico, é muito difícil (mas não impossível, obviamente) olhar para outro lado. Ele tem consequências ideológicas evidentes (pelo menos, no âmbito reduzido das ideologias linguísticas) que é preciso levarmos em consideração:

Diante disso, ficará claro, espero, que os linguistas que tentam persuadir os leigos diretamente de que todas as formas de línguas são iguais e que a discriminação linguística é injusta não entenderam a natureza do diálogo. Não se trata de estrutura linguística, tal como os linguistas a entendem: trata-se de ideologia, e se os linguistas afirmarem que todas as variedades são “gramaticais” (o que elas, é claro, são), suas opiniões serão interpretadas como ideológicas, não linguísticas. Assim será, em parte, porque, ao expressarem sua opinião, esses linguistas de fato têm uma agenda ideológica – modificar a opinião pública sobre o uso da língua. Eles não são, nesse ponto, cientistas desinteressados, e o público está certo em perceber assim (Milroy, 2011 [2001], p. 62).

Por outro lado, como adverte o mesmo autor, a análise sociolinguística da variação, ao retirar o objeto-língua da sua dimensão social para estudá-lo como estrutura (em termos de variedades bem delimitadas, reificadas), está também condicionada pela *cultura de língua padrão* (Milroy, 2011 [2001], p. 64) em que está imersa.

A dimensão política da pesquisa linguística, mesmo quando não reconhecida pelos próprios linguistas, não pode ser ignorada em qualquer tentativa de intervenção no debate social sobre língua.

A Glotopolítica e o papel dos linguistas

Política linguística, isto é, intervenção consciente sobre a realidade social da linguagem, sempre houve. Em diferentes épocas históricas e em realidades geográficas e sociais distantes, a imposição de línguas ou variedades linguísticas, a divisão de funções sociais para as distintas formas de falar e de escrever, assim como o policiamento dos usos, fazem parte da vida das comunidades políticas. Enquanto área de conhecimento científico, a política linguística nasce ligada à ideia de *planejamento*, no âmbito da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, na segunda metade do século XX, no contexto da constituição de novas nações na Ásia e na África como consequência da descolonização (Ricento, 2006). Nesse momento, a diversidade linguística é percebida como um problema a ser resolvido, de acordo com o ideal europeu de país monolíngue, e linguistas são convocados pelo poder público para contribuir com seu conhecimento técnico à consolidação de uma língua oficial (normalmente, a europeia de colonização) e para a hierarquização do *status* das outras línguas presentes no território do novo país. Outras intervenções, sobre o *corpus* das línguas, a elaboração de sistemas de escrita, de instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários, eram necessárias para que línguas de uso geral nesses países pudessem assumir novas funções sociais nos Estados recém-formados. Para isso, são elaborados “planos de ação” concretos, após um “diagnóstico” da situação sociolinguística, e são implementadas estratégias que permitam atingir os objetivos almejados. Especialistas em linguística passam a ser, nesse contexto, agentes a serviço dos poderes estatais para regular essa nova ordem das línguas. No campo da sociolinguística, a política linguística, denominada na tradição anglófona *Language Policy and Planning* (Política e planejamento linguístico), é compreendida neste momento como “domínio de um saber aplicado” e não como um “campo de conhecimento teórico” (Narvaja de Arnoux, 2000).

Imediatamente, sobretudo em contextos de pesquisa de línguas em situação minoritária, a reflexão sobre o próprio papel dos linguistas nesses processos se torna fundamental. A perspectiva

crítica, que, como diz Ricento (2006, p. 13-14), se desenvolve sobretudo nos anos 1980, identifica vários âmbitos de ação e uma grande diversidade de agentes e instâncias de intervenção em política linguística, além de se interrogar sobre os interesses envolvidos e as relações de poder implicadas.

Embora o termo “Glotopolítica” já fosse usado por um dos autores pioneiros da pesquisa em política linguística, Einar Haugen (1972, p. 337), o termo caiu em desuso no âmbito anglo-saxão e foi retomado em 1986, no texto-manifesto de Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi, “Pour la Glottopolitique”, publicado no número 83 da revista *Languages*. Para os sociolinguistas da Universidade de Rouen, o termo glotopolítica permitia identificar uma perspectiva de pesquisa mais ampla das relações entre política e linguagem, ao “englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 12), neutralizando a distinção entre língua [*langue*] e fala [*parole*] proposta pela perspectiva saussuriana. Desse ponto de vista, qualquer intervenção sobre as práticas de linguagem, das mais cotidianas àquelas especificamente institucionais, centradas naquilo que consideramos “língua”, seriam ações glotopolíticas e poderiam ser objeto de estudo.

Como explicamos em outros textos (Lagares, 2018; 2021), um aspecto central da perspectiva glotopolítica é a própria compreensão do que seja “o político” na linguagem, agora não mais relacionado apenas ao planejamento ou à gestão vertical por parte das instituições do Estado, mas entendido como o conjunto de intervenções e ideologias sobre a língua que agem, em diversos níveis e de formas diferentes, numa sociedade.

Assim, a pesquisa glotopolítica daria conta, em primeiro lugar, de um eixo vertical, centrado especificamente sobre as intervenções na realidade linguística, tendo como foco a normatividade. No ponto mais alto desse eixo, estariam as intervenções sobre “os fatos mais salientes de política linguística” (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 24), isto é, a elaboração e difusão de instrumentos linguísticos, a institucionalização da língua como objeto social a serviço do Estado e/ou como veículo do sistema de ensino. Essa intervenção normativa, realizada por agentes especializados, cria o objeto que diz descrever. Ela se relaciona também com todos os fatos normativos ou antinormativos que podem ser identificados na sociedade, com as pequenas coerções sociais, as microviolências linguísticas

ou as adequações e inadequações no emprego da(s) língua(s) em situações concretas.

Entretanto, a glotopolítica também cobriria um terreno horizontal muito mais amplo do que aquele identificado normalmente com a Política Linguística, pois, como dizem os sociolinguistas de Rouen, “toda decisão que modifica as relações sociais é, *do ponto de vista do linguista*, uma decisão glotopolítica” (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 24, grifo nosso). Essa ampliação da *perspectiva* permitiria observar os efeitos glotopolíticos de grandes mudanças sociopolíticas e de pequenas intervenções sociais que não consideraríamos, a princípio, ações diretas sobre a linguagem.

Ampliar o escopo para investigar o político na linguagem supõe levar em consideração a existência de certo “imperativo democrático” nesse tipo de ação, que obrigue a se preocupar com o modo como a linguagem intervém na produção e reprodução da desigualdade. O que interessa a essa perspectiva é identificar, precisamente, as tensões e os conflitos sociais que se manifestam na linguagem, o modo como interagem as práticas linguísticas e as identidades sociais. Nesse contexto, Guespin e Marcellesi se perguntam sobre a práxis política dos linguistas no “debate glotopolítico”. Por se tratar de um debate democrático, seria preciso implementar uma política de informação em duas direções: garantindo a participação dos falantes, que devem intervir na investigação, na discussão e nas decisões, pois “as medidas glotopolíticas só encontram eficácia na convicção dos usuários”; mas também com a participação de especialistas em estudos de linguagem, “a fim de abalar certezas demasiado cômodas e suscetíveis de bloquear o debate”, pois “seria importante que todos pudessem elaborar suas representações de linguagem na liberdade dada pelo conhecimento” (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 13).

Sobre esse aspecto, em publicação mais recente, Kanavillil Rajagopalan insiste em afirmar que a Linguística não teria nada a dizer em matéria de política linguística, de maneira que os linguistas só poderiam participar desse debate na qualidade de cidadãos, para além do seu saber especializado:

[...] muitos se apressam para pleitear que o fato de ter sido treinado como linguista deve propiciar uma nítida vantagem a uma pessoa quando se trata de opinar sobre questões de política linguística. A MINHA RESPOSTA É UM SONORO NÃO. Explico. O conhecimento que o linguista diz ter é

um conhecimento científico sobre a estrutura e o funcionamento das línguas. Ele/a sabe, por exemplo, que a estrutura fonológica de uma língua funciona com base em contrastes e complementaridades entre unidades e não entre sons fisiológica ou acusticamente distintos. Mas, conhecimentos desse tipo não têm nada a ver com questões que interessam no campo da política linguística (Rajagopalan, 2015, p. 23).

Com efeito, como dizíamos anteriormente, a ampliação do olhar sobre o político na linguagem obriga, como reconhecem Guespin e Marcellesi, a um certo deslocamento disciplinar, assumindo uma postura abertamente inter ou transdisciplinar. O que está em jogo na política linguística não é a língua como sistema estruturado segundo regras autônomas, mas a relação entre práticas de linguagem e identidades sociais, mediadas por relações de poder. Diversas áreas da Linguística promovem esse tipo de pesquisa e reflexão, e a Glotopolítica se propõe a ser, na visão desses autores, uma perspectiva capaz de implementar projetos de investigação e de intervenção nesse sentido, combinando conhecimentos diversos e ultrapassando a divisão conceitual entre teoria e prática:

Reivindicar um papel crescente dos linguistas na organização do debate glotopolítico é, necessariamente, pedir aos linguistas que só exportem o melhor de sua disciplina e que revisem os conceitos e os métodos já ultrapassados. Esse novo papel exigirá um rigor deontológico novo e integração de numerosos conhecimentos (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 14).

Seria necessário, portanto, um certo deslocamento dos linguistas em relação ao seu saber específico, uma ampliação do seu olhar para enxergar tudo aquilo que está implicado nesse debate social. Um bom exemplo sobre a necessidade de combinar saberes especializados sobre a linguagem com um olhar que vá além da estrutura linguística poderia ser, precisamente, a política normativa. É evidente que a construção de uma norma-padrão é tarefa de especialistas, pois exige ter um amplo conhecimento sobre a estrutura da língua, nas suas diversas dimensões. Como elaborar um sistema ortográfico de um idioma sem conhecer, em profundidade, a sua estrutura fonológica? Ora bem, esse saber *expert* não é suficiente para uma intervenção política em matéria ortográfica. No funcionamento social de um sistema de escrita há mais questões envolvidas, algumas delas de altíssimo valor simbólico, como demonstram os

conflitos ortográficos que encontramos mundo afora¹. Não levar em consideração a dimensão política – frequentemente identitária – da ortografia, pode criar novos problemas e conflitos de difícil solução.

Dinâmicas normativas: a disputa pela norma-padrão

A estandardização é um processo social fundamental na constituição de espaços linguísticos. Embora tenha atraído, tradicionalmente, pouca atenção dos estudiosos da linguagem, a análise dos processos de elaboração de normas de referência foi constituindo um campo próprio de pesquisa sociolinguística, sobretudo a partir do século XX: a *estandardologia*.

O trabalho de controle da língua por meio da homologação de certos usos (Bourdieu, 2004, p. 103) se torna mais necessário com o alargamento das comunidades sociais. Em comunidades locais concretas, as normas práticas de uso da língua, incorporadas em forma de *habitus* (Bourdieu, 1996), dão conta do controle social do comportamento linguístico; esse controle sobre os usos se torna mais complexo, porém, quando as comunidades ultrapassam o âmbito das interações concretas repetidas, em círculos de sociabilidade reduzidos. A ampliação do âmbito de interação atinge a sua máxima expressão com a difusão de textos escritos. Benedict Anderson (2008 [1991]) sinaliza, nesse sentido, a importância do capitalismo editorial para a delimitação da “comunidade imaginada” que é a nação, por meio da circulação de jornais, revistas e livros num mercado ampliado, dentro das fronteiras do Estado nacional. Peter Burke (2004, p. 6), estudando a relação entre línguas e comunidades nos inícios da Europa Moderna, explica como essas comunidades imaginadas têm fronteiras claras e precisas, diferentemente das comunidades locais e reais, que sempre são complexas e caóticas.

Sylvain Auroux (1992) define a aplicação da técnica ou *Ars* da gramática latina a todas as línguas, no século XVI, como uma “revolução tecnológica”. Considerando a norma-padrão como uma

1 Dentre os muitos conflitos ortográficos que identificamos em realidades políticas diferentes, podemos citar, a modo de exemplo, o do haitiano (com propostas que se aproximam mais ou menos do sistema ortográfico do francês padrão), o do servo-croata (que utiliza dois alfabetos diferentes, o latino e o cirílico, por motivos identitários) ou o do galego (dividido em duas propostas que defendem, respectivamente, a aproximação à ortografia do espanhol ou do português, também por motivos históricos e identitários).

técnica, podemos entender o importante papel da normatividade e da sua aplicação em espaços geográficos definidos para a delimitação de territórios linguísticos e, portanto, de comunidades. O geógrafo brasileiro Milton Santos (2008, p. 55) explica que “as técnicas participam na produção da percepção do espaço, e também da percepção do tempo, tanto por sua existência física, que marca as sensações diante da velocidade, como pelo seu imaginário”. O espaço produzido pela técnica, neste caso, pela norma-padrão, é um “meio operacional”, que se presta a uma avaliação objetiva, mas é também um “meio percebido”, subordinado a uma avaliação subjetiva. Está, efetivamente, na interseção entre o *operacional*, como um instrumento que permite viver em comunidade, e o *percebido*, na construção de um imaginário sobre o que significa fazer parte dessa comunidade.

Segundo Auer (2005, p. 8-9), a norma-padrão (ou norma *standard*) tem as seguintes características:

- a) ela é usada por falantes de mais de uma variedade vernácula e não tem variação diatópica em seu território;
- b) é vista como uma variedade alta, avaliada como prestigiosa e utilizada na expressão escrita;
- c) experimentou um cultivo deliberado e/ou está sujeita a algum tipo de codificação, sendo utilizada pelos falantes como referência para discriminar os usos corretos dos incorretos.

Por fazer parte da vida social da(s) língua(s), a elaboração e difusão de uma norma-padrão constitui um processo complexo e constante, em que intervêm diversos agentes e instâncias, sobre a base de diferentes ideologias linguísticas, frequentemente em conflito. O primeiro modelo de descrição dos processos padronizadores foi proposto por Haugen e tem sido revisto e reconfigurado por vários autores.

A estandardização criou línguas padronizadas, muitas vezes como resultado de processos de *sobreposição* (Haas, 1982; Joseph, 1987) sobre variedades historicamente relacionadas ou mesmo sobre outras línguas estruturalmente distantes. Em qualquer caso, as normas construídas foram, em todas as ocasiões, objeto de ideologização. De fato, num texto indispensável da estandardologia, James e Lesley Milroy definem a padronização como um fenômeno essencialmente ideológico, que responde mais a uma concepção mental do que a uma realidade (Milroy; Milroy, 1987, p. 19).

A perspectiva glotopolítica na análise dos processos normativos traz à tona, precisamente, os conflitos e as polémicas que a elaboração de um modelo de referência para os comportamentos verbais levanta. Longe de ser uma simples “questão técnica” (embora precise, é claro, de conhecimentos específicos e faça parte de uma determinada tradição intelectual), a elaboração da norma-padrão é um problema político que põe em jogo interesses e ideologias particulares sobre o que é a língua, além de ser uma intervenção fundamental para conseguir efetivar o seu controle social.

No Brasil, hoje, por exemplo, é necessário descrever como acontece a interação entre os dois tipos de normas sociais, práticas e explícitas, explorando de que maneira se mantém o frágil equilíbrio entre o reconhecimento da formação histórica de novas normas práticas de uso da língua, que identificamos como “português brasileiro”, e a manutenção da tradição prescritiva de origem lusitana, assim como as polémicas implicadas nessas definições e os interesses ideológicos por trás de cada uma das posições. Nessa perspectiva, chamamos de “dinâmicas normativas” o jogo de forças (do grego, δύναμις [dýnamis]) constante em que estão implicadas polémicas sobre a forma de construir territórios linguísticos e a disputa do seu controle por parte dos diversos agentes sociais.

Como lembra José del Valle (2020), podemos enxergar, já na reflexão sobre normatividade de Einar Haugen (1972) uma compreensão política do fenómeno, tal como o estamos definindo, considerando a sua relação com o contexto sociopolítico e envolvendo conflitos de autoridade sobre o controle dos usos linguísticos. Essa perspectiva convive com uma proposta de análise técnico-descritiva “onde ele apresenta protocolos preferenciais de seleção, codificação e elaboração, oferecendo argumentos racionais em apoio às suas propostas” (Del Valle, 2020, p. 303).

As fases que Haugen (1983) definia no processo de padronização, embora ajudem a entender o complexo processo, não respondem a uma ordem inevitável: *seleção* da variedade que está na base do padrão; *codificação* propriamente dita, mediante a publicação de instrumentos linguísticos (ortografia, gramática e dicionário); *difusão* da norma, por meio do sistema obrigatório de ensino e dos meios de comunicação; e, finalmente, *elaboração* constante da norma construída, com o objetivo de dar conta de todas as necessidades comunicativas da comunidade linguística.

Na realidade, existe certa circularidade entre o que ele chama de *seleção* e de *elaboração*. Historicamente, salvo no caso de línguas minoritárias reivindicadas ou em processo de oficialização, é quase impossível encontrar casos em que a norma-padrão proceda de uma seleção racional feita sobre a heterogênea realidade social da língua. Acontece, contrariamente, um processo demorado de decantação de variantes como parte da ampliação funcional de uma determinada variedade de prestígio. Como diz Joseph (1982, p. 481-489), são dinâmicas sociais complexas que fazem com que uma variedade linguística concreta se eleve à categoria de *sinédoque* da língua, sobrepondo-se a todas as outras variedades como modelo e como foco de reconhecimento. Essas variantes que contam com prestígio social constituem a base para a elaboração do código de referência, e isso faz com que seu prestígio aumente, até se converterem em canônicas da língua e se difundirem por todo o seu espaço sociocultural.

Por esse motivo, preferimos falar em processos de *individuação* da língua (Monteagudo, 2023), mais do que em *seleção*. Nesses processos, formam-se centros linguísticos de referência em que a norma-padrão é elaborada e reelaborada constantemente. Numa língua pluricêntrica, esses centros são variados e vão se constituindo também de acordo com dinâmicas particulares. Do nosso ponto de vista, é preciso observar especificamente a *dinâmica normativa brasileira*, por exemplo, se pretendemos entender tudo o que está implicado, em termos políticos, no conflito sobre norma que se vive no país. Esse conflito tem duas dimensões complementares: uma diz respeito ao conflito social entre diferentes normatividades, em relação a dois polos, as variedades de prestígio e as variedades estigmatizadas (Bagno, 2003) ou as normas cultas e as normas populares (Lucchesi, 2015); a outra dimensão guarda relação com a elaboração do padrão, entre uma norma exógena (fiel à tradição lusitana) e uma norma endógena (que contemple as normas cultas brasileiras).

Além disso, há uma estreita relação entre a codificação em si, isto é, a realização de instrumentos linguísticos de referência, e sua difusão. Esses instrumentos só funcionam como referências na medida em que seja reconhecida alguma autoridade aos agentes ou às instâncias que os elaboraram. E é só esse reconhecimento que torna possível a sua difusão enquanto modelos.

Representamos essas relações com o seguinte esquema (Lagares, 2020; 2021):

Figura 1 – “O processo de padronização”

1.	INDIVIDUAÇÃO	↔	ELABORAÇÃO/MODERNIZAÇÃO
2.	CODIFICAÇÃO	↔	DIFUSÃO

A relação entre o processo de “elaboração”/“modernização” ou ampliação do repertório linguístico e textual da língua (criação de vocabulário, desenvolvimento de técnicas discursivas para novos gêneros textuais etc.) e a sua “indivduação”, isto é, a sua concepção como entidade independente, é de mão dupla. O uso da língua para diversas funções sociais acaba produzindo essa “modernização” e isso contribui, na medida em que se trata de um processo autônomo, reconhecível nas práticas de uma comunidade linguística autoconsciente, para a sua individuação e sua percepção como um objeto social diferenciado, reconhecido como língua pelos próprios falantes e por outras comunidades linguísticas.

Do nosso ponto de vista, a codificação, enquanto prática social, também é inseparável da sua própria difusão. A existência de diversos centros produtores de norma, que concentram instituições dotadas de capacidade técnica e de autoridade social para elaborar instrumentos normativos, é uma prova da estreita relação entre o que chamamos de codificação e sua difusão através do espaço geográfico que constitui a área de influência dessa norma-padrão. Em línguas pluricêntricas, essas áreas são definidas em torno de “centros de gravitação”, caracterizados por usos e atitudes compartilhadas e, em alguns casos, por sua relação política com propostas de norma-padrão autônomas (Clyne, 1992, p. 4).

Outras intervenções normativas

Nas sociedades complexas contemporâneas, diferentes grupos sociais, muitos deles identificados com “minorias identitárias”, também participam do debate normativo, propondo “normas explícitas” de uso da linguagem, com diversas intencionalidades ideológicas e com diferentes graus de autoridade para fazer cumprir essas regras.

A sociolinguista inglesa Deborah Cameron (1995) denomina “higiene verbal” as muitas intervenções sociais para o controle dos comportamentos linguísticos. A padronização clássica, de que falávamos anteriormente, a elaboração de um código de referência

para a escrita do idioma, é a forma mais conhecida de higiene verbal, porém há outras, em que participam diversos agentes, com diferentes objetivos políticos.

Podemos interpretar nesse sentido todas as propostas de “linguagem politicamente correta”, implementadas por ativistas linguísticos que tentam influir sobre o comportamento das pessoas no que diz respeito aos usos verbais: para uma linguagem inclusiva, não-sexista, não-racista ou não-capacitista, por exemplo. A língua passa a ser, então, abertamente, um campo de batalha em que se dirige uma guerra cultural pela conquista da hegemonia ideológica.

Por um lado, a intervenção sobre a linguagem, em nossa sociedade da informação, hipersemiotizada, se apresenta como uma forma de agir sobre o mundo, pois, ao tentar mudar as práticas de linguagem, essa forma de ação política pretende mudar os comportamentos (não só verbais), e não apenas as representações sociais. Como diz Rajagopalan (2000, p. 102):

[...] uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos sociais (que, ao que tudo indica, sempre existirão) é, de um lado, monitorar a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e, de outro, obrigar o usuário, em nome da linguagem politicamente correta, a exercer controle sobre sua própria fala e, ao controlar sua própria fala, constantemente se conscientizar da existência de tais preconceitos. Intervir na linguagem significa intervir no mundo.

Alguns riscos, no entanto, estão envolvidos nessas ações normativas sobre a linguagem, porque, como sabemos, as intervenções políticas nem sempre têm as consequências previstas. O maior deles é, do nosso ponto de vista, acabar promovendo certa hipertrofia prescritivista, resultado, possivelmente, da própria cultura normativa em que estamos imersos. Essa cultura autoritária se move entre dois polos: o da prescrição e o da proscrição. Para ela, tudo aquilo que não seja considerado de uso obrigatório deveria estar terminantemente proibido.

Essa é a crítica que provocou, por exemplo, uma cartilha para uma linguagem não perniciosa, *Elimination of Harmful Language Initiative*, uma proposta publicada em dezembro de 2020 pelo CIO Council da Universidade de Stanford, nos EUA, e que a levou a ser, finalmente, retirada.

Figura 2 – “Cartilha para uma linguagem não perniciosa”

Instead of	Consider using	Context
addict	person with a substance use disorder	Using person-first language helps to not define people by just one of their characteristics.
addicted	hooked, devoted	Trivializes the experiences of people who deal with substance abuse issues.
basket case	nervous	Originally referred to one who has lost all four limbs and therefore needed to be carried around in a basket.
blind review	anonymous review	Unintentionally perpetuates that disability is somehow abnormal or negative, furthering an ableist culture.
blind study	masked study	Unintentionally perpetuates that disability is somehow abnormal or negative, furthering an ableist culture.

Fonte: Stanford University²

Nesse documento de 13 páginas, que adota a estrutura clássica de tantas cartilhas normativas, aparece lado a lado a expressão de uso corrente que deveria ser banida e a forma recomendada, junto com uma explicação sobre as causas da mudança. Algumas dessas explicações têm uma base histórica discutível ou são produto de interpretações que extrapolam os sentidos habituais atribuídos às expressões criticadas. Acreditamos que algo similar aconteça também no Brasil, por exemplo, com a proposta de proscrição, por parte do movimento negro, do adjetivo “claro”, que se opõe em sentido metafórico a “escuro”, aludindo a uma experiência universal relacionada à presença ou ausência de luz, como se o adjetivo tivesse alguma relação intrínseca, e inevitável, com a tonalidade da pele humana.

Aliás, há nessas cartilhas de linguagem politicamente correta uma evidente desconfiança em relação à metáfora, como observamos no exemplo da Figura 2, que condena a expressão acadêmica “revisão cega” (*blind review*) por considerar que “perpetua involuntariamente que a deficiência é de alguma forma anormal ou negativa, fomentando uma cultura capacitista”. Na realidade, não há nada nesse tipo de procedimento de avaliação de textos por pares que insinue que se trata de algo anormal ou negativo, pois a metáfora indica apenas que o parecerista não conhece (não vê) a autoria do texto que está sendo avaliado, e isso é considerado uma garantia para a qualidade da avaliação. Nessas propostas, parece estar presente certa vontade de transparência e pureza da linguagem, com a

² Disponível em <https://s.wsj.net/public/resources/documents/stanfordlanguage.pdf> (acesso em 17 de maio de 2025).

ilusão de controlar todos os sentidos (sempre diversos, dinâmicos e, em certa medida, indomáveis), além de uma evidente vontade de vigilância normativa.

Após a eleição de Donald Trump como presidente dos EUA, veio à tona uma lista de palavras e expressões proibidas pelo seu governo na comunicação externa de agências científicas estadunidenses; dentre elas, estão arrolados os substantivos “mulher” (*woman*), “raça” (*race*), “gênero” (*gender*), “sexualidade” (*sexuality*) e até mesmo “pronome” (*pronoun*). Essa extensa lista de palavras proibidas constitui, primeiramente, um gesto político da guerra cultural empreendida pela extrema direita contra os direitos das minorias, mas é sobretudo uma forma autoritária (e destrambelhada) de censura, ilusoriamente destinada a tornar impossível a expressão de determinadas ideias.

Essa reação prescritiva das extremas direitas do mundo, baseada na proibição de estratégias de linguagem inclusiva, pretende produzir certo “pânico moral” entre a população, especialmente quando o que está em jogo é a questão do gênero e da sexualidade humana. Qualquer intervenção na linguagem, sobretudo se ela afeta a sua estrutura gramatical – como acontece com a criação, em língua portuguesa, de morfes específicos para expressar não-distinção de gênero –, é interpretada como um sacrilégio à ordem natural.

No Congresso Nacional brasileiro, há, neste momento, mais de vinte projetos de lei proibindo essas estratégias de linguagem inclusiva de gênero, denominadas por grupos ultraconservadores como “linguagem neutra”, além de existirem projetos já aprovados ou em trâmite em mais de cinquenta Estados e municípios. O projeto original do deputado do PL Junio Amaral, PL 5198/20, centra-se no âmbito educativo para proibir a mera menção a esse tipo de estratégias empregadas por certos grupos sociais:

Art. 1º. **É vedado** a todas as instituições de ensino no Brasil, independentemente do nível de atuação e da natureza pública ou privada, bem como a bancas examinadoras de seleções e concursos públicos, **inovar**, em seus currículos escolares e em editais, **novas formas de flexão de gênero e de número** das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas e nacionalmente ensinadas.

Parágrafo único. Nos ambientes formais de ensino e educação, é vedado o emprego de linguagem que, **corrompendo as regras gramaticais**, pretendam se referir a gênero neutro, inexistente na língua portuguesa [grifos nossos]³.

Nessa mesma linha, o deputado Kim Kataguiri, do União Brasil, propõe, num outro projeto de lei, PL 198/2023, introduzir um parágrafo no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o seguinte texto: “É vedado o uso, em qualquer contexto ou disciplina, de linguagem que empregue o gênero neutro”⁴.

Embora a questão deva ser discutida socialmente (algo que esses projetos, precisamente, pretendem impedir), não cabe dúvida da necessidade do olhar técnico e especializado da Linguística, pelo menos, para evitar que evidentes incongruências em relação ao que é a gramática, o gênero neutro ou a flexão de número (!) façam parte do acervo legislativo do país. Em qualquer caso, o pânico moral, como forma de violência simbólica (Bourdieu, 1989), procede espalhando uma sensação de ameaça em que a língua funciona como metonímia de certa ordem natural.

Muito recentemente, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do município de São Paulo um projeto de lei que proíbe o uso de “linguagem neutra” na administração pública, proposto pelo vereador Rubinho Nunes, do União Brasil. O próprio político, segundo afirmava em declarações recolhidas no jornal *A Folha de S. Paulo*, em 14 de maio de 2025, reconhece que o uso desses recursos de linguagem inclusiva é muito reduzido, mesmo entre seus defensores. Curiosamente, esse fato deveria depor contra a alegada necessidade de proscrição. Afinal, o que se propõe é proibir legalmente uma prática de linguagem que já é ocasional e minoritária, mas que é apresentada nesses projetos de lei como um grande perigo para a sociedade:

O objetivo do projeto é fazer o serviço público falar a língua do povo. Não vamos aceitar que vire laboratório de militância travestida de gramática.

3 Disponível em [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1968082#:-:text=APENSE%2DSE%20%C3%80\(AO\)%20PL%-2D5198%2F2020.&text=Estabelece%20o%20direito%20dos%20estudantes,ensino%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20proved%C3%A2ncias](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1968082#:-:text=APENSE%2DSE%20%C3%80(AO)%20PL%-2D5198%2F2020.&text=Estabelece%20o%20direito%20dos%20estudantes,ensino%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20proved%C3%A2ncias) (Acesso em 16 de maio de 2025).

4 Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2346944> (Acesso em 16 de maio de 2025).

Linguagem neutra não é inclusão, é imposição ideológica. Engraçado é que nem os deputados que defendem essa aberração usam no dia a dia⁵.

Nas declarações do vereador percebemos a reificação do “povo”, com sua “língua” nacional, concebido como unidade irreduzível e situado em oposição à “militância” de grupos minoritários (neste caso, LGBTQIA+, fundamentalmente), de acordo com os mais tradicionais princípios ideológicos que remetem ao fascismo histórico.

Se o projeto de lei de Junio Amaral e seus apensados ainda estão em tramitação no Congresso Nacional, esse mesmo deputado conseguiu colocar o artigo fundamental da sua proposta, como destaque votado em plenário da Câmara dos Deputados, na lei que institui uma política nacional de Linguagem Simples, PL 6256/2019, já aprovada pelo Senado. Nessa lei, figura agora, como uma das “técnicas” de Linguagem Simples, para uma comunicação mais eficiente do Estado com a cidadania, “não usar novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas [...]”⁶.

A própria proposta legislativa sobre Linguagem Simples constitui uma evidente operação normativa, que almeja atingir um tipo de comunicação universal, monolíngue, adequada a todos os públicos e capaz de eludir a opacidade da linguagem por meio de uma rígida padronização da escrita administrativa. Esse tipo de higiene verbal, que Cameron também analisa em seu livro, nasceu nos Estados Unidos e supõe, afinal de contas, uma espécie de desistência em relação ao ideal ilustrado de criar uma cidadania capaz de falar a língua do Estado e de intervir, por meio dela, nos debates públicos. Seria expressão, do nosso ponto de vista, de um certo “despotismo esclarecido”, mais relacionado ao marketing e à gestão empresarial do que à inclusão e ao exercício da cidadania (Lagares e Del Valle, 2024).

5 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2025/05/ccj-aprova-projeto-que-proibe-uso-de-linguagem-neutra-na-administracao-publica-em-sao-paulo.shtml> (Acesso em 16 de maio de 2025).

6 Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/161592> (Acesso em 16 de maio de 2025).

Considerações finais

A Sociolinguística no Brasil conseguiu colocar em pauta, no debate público, algumas das suas questões mais importantes, ao tornar visível, por exemplo, o preconceito linguístico que se expressa nas relações sociais de um país muito desigual. O mapeamento da variação linguística e o conhecimento do português brasileiro vão chegando (com não pouca polêmica, avanços e retrocessos) às salas de aula da Educação Básica, por meio de uma pedagogia da variação (Zilles e Faraco, 2015). Esse tipo de saber sobre a realidade da linguagem ainda desperta incompreensão porque, como dizíamos, representa uma ameaça à ordem social da língua, fundada na hierarquização de usos e falantes e na produção de *distinção* (Bourdieu, 2011), associada ao emprego de certas variantes linguísticas.

Em 2012, o jornal *O Globo* produziu uma matéria a partir de uma pergunta realizada pelo jornalista Lauro Neto a professores e professoras universitários de língua portuguesa. O jornalista questionava, a respeito da prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), “se não havia uma preocupação excessiva da prova em defender o uso oral e informal da língua em detrimento da norma culta e se a sociolinguística não estaria se sobrepondo à gramática”⁷. A manchete (bastante mal-intencionada, diga-se de passagem) afirmava “Enem faz a mesma pergunta oito vezes”, e a linha-fina esclarecia “Das 45 questões do exame de Linguagens, boa parte enfatizou o uso polêmico de termos coloquiais”.

Além de manifestar um evidente desconhecimento do que significa a “educação linguística”, de opor Sociolinguística e Gramática, como se fossem áreas de conhecimento antitéticas (obviamente, por identificar apenas um tipo de gramática, a prescritiva, e por acreditar que a sociolinguística lida apenas com enunciados coloquiais), na matéria se achava exagerado promover a reflexão sobre os usos orais da língua, questão que nem ocupava um lugar tão relevante assim na prova analisada. A dissertação de mestrado de Marllon Valença Rodrigues (2023) analisa provas do Enem no período compreendido entre 2011 e 2021, sob governos de diferentes signos ideológicos, e não constata grandes diferenças na presença de temas sociolinguísticos, que sempre se encontram num número bastante reduzido de itens avaliativos, e com temáticas e

7 Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/enem-faz-mesma-pergunta-oito-vezes-6679643> (Acesso em 16 de maio de 2025).

perspectivas bastante variadas. O alarmismo em relação à intervenção da Linguística no sistema educativo (ironicamente identificada no imaginário social, pelo que parece, com a Sociolinguística), seria apenas mais uma forma de pânico moral que identifica, na reflexão sobre a diversidade da linguagem, uma ameaça para a sociedade.

Em conclusão, lidar, nos estudos da linguagem, com os valores sociais das normas de uso não é fácil. Constitui um enorme desafio superar a ideologia monoglóssica – que naturaliza o uso padronizado de uma única língua – e dialogar com o senso comum – baseado numa normatividade que surge da nossa cultura da padronização – para tentar deslizar nos debates sociais os conhecimentos produzidos pela Linguística. Acreditamos, entretanto, que olhar para outro lado não é uma opção aceitável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1991].

AUER, Peter. Europe's sociolinguistic unity: a typology of European dialect / standard constellations. In: DELBECQUE, Nicole; VAN DER AUWERA, Johan; GEERAERTS, Dirk (eds.). **Perspectives on variation: sociolinguistic, historical, comparative**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2005. p. 7-42.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução Sergio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A codificação: coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

BURKE, Peter. **Languages and communities in early modern Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CAMERON, Deborah. **Verbal hygiene**. London: Routledge, 1995.

CLYNE, Michael G. (ed.). **Pluricentric languages: differing norms in different nations**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci. Escritos escolhidos: 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DEL VALLE, José. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. **Anuario de glotopolítica**, n.1, p. 17-39, 2017. Disponível em: <https://glotopolitica.com/2017/09/23/anuario/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

DEL VALLE, José. Language planning and its discontents: lines of flight in Haugen's view of the politics of standardization. **Language Policy**, v. 19, n. 2, 2020, p. 301-317.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Defesa da glotopolítica. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva, LAGARES, Xoán Carlos (orgs.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Trad. Marcos Bagno. Niterói/RJ: Eduff, 2021 [1986], p. 11-49.

HAAS, Willian. On the normative character of language. In: HAAS, William (ed.), **Standard languages: spoken and written**. Manchester: Manchester University Press, 1982. p. 1-36.

HAUGEN, Einar. **The ecology of language: essays by Einar Haugen**. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Stanford. California: Stanford University Press, 1972.

HAUGEN, Einar. The implementation of corpus planning: theory and practice. In: COVARRUBIAS, Juan; FISHMAN, Joshua F. (eds.). **Progress in language planning: international perspectives**. La Haye: Mouton, 1983. p. 269-289.

JOSEPH, John Earl. Dialect, language and 'synecdoche'. **Linguistics** 20, 1982, p. 473-491.

JOSEPH, John Earl. **Eloquence and power: the rise of language standards and standard language**. New York: Basil Blackwell, 1987.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. Dinâmicas normativas e espaços linguísticos: contrastes e interseções na construção do português e do espanhol. **Treballs de sociolingüística catalana**, vol. 31, 2020, p. 63-79. Disponível em <https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/386903>. Acesso em: 16 mai. 2025.

LAGARES, Xoán Carlos. Which pluricentrism? Tensions and conflicts on the construction of the Spanish and Portuguese international linguistic space, **WORD**, vol.67:1, p. 60-81, 2021.

LAGARES, Xoán Carlos; DEL VALLE, José. Comunicação cidadã: uma questão glotopolítica. In: SILVA, H. P., Adelaide; LAGARES, Xoán Carlos; MAIA, Marcus (orgs.). **Linguagem simples para quem? A comunicação cidadã em debate**. Campinas, SP: Editora da Abralin, 2024. p. 33-54.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011 [2001], p. 49-87.

MILROY, James; MILROY, Lesley. **Authority in language: investigating language prescription / standardisation**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

MONTEAGUDO, Henrique. A individuación do galego. In: ABRAÇADO, Jussara; LAGARES, Xoán Carlos (orgs.). **O galego e o português: o passado presente**. São Paulo: Parábola, 2023. p. 11-26.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: RUBIONE, Alfredo (coord.). **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, 2000. p. 15-42.

RAJAGOPALAN, Kavalillil. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. In: LOPES DA SILVA, F.; MELO MOURA, H. M. (orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 93-102.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19-42.

RICENTO, Thomas. Language policy: theory and practice: an introduction. In: RICENTO, Thomas (ed.). **An introduction to language policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 10-23.

RODRIGUES, Marllon Valença. **Temas de sociolinguística no ENEM: uma análise glotopolítica**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/37182> . Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3 ed. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2008.

ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

DA BASE PARA A BASE: O TRABALHO SOCIOEMOCIONAL ATRAVÉS DE MEDIAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA NA PRÉ-ESCOLA

Letícia de Gusmão A. Xavier (PPLIN-UERJ)

Gysele da S. Colombo-Gomes (PPLIN-UERJ)



Introdução

Historicamente, a tradição racionalista subjacente ao ensino de línguas ancorou-se na concepção cartesiana de separação entre corpo e mente, substâncias que seriam capazes de trabalhar de forma isolada (Aragão, 2023). De acordo com essa lógica, as emoções representavam um obstáculo à aprendizagem racional, e o discente que desejasse obter sucesso acadêmico deveria reprimi-las ou controlá-las. Nessa visão tradicionalista, em relação ao ensino, cabia ao(à) docente a tarefa de transmitir o conhecimento de forma expositiva, adotando uma visão conteudista e autoritária que envolvesse processos de memorização, treinamento e reprodução. Segundo a corrente, a prática pedagógica desconsiderava as demandas e vivências trazidas pelos estudantes, culminando em um modelo bancário de ensino (Freire, 2001).

Cavatti e Kawachi-Furlan (2022) elucidam que a lógica separatista que permeava as relações dicotômicas entre os domínios da razão e da emoção no comportamento humano atrelou a concepção do fenômeno emocional a uma prática negativa para a formação do conhecimento. Nessa conjuntura, a objetividade é valorizada em detrimento da subjetividade, resultando em processos

de descentralização das experiências e narrativas dos sujeitos. Tal ocultação da essência do indivíduo mitiga a diversidade de ideias e interpretações dentro de uma comunidade. Trazendo essa lógica para o contexto escolar, a concepção vertical de ensino comumente adotada pelo docente com seus discentes desconsiderava as relações horizontais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem que valorizassem a subjetividade, as experiências e a troca de saberes.

À baila de teorias como as que evidenciaram o caráter crítico (Freire, 1992; 1997; 2000; 2011), sociocultural (Vygotsky, 1996; 2000; 2001; 2003) e emocional (Maturana, 2002; Colombo-Gomes, 2025) do desenvolvimento humano, o fenômeno emocional nas relações de ensino/aprendizagem de línguas vem sendo cada vez mais considerado em pesquisas no âmbito da linguagem (Aragão, 2023; Aragão e Guanaes, 2024; Barcelos, 2020; 2022; 2024; Barcelos *et al.*, 2022; Colombo-Gomes, 2025; Colombo-Gomes; Gattolin, 2024; Ramos, 2022; dentre vários outros), em virtude da virada afetiva (Pavlenko, 2012) ou emocional (Barcelos, 2015b).

De acordo com Barcelos *et al.* (2022), a temática das emoções já era estudada pela Linguística Aplicada nos anos 1970. Entretanto, foi somente a partir dos anos 2000 que o fenômeno emocional passou a ser investigado no contexto do ensino de língua estrangeira no Brasil através dos estudos de Aragão (2007), destacando a relevância das emoções na aprendizagem. Atualmente, concebe-se que o indivíduo aprende com o corpo inteiro, em um processo no qual imbricam-se emoções, cognição, história e contexto. Assim, a emoção é tida como um processo inerente – e não externo – à razão.

Além disso, em decorrência do caráter transdisciplinar priorizado pelos documentos orientadores da Educação, as competências socioemocionais são reconhecidas em tempos hodiernos como meios propulsores para a construção do conhecimento pelo educando (Brasil, 2017). Dentre os dispositivos legais sobre os quais a práxis docente é ancorada, o presente estudo destaca a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) como ponto de partida para as discussões envolvendo a importância do fenômeno emocional em práticas de ensino, com foco na primeira infância¹.

1 Por “primeira infância”, as autoras consideraram o período previsto pelo Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), que engloba os seis primeiros anos da vida humana.

Cavatti e Kawachi-Furlan (2022) sugerem a urgência de uma educação linguística crítica e afetiva para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, objetivando a valorização das interconexões entre razão e emoção para a construção identitária da criança pequena. Nesse viés, faz-se mister conceber o aprendiz como um ser inteiro, singular e não-fragmentado, capaz de produzir e (re)interpretar sentidos em sua relação “de corpo e alma” com o mundo. Os autores ressaltam ainda que “[...] as emoções e as experiências tanto dos alunos quanto dos professores imersas nos espaços escolares influenciam no processo de aprendizagem de língua inglesa” (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022, p. 95).

Assim sendo, o presente texto descreve um estudo envolvendo a valorização das emoções emergentes do contato com a língua inglesa no âmbito da pré-escola carioca. Esta pesquisa teve seu curso em uma classe de Educação Infantil (doravante EI), sendo balizada por estudos que incentivam a aprendizagem de uma segunda língua no período compreendido pela primeira infância. Dentre eles, citamos os entendimentos apontados por Young (Brasil, 2017) Fujimoto (Brasil, 2017), Muszkat e Mello (2008), Souza, Silva e Godoy (2022), Shonkoff e Philips (2000), além de Vygotsky (1996, 2000, 2001, 2003), que enfatizam a existência de um período sensível até os seis anos de vida da criança, caracterizado por representar uma janela de oportunidade para o desenvolvimento da habilidade da linguagem e de uma segunda língua.

Costa, Haddad e Melo (2024) propõem uma discussão acerca da implementação do ensino sistematizado de língua estrangeira na rede carioca de ensino a partir da EI. Tonelli (2023) destaca que, no caso da língua inglesa, não há diretrizes oficiais que orientem a oferta em âmbito nacional em um período anterior aos anos finais. Costa, Haddad e Melo (2024) também salientam que instituições privadas de ensino já estão adotando programas bilíngues de ensino desde a mais tenra idade, ao contrário da rede pública carioca². Não obstante, como assevera Tonelli (2023), os programas normalmente ofertados em escolas particulares costumam estar imbuídos de uma lógica balizada por pressões mercadológicas.

2 De acordo com Costa, Haddad e Melo (2024), a rede carioca de ensino dispõe de uma quantidade ínfima de escolas bilíngues com acesso a uma segunda língua na pré-escola. Além disso, não há qualquer menção à sistematização de aulas de língua estrangeira no Currículo Carioca para a Educação Infantil (Rio de Janeiro (RJ), 2020).

Souza, Silva e Godoy (2022) informam que é necessário abandonar o paradigma de ensino que se assenta na mera transmissão de conhecimentos para uma concepção disposta a educar para transformar, nos moldes freirianos. É nesse cenário que é reafirmado o caráter democrático e coletivo do contato com a língua inglesa na Educação Infantil, que deve estar a serviço das especificidades dos estudantes antes de se voltar para as demandas da globalização.

Além de considerarem a primeira infância uma etapa oportuna para o contato com o segundo idioma, Costa, Haddad e Melo (2024) elevam o debate para o plano da justiça social, sugerindo que negar o acesso da criança pequena ao aprendizado de outra língua em seu período sensível de desenvolvimento significa perpetuar a inequidade social. Souza, Silva e Godoy (2022) ressaltam o caráter democrático das práticas de ensino de língua inglesa.

Com base no exposto, este capítulo tem como objetivos: (i) evidenciar a pertinência pedagógica de um trabalho pautado pelas emoções no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação infantil; e (ii) analisar as emoções manifestadas por uma criança da Pré-escola II, a partir da narrativa visual (NV) por ela desenvolvida durante um dos momentos de contato inicial com a língua inglesa em contexto escolar. Busca-se, assim, descrever e interpretar as emoções identificadas, entendendo que estas não se dissociam da cognição.

Para tanto, fundamentamo-nos nos conceitos de emoções (Vygotsky, 1996, 2000, 2001, 2003; Maturana, 2002), letramento emocional (Barcelos, 2015a; Ramos, Ferreira e Leal, 2024) e aprendizagem socioemocional (Colagrossi; Vassimon, 2017; Maekawa; Miranda, 2024), direcionando o olhar para o contato com a língua inglesa no contexto da Educação Infantil.

Cabe destacar que o presente capítulo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos, vinculado à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A investigação tem como foco a análise das emoções que emergem a partir do contato inicial com a língua inglesa no contexto da educação infantil carioca (Rio de Janeiro, RJ, 2020).

No que se refere à estrutura, após esta introdução, o texto organiza-se em quatro seções. A primeira apresenta o referencial teórico que sustenta a pesquisa; a segunda descreve a metodologia adotada, incluindo o contexto investigado, o perfil das

participantes, o instrumento de geração dos registros e o sistema de categorização utilizado. Na terceira seção, procede-se à análise e discussão dos dados, e, por fim, na quinta e última seção, são expostas as considerações finais.

Mosaico teórico

O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial.

Lev Vygotsky, Psicologia pedagógica

É difícil a tarefa de encontrar uma definição absoluta de emoção no bojo da Linguística Aplicada, uma vez que o conceito mobiliza implicações de naturezas diversas. De acordo com Barcelos *et al.* (2022), há, no âmbito dos estudos linguísticos voltados para o ensino de segunda língua, três diferentes linhas de abordagem para investigar o fenômeno das emoções: a) psicológica, concebendo as emoções como catalisadoras da aprendizagem; b) crítica, discutindo as emoções no âmbito das tensões e relações de poder; c) sistêmica, em que as emoções são tidas como disposições corporais dinâmicas que orientam as ações dos sujeitos em suas interações; e d) sociocultural, adotando a teoria sociocultural vygotskiana para compreender as emoções. Vygotsky eleva o status das emoções para além de meras reações, considerando-as processos psicológicos que interferem no desenvolvimento humano.

Diversas áreas do conhecimento e distintos(as) autores(as) têm se dedicado à complexa tarefa de conceituar as emoções. Sob uma perspectiva integrada, Colombo-Gomes propõe uma definição de emoções como “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos, que, também, podem, em alinhamento com Zembylas, ser compreendidas como conceitos sociais, culturais e políticos” (Colombo Gomes, 2025). O conceito sugerido por Colombo-Gomes revela-se particularmente relevante por iluminar o caráter social das emoções, sem, contudo, desconsiderar sua dimensão biológica, reconhecendo-as como fenômenos também internos ao ser humano.

Além da procura por uma definição minuciosa de emoção, outro trabalho complexo para os pesquisadores que investigam o fenômeno emocional é encontrar estudos que nomeiem, a contento, os padrões emocionais demonstrados pelos participantes nas situações de pesquisa. Nessa busca, encontramos em Albuquerque e Santos (2022) uma significativa compilação acerca dessa classificação. As autoras estabeleceram uma contextualização histórica sobre as definições de emoções segundo Henri Wallon, a teoria da universalidade de Paul Ekman, a Roda das Emoções de Plutchik (2001) e a divisão de António Damásio em emoções primárias (inatas) e as secundárias (sociais). Por fim, concluem que encontramos em Ekman e Plutchik as ferramentas para classificar as emoções observadas nos dados, e em Wallon e Damásio os subsídios para compreender o fenômeno emocional na Educação.

A importância das emoções em nossas vidas é indiscutível, especialmente no contexto educacional. Os mais recentes documentos orientadores da prática pedagógica já reconhecem as emoções como elementos fundamentais ao processo de aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2017), por exemplo, incorpora as habilidades socioemocionais como alicerces das competências gerais da educação básica. Em sua introdução, o documento destaca tais habilidades entre as capacidades que compõem a noção de competência, descrevendo-as como essenciais para “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Nota-se, assim, que as habilidades socioemocionais se equiparam aos conhecimentos curriculares tradicionais, constituindo-se como bases para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No escopo destinado à delimitação das competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 10), o cuidado com a saúde emocional e o reconhecimento das emoções são evidenciados por uma perspectiva crítica que inclui e valida a diversidade presente na sociedade. Nesse contexto, o bem-estar físico e emocional são igualmente considerados, não havendo hierarquia entre as duas dimensões. Na contramão da perspectiva outrora alvitada pela corrente tradicionalista de ensino, a BNCC sugere que as competências propostas – dentre elas, as habilidades socioemocionais – sejam mobilizadas

[...] no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento

de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB³ (Brasil, 2017, p. 8-9).

No texto destinado à orientação do trabalho na EI pela BNCC, são enfatizadas as *experiências emocionais* (Brasil, 2017, p. 38) que podem ser vividas através das brincadeiras. O brincar (Brasil, 2017, p. 38) está contido nos Direitos de Aprendizagem, e representa uma prática essencial para a etapa. Ramos, Ferreira e Leal (2024) ressaltam que as brincadeiras na EI possibilitam à criança acessar as regras de funcionamento da sociedade, participar de trocas afetivas, respeitar as diferenças, demonstrar empatia, resolver conflitos e, conseqüentemente, se regular emocionalmente. Com a finalidade de satisfazer essa demanda, o Currículo Carioca da EI (Rio de Janeiro (RJ), 2020), por exemplo, chancela a importância do papel das emoções para as formas de interação da criança pequena, que ainda não sabe se comunicar.

Conforme elucidam Ramos, Ferreira e Leal (2024), além do brincar, as artes também têm grande destaque no letramento emocional (Barcelos, 2015a) dos estudantes. O fazer artístico oportuniza a consciência de si, do outro e do mundo ao redor, além de promover o acesso a diversas vivências e subjetividades, indispensáveis à construção de “[...] um repertório interacional que pode contribuir para sua movimentação no mundo” (Barcelos, 2015a, p. 195). Desse modo, o aprendiz se vê implicado nas emoções e experiências de terceiros, ampliando suas formas de expressão e desenvolvendo a empatia.

Uma vez esclarecida a relação de indissociabilidade entre as emoções e o nosso processo cognitivo (Barcelos, 2015a), devemos concebê-las como funções passíveis de desenvolvimento. Ao discutir sobre essa capacidade, Goleman (1998) insere o conceito de Inteligência Emocional, cujo domínio condiciona o sujeito para o sucesso profissional e social. Para o autor, as competências socioemocionais englobam cinco pilares-chave a serem desenvolvidos pelos indivíduos: autorregulação, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais (Barcelos, 2015a). Esse desenvolvimento não objetiva a supressão das emoções, mas torna possível buscar as melhores formas de lidar com elas.

Barcelos (2015a) introduziu o tema do letramento emocional no ensino de línguas em LA ao compilar estudos acerca da temática das emoções na Educação e conceitos de letramento existentes à

3 Lei nº 9.394 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

época, sugerindo que uma administração exitosa das emoções possibilita aos estudantes o sucesso na aprendizagem. A autora amplia os entendimentos das emoções para além dos aspectos individuais do sujeito, concebendo o letramento emocional como “o [...] conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social” (Barcelos, 2015a, p. 71). Ramos, Ferreira e Leal (2024) apregoam que o letramento emocional tem também uma dimensão ética, uma vez que envolve o modo como os indivíduos reagem ao sistema em que estão circunscritos.

No entanto, para que esse processo seja viável, é necessário que o professor seja emocionalmente letrado, o que, em decorrência dos dissabores vivenciados pela categoria docente em nosso país, representa uma demanda difícil. Por “emocionalmente letrado”, Ramos, Ferreira e Leal (2024) definem o sujeito que é capaz de reconhecer e compreender as emoções que determinam as suas atitudes e as dos outros. Com a finalidade de colaborar com a democratização do letramento emocional no ensino de línguas, Barcelos (2015a) lista algumas sugestões práticas que possam inspirar os professores. A autora também destaca os componentes que são primordiais a esta prática, como o contágio emocional, o pertencimento emocional, o andaime emocional e o amor.

Ao discorrerem sobre as contribuições do letramento emocional a partir do texto da BNCC (Brasil, 2017), Ramos, Ferreira e Leal (2024) salientam a concepção de formação integral defendida pelo documento, na qual as habilidades socioemocionais têm relevante destaque. De acordo com os autores, não cabe à escola o papel de somente educar os estudantes para o sucesso profissional e a vida social, mas também prepará-los para uma atuação positiva em sociedade. Para tanto, é fundamental a promoção de uma educação holística alicerçada em dimensões éticas e políticas, cuja prática docente se volte para o acolhimento, o afeto e a valorização da diversidade e da inclusão, combatendo a intolerância, o preconceito e a violência política e institucional.

Colagrossi e Vassimon (2017) esclarecem que uma parcela considerável das crianças brasileiras de 0 a 6 anos vivem em situação de vulnerabilidade social. Para elas, é dificultado o acesso a direitos básicos como saúde, ensino de qualidade, saneamento básico, dignidade, alimentação adequada e moradia apropriada. Como consequência, há prejuízos de ordem emocional, física e intelectual

observáveis ainda na primeira infância, que culminam em um desenvolvimento precarizado desses pequenos sujeitos. Dentre as práticas elucidadas pelos autores como sustentáveis para a melhoria do ensino, o foco na aprendizagem socioemocional ganha destaque. O trabalho com as emoções favorece um ambiente acolhedor e inclusivo, em que as crianças pequenas possam se sentir mais seguras e engajadas.

Segundo Maekawa e Miranda (2024), o desenvolvimento das competências socioemocionais eleva o rendimento escolar através da melhora no desempenho em outras habilidades cognitivas e funções executivas, além de reduzir a incidência de casos de *bullying*, promover o bem-estar, favorecer a autorregulação emocional e preparar o indivíduo para a atuação em diferentes esferas da sociedade.

O CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) é uma organização estadunidense que tem por objetivo promover a aprendizagem social e emocional (ASE) nas escolas. Não representa um método, mas propostas (sugestões) de implementações que promovam tais capacidades. Nesse cenário, as emoções são como termômetros da motivação dos estudantes e demandam por soluções que articulem as dimensões social, emocional e cognitiva, fortalecendo assim o desenvolvimento humano (Colagrossi; Vassimon, 2017; Maekawa; Miranda, 2024).

Dessa forma, os aprendizes são preparados para se tornarem cidadãos conscientes e emocionalmente saudáveis a partir de práticas consolidadas pelo CASEL como competências fundamentais para a ASE, tais como a autoconsciência, o autocontrole, as habilidades sociais, o desenvolvimento de empatia e a tomada de decisões responsáveis (Colagrossi; Vassimon, 2017; Maekawa; Miranda, 2024). Porém, a ASE deve ser integrada em todas as áreas do currículo e na cultura da escola, não apenas em aulas ou projetos específicos. Colagrossi e Vassimon (2017) ressaltam, ainda, que os professores também devem ser preparados para ensinar tais habilidades.

De acordo com Tonelli (2023), se antes o foco do ensino de língua inglesa para crianças era na gramática e na ampliação do vocabulário, hoje as práticas pedagógicas voltam-se para uma Educação Linguística. A ideia é fomentar o uso da língua estrangeira como ferramenta de transformação e desenvolvimento de habilidades críticas e socioculturais nas crianças, sob uma abordagem holística que abrace as dimensões cognitivas, sociais e emocionais dos educandos, valorizando não apenas a diversidade cultural presente

na sociedade, como também o plurilinguismo. Nikitina (2025) traz entendimentos que complementam essa visão ao argumentar que as pesquisas que investigam a aprendizagem de línguas em tempos hodiernos precisam superar a ideia de contemplar epistemologias pós-positivistas – que, muitas vezes, são homogeneizantes, objetivistas e impregnadas de rigor metodológico – em sua construção. Para tanto, devem voltar-se para concepções interpretativistas e socioconstrucionistas que valorizam os processos de significação, concebendo-os como singulares e intersubjetivos.

Veredas metodológicas

As escolhas metodológicas adotadas neste estudo ancoraram-se no ciclo da pesquisa-ação (doravante PA) proposta por Tripp (2005). Esta abordagem circunscreve-se no conjunto de propostas analíticas que compõem a investigação-ação, um processo cíclico que, em suma, envolve as etapas de: i) identificar uma situação que se deseja transformar; ii) planejar uma intervenção que se destine a melhorar o cenário observado; iii) agir para implementar a mudança pleiteada; iv) monitorar e descrever os desdobramentos da intervenção; e v) avaliar os efeitos da ação para, em seguida, retomar o passo inicial. O autor (Tripp, 2005) sugere que a proposta em questão contribui tanto para o refinamento da prática do pesquisador, quanto para a melhoria da qualidade de vida dos participantes mobilizados pelo estudo.

A PA engendrada enquadra-se dentro da abordagem qualitativa (Celani, 2005; Flick, 2009; Stake, 2011) de natureza crítica (Celani, 2005; Tripp, 2005) e de cunho etnográfico (André, 2013; Stake, 2011). Tem caráter socialmente crítico (Tripp, 2005) por se comprometer com a promoção da justiça social na prática. Também utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) para proceder com os processos de organização, codificação e categorização dos registros gerados. O software *Clipto.AI* foi adotado para realizar o processo de transcrição dos arquivos.

Cenário

A pesquisa ambientou-se em uma classe de pré-escola II pertencente a um CIEP localizada na zona norte do município do Rio

de Janeiro. A escola situa-se nas imediações de uma comunidade conflagrada pela violência urbana, fato que afeta – com frequência – as rotinas e planejamentos para a turma. O ensino é de turno único, com sete horas diárias de atendimento voltado para crianças da EI (a partir da pré-escola I) ao Ensino Fundamental (até o 6º ano). Cada turma de pré-escola conta com até 28 crianças matriculadas e apenas uma professora regente para planejar, organizar e executar as ações de ensino e cuidado. Não há a figura do auxiliar de turma, tampouco estagiários que possam conferir suporte à docente.

Conhecendo os artistas

De vinte e cinco participantes, quatro foram considerados por esta pesquisa. Com idades entre 5 e 6 anos, jamais tiveram acesso prévio a um ensino sistematizado de língua inglesa no âmbito da escola, uma vez que no município do Rio de Janeiro o contato formal com a língua estrangeira se dá a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (Rio de Janeiro (RJ), 2020). A professora-pesquisadora da turma é licenciada em Pedagogia, acadêmica de Letras (português/inglês) e mestranda em Estudos Linguísticos.

Dentre os elegidos para terem suas narrativas visuais investigadas, temos duas meninas (Lady e Rosinha) e dois meninos (Anjo e Menino). Tal escolha se baseou em critérios como a participação nas mediações, a frequência nos dias em que foram feitos os registros, diversidade racial e de gênero, dentre outros.

Esboçando a pesquisa

Após realizarmos todas as ações voltadas para garantir os cuidados éticos com a pesquisa (submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil, recolhimento de autorizações dos responsáveis pelas crianças e dos próprios participantes etc.), começamos a implementar as ações planejadas em coadunação com o ciclo da PA (Tripp, 2005). Foram cinco dinâmicas realizadas durante o período de dois meses, nas quais proporcionamos às crianças mediações envolvendo o contato com a língua inglesa, sob a égide de uma perspectiva multicultural (Brasil, 2017; Rio de Janeiro (RJ); 2020) e ludicamente adequada (Freire, 2019; Tonelli 2023) para a faixa etária. As mediações

foram videogravadas e, a partir da exploração dos registros, analisamos as emoções manifestadas pelas crianças participantes⁴.

Importa ressaltar que não foi uma intenção do presente estudo proporcionar aulas de inglês para as crianças em questão. A partir de rodas de conversas e dinâmicas adaptadas à realidade da Educação Infantil, trabalhamos com temáticas envolvendo questões de gênero, classe, relações étnico raciais, preconceito geográfico, dentre outros. Nessa conjuntura, a língua inglesa surgiu como um tema transversal que fomentaria as dinâmicas e discussões. A proposta era mostrar que o inglês não é exclusividade de determinadas nações, representando uma importante ferramenta de comunicação multicultural.

No âmbito da Educação Infantil, Souza, Silva e Godoy (2022, p. 196, grifo nosso) reforçam que o contato com a língua inglesa “[...] não deve estar focado nos instrumentos e resultados e sim nas **experiências** e na **socialização**”. A essa perspectiva, acrescentamos que Cavatti e Kawachi-Furlan (2022) condenam qualquer tipo de prática pedagógica que padronize as crianças presentes em sala, rejeitando os aspectos emocionais imbricados no processo de desenvolvimento humano. Cada uma delas carrega histórias, vivências e narrativas singulares que evidenciam a construção de suas subjetividades. Sob essa ótica, alicerçamos as mediações proporcionadas aos aprendizes durante o presente estudo e engendramos o ciclo da PA nele adotada.

Cavatti e Kawachi-Furlan (2022) enfatizam que as experiências e narrativas das crianças são caras à prática pedagógica, uma vez que é através da percepção, da escuta e da troca entre pares que tais aspectos subjetivos são cooptados na educação linguística e crítica engendrada com crianças. Segundo Silva (2025, p. 107), as narrativas representam “[...] uma via de acesso a aspectos subjetivos e inconscientes dos indivíduos, capazes de revelar ideologias linguísticas e motivações que influenciam o aprendizado de línguas”. Nesse cenário, o presente estudo valeu-se das narrativas visuais (Brandão *et al.*, 2023; Barcelos, 2020; Kalaja; Pitkänen-Huhta, 2018) como instrumentos de geração de registros, uma vez que integram ao *corpus* da pesquisa componentes visualmente elaborados, como desenhos, fotografias e outras formas de representação artísticas. Tais elementos

4 Por se tratar de um recorte de uma pesquisa de mestrado, este capítulo não compreenderá a análise dos registros em vídeo por uma questão de brevidade. Portanto, limitar-nos-emos a explorar somente algumas narrativas visuais elaboradas pelos aprendizes.

são capazes de refletir certos aspectos emocionais que as narrativas escritas ou orais não conseguem capturar (Silva, 2025).

Silva (2025, p. 109) destaca o desenho à mão livre como “[...] uma linguagem expressiva e comunicativa no processo de construção de significado”, estando “[...] presente em todas as culturas e em todas as épocas”, sendo parte importante no desenvolvimento de qualquer criança. A autora também salienta a importância de conceber o desenho para além de uma ferramenta de expressão, mas como um sistema de representação (que evidencia o que se quer mostrar) e de comunicação (que evidencia o modo como se escolhe mostrar algo), sendo um “[...] recurso cognitivo e comunicacional que pode auxiliar não apenas na identificação, diferenciação e categorização dos objetos no mundo, mas também no entendimento de nossas experiências” (Silva, 2025, p. 116), podendo revelar, ainda, o que está no inconsciente humano.

Considerando os entendimentos supracitados, a pesquisa envolveu a elaboração de narrativas visuais pelos próprios aprendizes ao final de cada mediação proporcionada. Os registros foram, então, percebidos, descritos e refletidos à luz da teoria sociocultural vygotskiana.

As narrativas visuais elaboradas pelos pré-escolares foram construídas à mão livre, sem intervenção de terceiros, por meio de diferentes riscadores (lápis de escrever, giz de cera, lápis de cor, canetas hidrográficas, pincéis etc.) em suportes como papel e papelão. A ideia era permitir a livre manifestação das ideias e emoções após o contato com mediações envolvendo o uso da língua inglesa. A instrução para cada intervenção artística envolvia solicitar que os aprendizes representassem – por meio dos riscadores de sua escolha – o que sentiam após as mediações. Não houve restrições que limitassem a produção, apenas foi solicitado que cada um produzisse sua própria narrativa, à sua maneira. Em alguns casos, os desenhos eram acompanhados de garatujas ou letras soltas. Qualquer menção a nomes próprios foi ocultada para preservar a identidade dos participantes. Posteriormente, a pesquisadora ouviu individualmente cada autor em sessões de conversa para compreender melhor os elementos dispostos em cada narrativa visual.

Para estruturarmos a análise, respaldamo-nos na técnica bardiniana de análise de conteúdo (Bardin, 2016), que envolve os seguintes procedimentos: i) organização dos registros; ii) codificação dos achados; e iii) categorização. Também iluminou o presente

estudo a pesquisa com narrativas visuais de autoria de Silva (2025). Para tanto, os registros gerados foram inicialmente digitalizados e organizados por meio de uma triagem que selecionou ou descartou os elementos mais frequentes e relevantes para a pesquisa. Também adotamos a Roda das Emoções de Plutchik (2001) com a finalidade de nomearmos as emoções observadas e conseguirmos, em etapa ulterior, organizá-las a contento.

Posteriormente, preparamo-nos para a etapa da codificação, na qual as narrativas visuais foram classificadas como unidades de contexto e registro. Enquanto as primeiras abarcavam os desenhos em macroescala, as segundas continham todos os elementos circunscritos nas produções artísticas (microescala). As unidades (ou códigos) de registro estão compreendidas pelas unidades de contexto, refletindo a indissociabilidade entre elas. Ao realizarmos um processo indutivo de codificação com respaldo na metodologia de Bardin (2016), precisamos criar os códigos com base nos dados concretos na abordagem que rege a pesquisa, investigando tanto o conteúdo explícito quanto o simbólico. No caso deste estudo, respaldamo-nos na teoria sociocultural (Aranha, 2006; Fleeer; González; Veresov, 2017; Ramos, 2022; Romero, 2020; Silva, 2021; Sousa; Ramos, 2021; Toassa, 2009; 2012, Valle, 2023; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010; Vygotsky, 1996; 2000; 2000; 2001; 2003).

Em seguida, de modo a proceder com a etapa de categorização dos códigos anteriormente elaborados, buscamos por padrões e similaridades entre eles para agrupá-los em rótulos, convertidos em categorias *a posteriori*. Após, interpretamos os achados segundo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Entretanto, julgamos necessário esclarecer de antemão que não é possível estabelecer uma interpretação fidedigna das intenções dos autores das narrativas visuais. Como bem evidencia Silva (2025, p. 119), “[...] a realidade é construída nas interações humanas, o pesquisador não é neutro e o resultado da pesquisa, por conseguinte, é uma interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos participantes”. Porém, o fato de a leitura do pesquisador não revelar cem por cento da intenção do autor da narrativa não quer dizer que as iniciativas aqui descritas não possam iluminar práticas outras que se prontifiquem a conferir robustez aos estudos em letramento ou aprendizagem socioemocional.

Tal como Silva (2025), não nos propusemos a expor aqui todas as considerações engendradas pela pesquisa que culminou neste

texto, uma vez que pretendemos nos ater aos aspectos que contemplaram a mobilização de uma proposta pedagógica envolvendo as narrativas visuais como instrumentos de geração de registros capazes de evidenciar as emoções emergentes do contato com uma segunda língua na pré-escola.

Importa mencionar ainda que os dados visuais a serem apresentados neste estudo foram combinados com outras técnicas de pesquisa (notas de campo e registro em vídeo), porém estas não serão exploradas pelo presente texto. Dito isso, apresentaremos, na próxima seção, algumas das narrativas visuais elaboradas pelas crianças participantes do presente estudo. As análises foram alicerçadas no aporte teórico adotado.

Análise e discussão

Optamos, para esta seção, empreender a análise de três desenhos cujas emoções evidenciadas e convertidas em unidades de registro convergem para um mesmo rótulo: a frequência de ocorrência de elementos visuais carregados de conteúdos latentes que refletem a emoção básica da tristeza experienciada no contato com a língua inglesa. A análise suscita discussões acerca do que Bardin (2016) define por *conteúdos denotativos* (explícitos) e *conteúdos latentes* (implícitos) advindos das narrativas visuais produzidas pelos aprendizes. De acordo com a autora, o analista tem um papel similar ao de um arqueólogo, devendo buscar vestígios que reflitam “[...] significados implícitos, recorrendo a indicadores que permitam inferências” (Bardin, 2016, p. 43). Esse movimento viabiliza a construção de inferências⁵ acerca dos incômodos que atravancam o processo cognitivo e dificultam ou motivam o desempenho dos discentes em contato com a segunda língua. Tais inferências conferem suporte ao processo de categorização.

A primeira NV é de Lady (6 anos) e foi representada após a primeira mediação proporcionada pela docente-pesquisadora envolvendo o uso da língua inglesa. Apesar de demonstrar abertura e disponibilidade em aderir às propostas da professora, Lady é uma estudante que apresenta dificuldades em se perceber como negra. Em sua narrativa, podemos observar sua relutância em se retratar

5 Bardin (2016) concebe a inferência como uma operação lógica, em que são criadas proposições em cima de outras canceladas como verdadeiras.

de outra forma que não seja na figura de uma menina loira. Corações azuis caem como chuva do céu, conforme representado abaixo.

Figura 1 – NV de Lady



Fonte: dados da autora

Após ser convidado para retratar suas impressões acerca da primeira mediação, Menino (5 anos) representou a si mesmo com uma expressão de desespero. Informou, durante a sessão de conversa (posterior à produção da NV), que se sentiu frustrado e desesperado por não saber falar inglês ainda, como podemos verificar em seu desenho abaixo.

Figura 2 – NV de Menino



Fonte: dados da autora

Anjo (6 anos) passou por muitas dificuldades na vida, e ainda está processando o luto da perda recente de sua irmã mais nova. Em sua narrativa realizada após a primeira mediação, o menino se retrata apartado do restante do desenho (que é composto por linhas que se esbarram). Essa sensação de rejeição e não-pertencimento é evidenciada como conteúdo latente de sua narrativa, como mostrado na figura abaixo.

Figura 3 – NV de Anjo



Fonte: dados da autora

Rosinha (5 anos) é uma criança autista e com hiperfoco em coelhos. Ao final da primeira mediação em língua inglesa, retratou a si como um coelho preso por não saber falar inglês, perdendo o contato com o resto do mundo que consegue falar o idioma em questão. O coelho sorri, o que pode sugerir compenetração ou falta de compreensão das emoções sentidas pela estudante, visto que não há uma lógica em esboçar um sorriso estando “enjaulado”.

Figura 4 – NV de Rosinha



Fonte: dados da autora

A análise temática (Bardin, 2016) da pesquisa envolveu a frequência de ocorrência dos elementos encontrados nos desenhos que se organizassem em códigos relacionados à emoção da tristeza. Os componentes (conteúdo implícito) referem-se às emoções compostas (emoção básica da tristeza + outra emoção básica) e foram depreendidos dos elementos observáveis das NVs (conteúdo explícito), como pode ser verificado nas Figuras 1, 2 e 3, bem como no Quadro 1 apresentado a seguir.

Quadro 1 – Análise temática

CATEGORIA	COMPONENTES	ACHADOS NAS NVs
Emoção da tristeza	Decepção Rejeição Compenetração	Corações azuis que caem como chuva sob um autorretrato (NV de Lady)
	Descrença Desespero Pessimismo Rejeição	Autorretrato com expressão de desespero (NV de Menino)
	Pessimismo Inveja Rejeição Luto	Presença isolada, apartada do restante do desenho (Anjo)
	Rejeição Desespero Compenetração	Coelho aprisionado (Rosi-nha)

A Roda das Emoções de Plutchik (2001) prevê variações de intensidade da tristeza (compenetração e luto) e combinações desta com outras emoções básicas para formar emoções compostas (decepção, rejeição, desespero, pessimismo, inveja, descrença etc.). As últimas representam o conteúdo latente que emerge das narrativas, originando rótulos que compreendem a categoria da emoção da tristeza.

Por fim, conforme Albuquerque e Santos (2022) sustentam, assim como Barcelos (2020), a etimologia da palavra “emoção” sugere movimento. Nessa perspectiva, devemos perceber a cinesia presente no fenômeno emocional evidenciado nas interações com essas crianças. Não existem emoções boas ou ruins, pois todas – a depender do contexto – mobilizam nossas atividades e condutas, equilibrando nossos devires. Sob a perspectiva desses estudiosos, destacamos o caráter incomensurável das emoções dessas crianças que deixam aflorar por meio de suas NVs a emoção da tristeza, possivelmente resultado da emoção de vulnerabilidade (Colombo-Gomes, 2025).

Considerações Finais

Salientamos, neste capítulo, a relevância de realizar trabalhos que envolvam as emoções no âmbito escolar, uma vez que já há, nas diretrizes educacionais, a previsibilidade para uma educação socioemocional como conteúdo transversal a ser contemplado em todas as disciplinas e segmentos. No âmbito da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro – contexto no qual este estudo se desenvolveu –, essa premissa é reforçada pelo Currículo Carioca (Rio de Janeiro (RJ), 2020).

Ramos, Ferreira e Leal (2024) apregoam que as artes facilitam o processo de letramento emocional (Barcelos, 2015a) com crianças. Assim, concebemos o uso das NV (Brandão *et al.*, 2023; Barcelos, 2020; Kalaja; Pitkänen-Huhta, 2018) como formas adequadas de expressão das emoções para o público da primeira infância. Segundo Silva (2025), o desenho é um procedimento que não se limita à mera representação de traços e cores em um dado suporte, ou a transposição direta de um objeto mental para o papel. Mais que isso, a arte reflete as experiências vividas pelos sujeitos construídos na materialidade⁶. Os contornos que delimitam o desenho alicerçam-se na história de seu autor, em um processo que envolve aspectos culturais, políticos, sociais e psicológicos, bem como o contexto de produção.

Silva (2025, p. 114) destaca ainda que o ato de desenhar reflete um processo de caracterização por meio do qual a criança “[...] constrói categorias cognitivas”, mobilizando “[...] experiências, percepções, atividades motoras, contextos culturais e imagens mentais”. O desenho à mão livre representa uma ferramenta com potencial para desenvolver a cognição e a comunicação, conferindo à pesquisadora pistas sobre como os processos de significação foram engendrados pelas crianças, do conhecimento adquirido e do modo como se emocionaram ao longo da proposta.

Importa destacar que coadunamos com o entendimento de Barcelos (2020) e Albuquerque e Santos (2022) acerca do caráter móvel das emoções. Nessa conjuntura, não admitimos a caracterização dicotômica da emoção analisada neste trabalho em “positiva” ou “negativa”. Como é evidenciado na Roda das Emoções de

6 O termo utilizado nesse contexto refere-se às práticas concretas que modulam a identidade do autor, sendo evidenciadas na produção de um desenho.

Plutchik (2001), a tristeza é uma emoção com variações de intensidade e pode combinar-se com outras emoções para produzir outras. Essa característica variável e polimorfa da tristeza mobiliza nossos domínios de ação com base no contexto, uma vez que o fenômeno emocional é, além de um processo biológico, uma construção social, político e cultural (Colombo-Gomes, 2025).

Considerando que não há, no âmbito da Educação Infantil carioca, qualquer documento que oriente a prática pedagógica em ensino de uma segunda língua (Brasil, 2017; Rio de Janeiro (RJ), 2020; Costa; Haddad; Melo, 2024), julgamos ser relevante o surgimento de pesquisas no âmbito da primeira infância que envolvam o contato com a língua inglesa para fortalecer as políticas públicas educacionais que abarquem esse domínio de aprendizagem no período de maior plasticidade cerebral infantil (Brasil, 2016; Muszkat; Mello, 2008, Souza; Silva; Godoy, 2022, Shonkoff; Philips, 2000; Vygotsky, 1996; 2000; 2001; 2003).

Neste capítulo, buscamos demonstrar como a análise das emoções pode contribuir para relações de ensino-aprendizagem fundamentadas no compromisso com uma educação socioemocional, conforme orientam as diretrizes oficiais para o ensino básico nacional na contemporaneidade. Reconhecemos que os achados de nosso estudo são singulares e, portanto, não permitem generalizações. Por fim, esperamos que os entendimentos alcançados sejam provocativos e inspiradores para todos os que se interessam pelo tema, e incentivamos que os procedimentos aqui descritos possam servir de referência para outras investigações relacionadas, como é desejável em pesquisas qualitativas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Emoções na formação de docentes de línguas adicionais para crianças. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 26, n. 51, p. 185–209, 3 jun. 2022.

ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: COLOMBO-GOMES, G. S. BARCELOS, A. M. F.; (Orgs.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

ARAGÃO, R. C.; GUANAES, L. Emoções de uma professora de línguas na pandemia. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 77, p. 176–189, 4 jun. 2024.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emoticons, and identities. **Studies in second language learning and teaching**, v. 5, n.2, 2015b.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; COLOMBO-GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1–16, mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

COLOMBO GOMES, G. S. Entre a vulnerabilidade e a agência: narrativas e práticas de um prodcente. In: ARAGÃO, R. C. (Org.). **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025.

COLOMBO GOMES, G. S. GATTOLIN, S. R. B. (orgs). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, D. **Working with emotional intelligence**. London: Bloomsbury, 1998.

MAEKAWA, S. C. MIRANDA, M. C. R. Educação socioemocional nas escolas. In: **Administração moderna: estratégias para o sucesso organizacional**. ANDRADE, C. E. S. (Org.). Ponta Grossa: Atena Editora, 2024.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

NIKITINA, L. **Emotions and affect in language learning**. [s.l.]. Londres: Taylor & Francis, 2025.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

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

RAMOS, F. S.; FERREIRA, F. M. M.; LEAL, V. A. L. As contribuições do letramento emocional para o processo de ensino e aprendizagem a partir da Base Nacional Curricular Comum. In: COLOMBO GOMES,

G. S. GATTOLIN, S. R. B. (orgs). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Currículo Carioca SME-RJ 2020**. Rio de Janeiro: RJ, 2020.

SILVA, M. M. S. Entre linhas, traços e cores: desenhos à mão livre como ferramentas de reflexão na aprendizagem de línguas. In: ARA-GÃO, R. C. [Org.]. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025.

SOUZA, A. C.; SILVA, J. F.; GODOY, N. I. S. O inglês na Educação Infantil: desafios e conexões entre ensinar/aprender/avaliar. In: CAMARGO, D.; PEROZA, M. A. R.; TENREIRO, M. O. V. [Orgs.]. **Tecendo reflexões sobre crianças, infâncias e Educação Infantil**: perspectivas em ensino, pesquisa e extensão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, 1 jan. 2023.

VALLE, Luciana L. D. **Teoria e prática na educação infantil**. Curitiba: IESDE, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: tomo III**. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, vol. XXI, núm. 71, jul/2000, pp. 21-44. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 2000. Disponível em: 17nov2024<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695002>.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O DISCURSO COMO EXPROPRIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA VERBAL DIRECIONADA À ALDEIA MATA VERDE BONITA (TEKOA KA'AGUY OUY PORÃ)

Julia Farias de Mesquita

Victoria Wilson



Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. [...] Sei também que se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles.

Davi Kopenawa, A queda do céu

Introdução

Há uma série de percepções que nos constituem enquanto sujeitos, dentre elas, a noção fundamental de ser e estar no espaço. O que já nos é sabido, a cosmovisão indígena em muito se difere da cultura *Juruá* (não indígena). Para as diferentes etnias indígenas, o território é sagrado. Nele é feito a colheita, o plantio, o sepultamento dos entes e o nascimento dos novos parentes. A semeadura da vida, tal qual das plantas e dos alimentos, se dá da mesma maneira sobre a terra. E assim os indígenas se reconhecem e se conectam com seu modo de ser, *nhande reko*, conforme a língua guarani.

O não indígena vê o território sob outra lógica, a do capital. É necessário que se produza ao máximo para que se atribua valor. Desde as invasões portuguesas, os indígenas têm perdido território e, além disso, perdido o direito de expressar sua cultura e, portanto, de se realizarem enquanto sujeitos. A luta por território e a ausência de garantias mínimas de respeito aos direitos inscrevem-se em um processo de exploração que caminha junto ao genocídio desses povos desde a colonização por Portugal. Por mais que o Estado Democrático de Direito preveja uma série de garantias à diversidade cultural dos povos indígenas, dentre outros aparatos legais que versam sobre o direito à diferença e especificamente o direito dos indígenas às suas terras, nesse exato momento, há uma tentativa de retaliação aos conquistados direitos por meio de medidas e discursos que promovem a violenta expropriação dessa população.

Nesta pesquisa, concentramos nossa análise em uma forma específica de expropriação: os discursos e ataques verbais dirigidos aos indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã), manifestados nos comentários de publicações do Facebook e do Instagram da central de notícias online *Lei Seca Maricá* (LSM). Para compreender como esses discursos se articulam às diversas formas de violência que atingem essa população, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa de base interpretativista. A partir de Haguette (1995), buscamos compreender as subjetividades que emergem das estruturas sociais, em diálogo com os estudos da pesquisa interpretativista de Moita Lopes (1994) para a compreensão da linguagem como ação situada, socialmente ancorada e constituída na significação de si e dos contextos. A coleta e análise de dados seguem os princípios da netnografia, conforme proposta por Polivanov (2013), permitindo investigar as interações digitais em sua materialidade discursiva e em seus contextos socioculturais específicos.

Nosso objetivo é responder às seguintes perguntas: De que forma o discurso, que tem como ponto de encontro e propagação o Facebook, está relacionado com a violência que atinge os indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita? É possível depreender formas rituais e convencionais por meio da dimensão performativa da linguagem como explicitação da violência verbal? Que sentidos podem ser depreendidos e que contextos podem ser reinstaurados a partir dos constantes ataques verbais dirigidos aos povos indígenas?

O estudo se fundamenta na filosofia da linguagem, com as contribuições de Austin (1990) e Butler (2021a) para compreender os

atos de fala e seus efeitos rituais e performativos. Mobilizamos os estudos sociológicos de Goffman (2011; 2019) para categorizar os atos de ameaça à face e os processos de estigmatização, bem como as contribuições de Elias e Scotson (2000), cuja antropologia nos auxilia a compreender a dinâmica entre grupos estabelecidos e *outsiders* no contexto social. A partir da perspectiva de Antônio Bispo dos Santos (2015), abordamos a colonialidade e os valores desiguais da vida, com foco na resistência e nas relações entre os grupos em confronto, especialmente no que tange aos povos indígenas. Além disso, a teoria de Butler sobre a força da não-violência (2021b) oferece uma lente crítica para analisar como as dinâmicas de poder e a violência simbólica são performatizadas em interações sociais, especialmente em contextos de opressão e marginalização.

Para tanto, adotamos a perspectiva pragmática de observação da linguagem, entendendo que ao observar o contexto de uso, nos atravessam aspectos ancorados, conforme mencionado, na sociologia, filosofia da linguagem, antropologia. A pragmática transcende os limites da semântica e da sintaxe, reconhecendo o papel central do contexto sócio-histórico e cultural na construção e interpretação do sentido.

Ao mobilizar conceitos para situar e analisar as práticas violentas de linguagem, buscamos elucidar tanto os fundamentos subjacentes ao discurso violento quanto as possibilidades que seu uso viabiliza. Isso se traduz na observação da força ilocucionária e do padrão ritualístico da violência, atentando-nos aos efeitos que emergem desses discursos, seja na cristalização de identidades estigmatizadas, seja na construção de *outsiders* pela população estabelecida. Na pragmática, que investiga como o significado é produzido no uso concreto da linguagem, o termo *outsider* refere-se àquele que, por não partilhar integralmente os saberes, valores, códigos linguísticos ou normas sociais do grupo majoritário, é socialmente percebido como deslocado, marcado por um estigma coletivo. Nesse contexto, os atos de fala violentos reforçam essa exclusão simbólica, cujos efeitos perlocucionários sustentam hierarquias sociais e reproduzem desigualdades estruturais.

O contexto enunciativo

Para iniciar a explicação sobre o contexto em que os discursos ocorrem, observamos a percepção do indígena Darci Tupã da

Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã). Ele relata as múltiplas violências enfrentadas por sua comunidade, que incluem a falta de reconhecimento do poder público e a ausência de demarcação de suas terras. Segundo ele, essas violências se manifestam de diversas formas, desde a impossibilidade de construir uma oca digna, até a frustração ao ver a escola da aldeia reduzida a um espaço improvisado em contêineres, referida por ele como uma “escola de lata”¹. Tupã também expressa sua indignação diante do preconceito de parte da população maricaense, que enxerga a aldeia como um problema. Seu testemunho evidencia como a intolerância afeta profundamente sua comunidade, seja por incompreensão ou por uma postura deliberada de exclusão. Essa intolerância, no entanto, não se restringe à sociedade local, e sim está inserida em um contexto político mais amplo, marcado pela desproteção jurídica e pela expropriação sistemática de terras indígenas.

Uma das formas utilizadas para a implementação da expropriação, os discursos ou ataques verbais direcionados aos povos originários são feitos abertamente, inclusive em falas políticas, encontrando eco na fala popular, fruto de um imaginário que fossiliza o indígena e o trata como o invasor. Serão analisados aqui, por se tratar de um recorte da pesquisa, apenas três comentários feitos no Facebook dos duzentos e quarenta e seis feitos em uma página de informativos locais denominado LSM (Lei Seca Maricá), um portal de notícias que ocupa diferentes plataformas online.

No Instagram, a página oficial tem 164 mil seguidores, enquanto no Facebook alcança a marca de 282 mil², autointitulando-se o maior jornal da cidade de Maricá. Os indígenas, a quem os discursos violentos se dirigem, pertencem à Aldeia Mata Verde Bonita, de etnia Mbya Guarani. Ocupam a área de preservação ambiental (APA) do município, ameaçada pela construção de um Resort. O que foi observado em uma pré-análise é que parte da população local é contra a permanência da Aldeia na localidade e encontram no discurso violento uma forma de expropriação estratégica, realizam em

1 **ASFUNRIO.** *Aldeia Mata Verde Bonita - Maricá RJ - Abril 2019.* YouTube, 8 jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_3axjlPaIE. Acesso em: 26 fev. 2025.

2 Dados coletados no dia 21 de fev. de 2025, nas páginas oficiais do Instagram e Facebook. < <https://www.facebook.com/lsmnoticias> > < <https://www.instagram.com/lsmnoticias/> >

seus atos de fala uma sistemática desvalorização e com isso um apagamento da identidade indígena.

Orientação teórico-metodológica

Os atos de fala

Ancorada na concepção da linguagem enquanto ato, a pesquisa fundamenta, a partir dos estudos de Austin, uma forma de atuação sobre o mundo. O autor discorre sobre todo ato de fala ser composto por três partes simultâneas: o ato locucionário, produz sons, são as palavras e a articulação da sintaxe com a semântica; o ilocucionário que corresponde ao núcleo do ato de fala, é o modo de dizer, a ação a ser realizada; e o ato perlocucionário que produz efeito no interlocutor. Conforme explicitado, o performativo é constituído pela atitude realizada na fala, a fala-ação. (Ottoni, 2002, p. 129).

Ao falar suscitamos uma conduta, que se estabelece por meio das intenções e convenções, pois, “o ato ilocucionário é um ato convencional, um ato realizado em conformidade com uma convenção” (Austin, 2006, p. 92). Resulta de uma combinação de intenções do falante e convenções sociais com diferentes graus de formalidade que vão culminar no sucesso ou no fracasso dos atos. Já a força ilocucionária refere-se ao valor do ato ilocutório e indicia quais efeitos decorrem do ato de fala, e assim, um mesmo ato de linguagem pode manifestar-se com diferentes realizações a depender do contexto ou o contrário, diferentes atos de fala podem manifestar o mesmo efeito.

Como exemplo, Jair Bolsonaro, ex-presidente do país (2019-2022), adotava uma postura deliberadamente contrária aos direitos indígenas, e durante uma sessão na Câmara dos Deputados fez a seguinte declaração: “Realmente a cavalaria brasileira foi muito incompetente. Competente, sim, foi a Cavalaria norte-americana, que dizimou seus índios no passado e hoje em dia não tem esse problema no país” (In Guedes, 2022). Entendemos nesse fragmento do discurso proferido um ato ilocucionário cuja força corresponde à validação e exaltação da violência. Ao pautar sua argumentação na comparação da atuação da cavalaria brasileira com a norte-americana, sugerindo que esta última foi “competente” ao dizimar povos indígenas, Bolsonaro não apenas expressa uma opinião, mas legitima a violência histórica contra os povos originários, retomando um passado colonizador que reflete as formas de hierarquia social. Se

os atos ilocucionários seguem normas linguísticas e sociais, então a convenção da fala de Bolsonaro está ancorada em uma tradição discursiva de apagamento e violência contra indígenas. Consequentemente, o discurso de ex-presidente reforça uma tradição ideológica de expropriação material e simbólica dos indígenas. Esse exemplo mostra como os atos de fala precisam ser compreendidos no contexto da troca linguística, onde o significado não é estático, mas dinâmico, dependente das condições de sua enunciação.

Como visto, a análise pragmática dos atos de fala permite identificar como determinadas expressões e discursos não apenas refletem, mas também moldam as relações sociais e étnicas. Os atos de fala que visam à exclusão podem ser sutis ou diretos, mas sempre possuem uma força ilocucionária que deve ser considerada. O efeito perlocucionário de tais enunciados vai além do que é dito; eles estão entrelaçados com contextos históricos e culturais que influenciam a recepção e as reações dos ouvintes.

O discurso de ódio e o estigma social

Para Butler, a dimensão ritual da convenção implica que o momento do enunciado é informado por momentos anteriores e posteriores, sendo o presente apenas uma parte de um contínuo de vozes herdadas e ecoadas. Assim, a autora questiona: “Quem fala quando uma convenção fala? Em que momento a convenção fala?” (Butler, 2021a, p. 51). A convenção, nesse caso, é um conjunto herdado de vozes que atravessam o indivíduo, ressoando o “eu” como um produto do coletivo.

No contexto do discurso de ódio, essa dimensão ritual ganha contornos preocupantes. Butler (2021a, p. 52) observa que o ritual do discurso de ódio se baseia na subordinação, reproduzindo desigualdades e fixando o outro em posições de exclusão e inferioridade. Essa prática discursiva não só perpetua dinâmicas de poder, mas também evidencia a maneira como o sujeito se constitui em relação ao outro. Linguisticamente, o sujeito emerge em resposta ao chamamento do outro, que confere ao discurso uma forma de existência social e discursiva.

Ser vítima de um chamamento ofensivo nos confere uma forma estigmatizada de existência. O estigma social, conforme definido por Elias e Scotson (2000), opera de maneira coletiva, dividindo a sociedade em dois grupos distintos: os “estabelecidos” e os

“outsiders”. Os indivíduos que ocupam a posição de superioridade podem levar aqueles considerados inferiores a internalizarem essa percepção, fazendo com que se sintam carentes de virtudes e, conseqüentemente, humanamente inferiores.

O processo de estigmatização não se sustenta necessariamente em características individuais, mas na associação a um grupo que, em relação ao dominante, é percebido como inferior. Como afirmam Elias e Scotson (2000, p. 23), “só se pode estigmatizar o outro com eficácia quando se está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Enquanto essa estrutura hierárquica se perpetua, o estigma da desonra coletiva imposto aos *outsiders* se consolida, reforçando desigualdades e barreiras sociais.

No caso dos povos indígenas, a estigmatização é sustentada por dinâmicas de poder historicamente estabelecidas. Para aprofundar essa discussão na fundamentação da cena enunciativa, recorreremos à perspectiva histórica do processo de colonização, com base nos estudos contracoloniais do autor e mestre quilombola descreve a resistência dos povos originários, contrapondo colonização e contracolônização como um embate direto entre povos, raças e etnias dentro de um mesmo espaço físico e geográfico (Santos, 2015, p. 47). Essa dinâmica de confronto não se restringe a localidades específicas, como Maricá, mas atravessa toda a história dos povos indígenas no Brasil.

As representações sobre os indígenas refletem um passado colonizador que, longe de ser superado, manifesta-se no presente. Como observa Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 47), a colonização é um processo “etnocêntrico de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico-geográfico em que essa cultura se encontra”. Esse processo não se limita ao domínio territorial, mas também à expropriação de identidades e manifestações culturais, que seguem sendo apagadas ou apropriadas. Assim, a colonização persiste não apenas como um evento histórico, mas como uma força atuante no presente, perpetuada por discursos que sustentam desigualdades e marginalizações.

No ambiente digital das plataformas criadas como reencenação simbólica da realidade, os discursos que manifestam violência direcionada aos povos indígenas não são diferentes offline, ainda que em ambiente digital adquiram novos contornos. De acordo com Boyd (2007, p. 126 apud Recuero, 2014, p. 116), as conversações em rede se submetem a características dos públicos em rede, a saber: a

persistência, a buscabilidade, a replicabilidade e as audiências invisíveis.

As formas violentas de construção das faces nas plataformas digitais

Os rituais de interação observados e estudados por Goffman (2011) podem ser entendidos em uma perspectiva de rede social, afinal na comunicação mediada por computador interagimos e expomos nossas faces. Segundo o autor, as interações sociais humanas seguem um ritual e a imagem do “eu” (*self*) construída e negociada nestas interações. A imagem do eu é delineada em termos de atributos sociais aprovados através da face³ que a pessoa reivindica para si durante a interação. (Goffman, 2011, p.13).

O trabalho de face, de forma simplificada, refere-se ao esforço inerente ao contato social para preservar as faces envolvidas, garantindo a manutenção dos valores sociais positivos. “Estar ou manter uma face com sucesso implica sentimentos positivos e valores para um ator e para determinado grupo, na medida em que gera algum tipo de segurança social” (Goffman, 2001 apud Recuero, 2014, p. 118). Dessa maneira, os atores moldam sua argumentação de forma a validar suas faces nos espaços interacionais, mesmo quando a própria interação representa um risco à sua imagem social.

No ambiente digital, os valores associados à face podem ser manipulados. A comunicação mediada permite que os atores não se sintam tão expostos, podendo ocultar suas identidades como estratégia de autopreservação. Essa dinâmica favorece a manifestação de discursos violentos, pois reduz as implicações sociais diretas dos enunciados proferidos.

A violência deliberada em plataformas digitais não ocorre de forma aleatória; ela é regulada e cumpre uma função social. Como aponta Amossy (2017, p. 128), “os insultos e a tentativa de desconsiderá-los totalmente têm por efeito agrupar e unir locutores que não se conhecem, mas se reconhecem entre si.” Nesse sentido, o autor do comentário violento ameaça a face do indígena sem comprometer

3 Na tradução consultada para a formulação da pesquisa, o termo utilizado é *fachada*. Utiliza-se aqui o termo *face*, como no original em inglês. Segundo a nota da tradução, não foi utilizado o *face* com a conotação que Goffman emprega no texto, já que poderia ser resumida de forma imprecisa, porém aqui, acreditamos ser pertinente sua utilização como no original.

a própria, pois outros participantes reforçam seu posicionamento ao aderirem ao ataque. Esse efeito de validação mútua fortalece a coesão do grupo agressor.

Além disso, a estrutura das plataformas digitais amplifica essa dinâmica. A popularidade de um comentário violento, medida pelo número de curtidas e interações, aumenta sua visibilidade, o que pode incentivar novos ataques. Quanto mais engajamento um comentário recebe, mais ele se destaca no ambiente digital, reforçando um ciclo de violência discursiva. Assim, o discurso de ódio não apenas afeta a face das vítimas, mas também se torna um meio de reconhecimento e legitimação social entre os agressores.

Procedimentos metodológicos

A seleção dos comentários que compõem o corpus se deu com base em um critério específico: a manifestação de violência verbal contra os integrantes da Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã), nos comentários de publicações da página Lei Seca Maricá (LSM) no Facebook e no Instagram.

A análise dos três comentários selecionados será realizada a partir de dois quadros analíticos complementares. O Quadro 1 organiza os critérios de categorização, estruturando os comentários em dois grupos distintos seguindo a bases teóricas. O Quadro 2, por sua vez, apresenta comentários exemplares de cada grupo e orienta a análise segundo quatro dimensões: o tipo de violência verbal expressa, a força ilocucionária mobilizada, os efeitos perlocucionários provocados e a categoria preponderante. Essa estrutura nos possibilita interpretar os enunciados como atos de fala performativos que não apenas reproduzem, mas atualizam práticas históricas de exclusão e violência simbólica, revelando como o discurso participa ativamente na legitimação de desigualdades e no apagamento das identidades indígenas.

Para garantir a ética da pesquisa e preservar a identidade dos envolvidos, optamos por ocultar os nomes dos comentaristas analisados, mesmo que esses ainda estejam publicamente visíveis nas plataformas até a data de redação deste artigo. Os comentários foram reorganizados em ordem alfabética, de a até c, para facilitar sua identificação e localização ao longo da análise,

O método e o material de análise

Os discursos violentos presentes nos atos enunciativos dos comentários publicados em jornais online no Facebook e no Instagram, foram selecionados a partir de uma publicação disparadora de título “São José: Funcionários das obras do resort são ameaçados de morte por indígenas na restinga de Maricá”, feita em ambas as plataformas no dia 30 de março de 2024, gerando 246 comentários no Facebook e 445 comentários no Instagram⁴;

Figura 1 – Publicação disparadora a



Fonte: Página da central de notícias LSM no Facebook⁵

Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa de base interpretativista, por se tratar de um paradigma investigativo voltado à compreensão da experiência humana e as várias realidades sociais criadas por meio do discurso, conforme Moita Lopes (1994). A escolha por essa abordagem se justifica especialmente pelo fato de que a violência, embora possua múltiplas definições, é frequentemente atravessada por interesses políticos e contextuais. Como aponta Butler (2021b, p. 23), a violência está inscrita no tecido social e como tal, deve ser analisada por meio de um método capaz de

4 Como os comentários podem ser feitos a qualquer tempo, o número pode alterar. Dados coletados em 15 de dezembro de 2024.

5 **LSM - CENTRAL DE NOTÍCIAS DE MARICÁ E REGIÃO.** [Publicação sobre a atuação da Polícia Militar em São José]. Facebook, 20 out. 2018. Disponível em: <https://leisecamarica.com.br/.../sao-jose-fun>. Acesso em: 13 mar. 2025.

apreender seus múltiplos significados. Nosso objetivo é compreender como essa violência discursiva se constitui e se legitima dentro das estruturas socioculturais que a sustentam.

Quadro 1 – Divisão dos grupos obedecendo a critérios teóricos

GRUPO 1 Estigma e <i>Outsiders</i>	Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada (Goffman, 2019) Os estabelecidos e os <i>Outsiders</i> (Elias; Scotson, 2000)
GRUPO 2 Colonialidade e Deslegitimação da Vida	Butler – “A Força da Não Violência: Um Vínculo Ético-Político” (2021b) / Bispo – “Colonização, Quilombos: Modos e Significações” (2015)

Fonte: Julia Mesquita

No primeiro grupo, estarão contidos os comentários que atribuem, por meio do discurso, características profundamente depreciativas, transmitidas não só à população da aldeia, mas aos indígenas como um todo, já que são sujeitos que trazem em si o estigma tribal de raça, como define Goffman (2019, p. 14), refletidas em uma questão identitária. Somam-se comentários em que a noção de *Outsiders* está alicerçada nas reflexões de Elias e Scotson (2000), em que os autores descrevem dois grupos de indivíduos: os *established* ou *establishment*, que correspondem a um grupo constituído pela “minoridade dos melhores”; e os *outsiders*, isto é, os considerados “estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinquência, a violência e desintegração (Elias; Scotson, 2000, p. 7).

As teorias, decorrentes dos estudos de Goffman (2019) e Elias e Scotson, (2000) se diferem em um nível de análise micro e macro, enquanto os estudos de Goffman para os estigmatizados aborda as identidades deterioradas e a percepção do sujeito nessa formação, a teoria dos *Outsiders* foca nos aspectos sociais de um grupo, portanto macro, estrutural e histórico em que estamos imersos, o que ficará mais claro a partir da análise realizada.

No segundo grupo, recorreremos ao estudo de Bispo (2015), que em sua teoria sobre colonialidade, aborda os processos históricos e estruturais de expropriação e subjugação dos povos indígenas, ressaltando como esses grupos são marginalizados e deslegitimados na sociedade. Por outro lado, a teoria de Butler (2021b), propõe que a violência contra grupos marginalizados não deve ser apenas analisada como um ato físico, mas também como um processo discursivo e performativo, em que a deslegitimação da vida do outro reflete

e reforça relações desiguais de poder. Assim, para nossa análise, a visão de Butler (2021b) complementa a de Santos (2015) ao explorar como as estruturas de violência simbólica sustentam as dinâmicas coloniais, propondo uma forma de resistência ética e performativa contra essas narrativas.

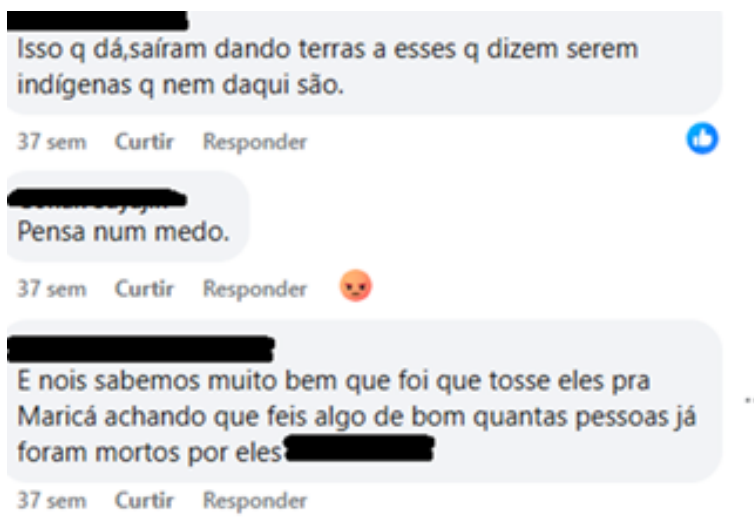
Os grupos foram organizados na fase de categorização de registros. Essas categorias foram denominadas Grupo 1 e 2. Embora as categorias no Grupo 1 e o Grupo 2 sejam complementares, o Grupo 1 foca nas unidades sociais de exclusão e marginalização, que, certamente, já são formas de manifestação de violência simbólica; o Grupo 2, por sua vez, concentra-se na violência e deslegitimação de identidade que resulta de uma história colonial e estrutural de opressão, portanto amplia o espectro de violência, considerando a opressão histórica e a necessidade de resistência ética à violência simbólica, algo que não é central no Grupo 1. No Grupo 2, a ênfase está na análise de como a violência é historicamente performatizada e reforçada por discursos e estruturas de poder que negam a humanidade e a dignidade dos outros.

Análise dos comentários

Nessa seção, procederemos à análise dos comentários dirigidos aos indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita, na Central de Notícias Lei Seca Maricá. Deve-se identificar atos de fala para interpretá-los de acordo com os grupos indicados no quadro 1, atribuindo, por meio do quadro 2 o tipo de violência verbal expressa, a força ilocucionária mobilizada, os efeitos perlocucionários provocados e a categoria preponderante identificada na análise, dos seguintes comentários:

- a) Isso que dá, saíram dando terras a esses que dizem serem indígenas que nem daqui são.
- b) Pensa num medo.
- c) E nós sabemos muito bem quem foi que trouxe eles para Maricá achando que fez algo de bom. Quantas pessoas já foram mortas por eles

Figura 2 – Imagem dos comentários



Fonte: Comentários do post de LSM no Facebook⁷

De forma geral, todos os comentários ameaçam as faces dos integrantes da Aldeia. De acordo com as regras de conduta social observadas por Goffman, a condição da interação é uma tentativa constante de preservar as faces durante o contato, o que pode ser visto como uma estratégia de controle das situações. A face, para Goffman, é um empréstimo social, entendida pelo autor como:

O valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. Construída, portanto, dialogicamente, face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados. (Goffman, 2011 [1967], p.14)

Em uma interação, os participantes tendem a preservar a face através da linha que os outros pressupõem que foi assumida. Durante um contato, os participantes defenderão suas faces com orgulho e honra, enquanto qualquer desfiguração (*defacement*) incluem

6 Post de LSM - Central de Notícias de Maricá e Região. Data de acesso: 07.mar.2025 Disponível em: <<https://www.facebook.com/share/8DdFkq12QHoqubei/>>

7 Comentários de LSM - Central de Notícias de Maricá e Região. Data de acesso: 07.mar.2025 Disponível em: <<https://www.facebook.com/share/8DdFkq12QHoqubei/>>

diferentes níveis de responsabilidade sobre a face: a gafe, a malícia e o desrespeito e as ofensas incidentais. Em mensagens ofensivas como as veiculadas podem se tornar uma ameaça ao equilíbrio ritual.

No caso dos indígenas, a defesa de sua etnia reflete os valores de identidade coletiva e individual, expondo sua conexão com a face. Os comentários apresentados (a, b e c) contêm elementos que ameaçam a face dos indígenas, enquadrando-se na tipologia de “face-threatening acts” de Goffman (2011). A ameaça à face ocorre quando um enunciado desqualifica, deslegitima ou desacredita a identidade de um grupo, prejudicando sua posição social na interação e comprometendo seu valor simbólico.”

A análise do proferimento e de sua força ilocucionária exige que compreendamos a linguagem como uma prática social situada. As palavras não apenas comunicam, mas também performam, influenciando e sendo influenciadas pelos contextos nos quais são proferidas. A dimensão ritual das convenções demonstra como os discursos carregam as marcas do passado, ecoam vozes presentes e moldam futuros possíveis, reforçando ou desafiando as relações de poder e subordinação que estruturam a sociedade.

O Quadro 2, exposto adiante, apresenta três comentários selecionados como exemplares das manifestações de violência verbal contra os indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka’aguy Ovy Porã), publicados nas redes sociais da central de notícias Lei Seca Maricá (LSM). Cada comentário foi analisado segundo quatro dimensões principais: o tipo de violência verbal expressa, a força ilocucionária mobilizada, os efeitos perlocucionários provocados e a categoria preponderante identificada na análise.

Quadro 2 – Análise e enquadramentos da categoria

COMENTÁRIO	MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA VERBAL	FORÇAS ILOCUCIONÁRIAS	EFEITO PERLOCUCIONÁRIO	CATEGORIA PREPONDERANTE
(A) “Isso que dá, saíram dando terras a esses que dizem serem indígenas que nem daqui são.”	Contestação da identidade e legitimidade territorial dos indígenas, minando sua face coletiva.	ACUSÇÃO e OFENSA (indígenas como ilegítimos donos da terra.)	Ênfase na propriedade territorial	Grupo 1

COMENTÁRIO	MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA VERBAL	FORÇAS ILOCUCIONÁRIAS	EFEITO PERLOCUCIONÁRIO	CATEGORIA PREPONDERANTE
(B) “Pensa num medo.”	Associação dos indígenas ao perigo, reforçando um estereótipo negativo e minando sua face social.	DISSIMULAÇÃO DA FORÇA POR SE SENTIR AMEAÇADO pela presença dos povos indígenas no mesmo território = RESTABELECIMENTO DE CONTEXTOS DE ÓDIO E INJÚRIA.	Ênfase no medo como instrumento de exclusão	Grupo 2
(C) “E nós sabemos muito bem quem foi que trouxe eles para Maricá achando que fez algo de bom. Quantas pessoas já foram mortas por eles.”	Associação dos indígenas ao crime, os desumaniza e os marginaliza socialmente.	ACUSAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E DIFAMAÇÃO (CALÚNIA E INJÚRIA)	Ênfase no estigma como instrumento de criminalização.	Grupo 1

Fonte: Julia Mesquita

No comentário (a), a ameaça se dá pela contestação da identidade indígena e pelo questionamento da legitimidade de sua posse territorial. Ao afirmar que são indivíduos que “dizem serem indígenas” e que “nem daqui são”, o enunciador nega sua autenticidade e pertencimento, desestabilizando a *face* coletiva do grupo indígena, o que o coloca no grupo 1. O comentário (b), “Pensa num medo”, representa uma forma implícita de ameaça à *face*, pois sugere que a presença dos indígenas inspira temor, reforçando uma imagem negativa associada a eles. Essa construção insinua perigo e reforça estereótipos que podem justificar discriminação e exclusão. Esse tipo de narrativa é frequentemente utilizado para justificar a marginalização, perpetuando a ideia de que o grupo constitui uma ameaça para a sociedade. Além disso, essa construção de medo pode ser entendida dentro da lógica de controle e desumanização que se perpetua através das interações sociais, refletindo o processo de deslegitimação identitária e o fortalecimento de uma hierarquia entre “os estabelecidos” e os “outsiders”. A relação entre medo e exclusão está no coração dessa dinâmica, que é central nas análises da colonialidade de Antônio Bispo dos Santos (2015) e da não-violência proposta por Judith Butler (2021b), que chama atenção para como as formas de violência simbólica são performatizadas e reforçadas no discurso público.

O comentário (c) pertence ao **Grupo 1**. Ele se encaixa nas categorias de **estigmatização** e **ameaça à face**, conforme as teorias de Goffman (2019; 2011) e Elias & Scotson (2000). Ao associar os indígenas à criminalidade e sugerir que sua presença em Maricá foi um erro, o comentário desumaniza e marginaliza o grupo, construindo uma narrativa que ameaça sua face pública. Essa construção de um estigma negativo é uma forma de reforçar a exclusão social dos indígenas, posicionando-os como “*outsiders*” na dinâmica social, como discutido por Elias e Scotson (2000).

Além disso, o ato ilocucionário de acusação de crime e a construção de uma imagem negativa fazem parte de um processo mais amplo de deslegitimação da identidade indígena e reforço de uma hierarquia social, no qual a face do grupo marginalizado é destruída para que a face do grupo dominante seja preservada. Esses comentários ao deslegitimarem a identidade, o pertencimento e a dignidade dos indígenas, configuram atos de desrespeito que desestabilizam a *face* do grupo perante o público. Como Goffman (2011) aponta, em interações sociais há um esforço para manter a *face*, e qualquer ameaça a esse equilíbrio ritual pode gerar resistência ou reforçar processos de estigmatização. Assim, os comentários analisados não apenas atacam a *face* dos indígenas individualmente, mas contribuem para a construção de um estigma coletivo, reforçando a posição de *outsiders* conforme a teoria de Elias e Scotson (2000).

Considerações finais

A análise dos comentários apresentados, à luz das teorias explicitadas, evidencia como os indígenas, em um contexto político marcado pela disputa territorial e pela marginalização, enfrentam uma perda não apenas do território físico-geográfico, mas também do território simbólico e humano. O uso da violência simbólica nos comentários reflete um processo contínuo de deslegitimação identitária e de criminalização, evidenciando o quanto a sociedade brasileira ainda vê os povos indígenas como *outsiders*, estigmatizando-os e associando-os a ameaças à ordem social.

Podemos entender como essas representações de violência reproduzem e reforçam a hierarquia e a exclusão, sendo amplificadas no contexto atual. A análise, portanto, expõe a profundidade do processo de expropriação vivenciado pelos povos indígenas, que não se limita ao território físico, mas alcança a própria essência de sua

identidade e existência, sendo reafirmada nas dinâmicas sociais e políticas contemporâneas. A desigualdade no valor atribuído às vidas funciona como um mecanismo de dominação, enfraquecendo o grupo marginalizado e perpetuando a sua condição de exclusão.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Tradução coordenada por Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2018.

AUSTIN, John Langshaw. **Como fazer coisas com palavras**. Trad. Danilo Marcondes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Trad. Roberta Fabri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021a.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. de Maria Célia Borges. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUEDES, Octavio. Bolsonaro já lamentou que o Brasil não dizimou os indígenas. **G1**, 16 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2022/03/16/bolsonaro-ja-lamentou-que-o-brasil-nao-dizimou-os-indigenas.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OTTONI, Karla Cunha. A força ilocucionária e o padrão ritualístico da violência verbal. In: **ANPOLL. Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 125-140, 2002.

POLIVANOV, B. B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 16 jul. 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/4621>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso** (Unisinos. Online), v. 28, n. 68, p. 114-124, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ver.2014.28.68.06>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI, 2015.

“O MESTRADO É PARA TODOS?”: CRENÇAS E ENTENDIMENTOS A PARTIR DE UMA CONVERSA EXPLORATÓRIA

Julianne Cortez Tavares (PPLIN-UERJ)

Pamella Twan Real de Queiroz (PPLIN-UERJ)

Fernanda Vieira da Rocha Silveira (PPLIN-UERJ)



Introdução

O debate acerca da formação do(a) professor(a) do ensino superior se intensificou a partir da Lei Federal 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em seu artigo 66 determinou: “A preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á a nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (Brasil, 1996). Masetto e Freitas (2022) destacam dois argumentos que surgiram na época em que a lei foi sancionada para o seu não cumprimento: a necessidade de formar pesquisadores no território brasileiro e o curto tempo (3 anos na época para o mestrado e 4 anos para o doutorado) para a formação de pesquisadores e docentes do ensino superior.

O Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro oferece aos(às) mestrandos(as) um percurso formativo que integra o desenvolvimento dos(as) mestrandos(as) como pesquisadores e futuros docentes do Ensino Superior. Dentre as atividades propostas, destaca-se o Estágio Docente, que proporciona aos(às) discentes a oportunidade de acompanhar uma disciplina do curso de Letras, sob a supervisão de um(a) professor(a) do

programa. Essa experiência se mostra fundamental para o contato direto com as práticas de sala de aula na graduação e para a construção de uma identidade profissional do docente em formação. Essa vivência favorece a construção de entendimentos que envolvem o cotidiano das aulas na graduação, sobretudo sobre os desafios e as transformações identitárias que marcam o processo de tornar-se docente universitário(a).

Sendo assim, a presente pesquisa foi realizada com um grupo de cinco mestrandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vinculados ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN), e sua respectiva orientadora, através de uma conversa exploratória (Miller, 2010; Nunes, 2022) realizada no dia 13 de março de 2025, com os objetivos de conhecer e analisar as crenças desses participantes sobre o processo de tornar-se docente do Ensino Superior, a partir das experiências vividas ao longo de suas trajetórias enquanto professores. Esta investigação se configura como um estudo de caso, de natureza qualitativa e cunho etnográfico, alinhado à perspectiva da Pesquisa do Praticante (Hanks, 2017). Tomamos a Prática Exploratória (PE) como a abordagem que nos orienta nossas ações no estudo, haja vista o fato da PE priorizar a coconstrução de entendimentos a partir de questões da própria experiência dos participantes, neste caso, as crenças sobre o processo de tornar-se docente do Ensino Superior a partir do percurso no mestrado, de forma a responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) quais crenças sobre a docência no ensino superior emergiram durante uma conversa exploratória? b) de que forma essas crenças se relacionam com as vivências enquanto mestrandos(as)?

O capítulo está organizado em cinco seções. Iniciamos com o referencial teórico sobre as crenças, incluindo a sua conceituação e tipologia. Em seguida, abordamos a Prática Exploratória e seus princípios. Na terceira seção, trazemos as escolhas metodológicas da investigação, bem como a descrição do contexto da pesquisa, os(as) participantes e os procedimentos de geração e análise dos registros. A quarta seção abriga a apresentação e análise dos entendimentos acerca das crenças que afloraram ao longo da conversa exploratória e finalizamos o capítulo com as nossas considerações reflexivas, na quinta seção.

Sobre as crenças

No âmbito da Linguística Aplicada, as crenças são entendidas como construções subjetivas que variam conforme a experiência individual (Barcelos, 2006). Os estudos acerca da categorização das crenças na Linguística Aplicada apresentam interfaces com outras áreas do conhecimento, entre elas, a psicologia cognitiva, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a educação e a neurociência. Do campo da psicologia, Rokeach (1960) defende que a compreensão de crenças, não se limita a aspectos religiosos, políticos ou científicos e enfatiza a sua dimensão psicológica. Ele propõe três perspectivas para analisar crenças: o sistema de crenças-descrenças, a perspectiva de regiões (central, intermediária e periférica) e a perspectiva de tempo.

De acordo com Rokeach (1960), cada indivíduo possui um sistema de crenças-descrenças único, que nunca é totalmente igual ou completamente diferente do de outra pessoa, o qual abrange todas as crenças, experiências ou hipóteses que uma pessoa considera verdadeiras em um determinado momento de sua vida, sejam elas conscientes ou não. Por outro lado, o sistema de descrenças consiste em subsistemas que incluem crenças e experiências que a pessoa reconhece como falsas. Em relação às perspectivas de região proposta Rokeach (1960), existem três categorias distintas de crenças como: região central, intermediária e periférica. A região central refere-se às crenças iniciais, identificadas ou rotuladas como “primitivas”, que são aquelas que abordam conteúdos fundamentais sobre o meio físico e social, a maneira como o indivíduo vê a si e o meio em que está envolvido. Na região intermediária, estão as crenças “não-primitivas”, que se referem à autoimagem do indivíduo e são moldadas com a ajuda de autoridades, sejam elas positivas ou negativas. Isso implica que o indivíduo não desenvolve sua autoimagem de forma isolada; ele se baseia nas informações e na influência de figuras que considera dignas de confiança. Essas autoridades são selecionadas pelo indivíduo com base em sua capacidade de apresentar razões convincentes. Por fim, a região periférica abriga as crenças periféricas e as descrenças, que também têm origem em autoridades, mas não em experiências pessoais diretas do indivíduo. As crenças periféricas estão conectadas a crenças “não-primitivas”, mas são mais isoladas e menos centrais. Existe uma dinâmica constante entre as regiões intermediária e periférica, permitindo que crenças já estabelecidas possam ser modificadas com a nova informação ou influência recebida.

Inspirada por Moscovici (1993), Gabillon (2012), entende as crenças como pertencentes às representações sociais que se formam e se disseminam por meio das interações. A autora faz uma distinção entre crenças centrais, que são mais duradouras e estáveis, e crenças periféricas, que tendem a ser mais mutáveis e menos fundamentais. As crenças centrais, ou “*core beliefs*”, são vistas como elementos fundamentais da identidade de um indivíduo, sendo altamente resistentes a mudanças. Elas não apenas se interconectam com outras crenças, mas também influenciam comportamentos e percepções, desempenhando um papel crucial na construção da identidade pessoal. Da área da psicologia social, Moliner (2016) apresenta duas teorias que aprofundam a compreensão das crenças centrais e periféricas: a Teoria do Núcleo Central e a Teoria do Núcleo Matriz. Segundo essa abordagem, as crenças centrais são mais estáveis e amplamente compartilhadas entre os membros de um grupo social, enquanto as crenças periféricas são numerosas, mutáveis e podem variar significativamente entre os integrantes desse mesmo grupo.

A Teoria do Núcleo Central (Moliner, 2016), com a qual nos alinhamos, identifica três funções principais das crenças nucleares: construção de significado, conexão e estabilização. A função de construção de significado sugere que, por meio de elementos representativos, as crenças centrais geram significados globais. A função de conexão indica que as crenças periféricas se ligam entre si através das crenças centrais, com cada crença periférica estruturada em relação a uma crença central. Para que uma crença periférica se relacione a outra, é necessário que ambas tenham uma ligação com a mesma crença central ou com crenças centrais que se interconectam. Em suma, a função de estabilização enfatiza a resistência das crenças centrais a mudanças, uma vez que estão intrinsecamente ligadas às crenças periféricas. Alterar uma crença central implica um alto custo cognitivo e psicossocial, pois afeta toda a rede de significados e representações que foram previamente construídas.

A busca por compreender como as crenças se constroem socialmente e como podem interferir no nosso processo de formação como docentes de ensino superior pode nos permitir questionamentos e reflexões sobre o curso de mestrado e nossas qualidades das vidas, principalmente acadêmicas e profissionais. Para que seja possível questionar, refletir e construir entendimentos sobre as qualidades das vidas dos participantes dessa pesquisa, guiaremos-nos

pelos princípios ético-metodológicos da Prática Exploratória, que serão apresentados na seção a seguir.

A Prática Exploratória

Na busca por entendimentos sobre nossas práticas profissionais e nossas experiências como professoras, mestrandas e futuras professoras do Ensino Superior, compreendemos que questionar e refletir são ações que podem nos auxiliar na construção de novas percepções sobre este novo fazer docente. Desta forma, alinhamo-nos à Prática Exploratória (PE), visto que o trabalho investigativo (Miller, 2010; Colombo Gomes; Miller, 2025) nos oportuniza a reflexão através do compartilhamento de nossas ideias e experiências.

Essas construções compartilhadas de novos entendimentos se tornam possíveis por meio de questionamentos do cotidiano, conhecidos como *puzzles* ou questões instigantes, que nos permitem refletir e aprofundar as compreensões sobre as nossas “qualidades das vidas” (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Moraes Bezerra, 2011; Miller *et al.*, 2019). A Prática Exploratória se apoia em sete princípios (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Miller *et al.*, 2019), dentre os quais destacamos a prioridade às qualidades das vidas, o trabalho para entender as questões instigantes e promover o desenvolvimento mútuo. Dessa forma, ao nos dedicarmos para construir entendimentos mais profundos sobre as crenças envolvidas no nosso desenvolvimento enquanto professores(as) que atuarão no ensino superior, consideramos a natureza das qualidades das nossas vidas enquanto docentes em formação ao mesmo tempo em que trabalhamos para que esses entendimentos nos desenvolvam mutuamente.

A Prática Exploratória tem como objetivo central aproximar as pessoas (Miller *et al.*, 2019), acreditando no desenvolvimento mútuo que os questionamentos e as reflexões podem oportunizar e incentivando os/as participantes a investigarem suas próprias questões, muitas vezes questões delicadas, que estão vinculadas ao fazer humano (Moraes Bezerra, 2011) sem, contudo, buscar soluções para essas questões. Para fomentar esses entendimentos, a Prática Exploratória sugere dois recursos a serem utilizados: as APPE e as ARPE.

As APPE são as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Elas têm como intuito o esforço colaborativo para que a prática investigativa seja possível durante as atividades pedagógicas

em sala de aula (Rio EP Group, 2021). Já as ARPE são as Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório, com ênfase principal na reflexão sobre as vidas dos/das participantes dentro e fora da sala de aula (Moraes Bezerra, 2007; Silveira, 2012). O foco deste texto recaiu sobre uma conversa exploratória (Miller, 2010) acerca da relação entre o mestrado e a nossa formação enquanto docentes do ensino superior, o que constituiu uma ARPE. A seguir, apresentaremos as escolhas metodológicas para este estudo.

Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa possui traços da autoetnografia colaborativa, segundo Adams, Jones e Ellis (2013). Destarte, o texto foi escrito de forma a entrelaçar as nossas três vozes (mestrandas e orientadora). De acordo com Chang (2016, p. 111), “[...] os(as) autoetnógrafos(as) colaborativos(as) precisam considerar uma camada a mais de intersubjetividade, isto é, entre os(as) pesquisadores(as)¹.” (tradução nossa). Assim, a prosa mais pessoal, que articula histórias importantes nas nossas vidas assim como as nossas emoções, condizente com a escrita autoetnográfica (Ellis, 1995) corrobora os princípios da Prática Exploratória, a qual defende uma prática de pesquisa inclusiva. O conceito de inclusão preconizado pela PE está relacionado à horizontalidade na prática da pesquisa, ou seja, não consideramos a hierarquia “pesquisador(a)”/“pesquisados(as)”. Desse modo, defendemos a simetria entre as participantes da pesquisa ao priorizar a coconstrução de entendimentos sobre questões que nos são instigantes, nesse caso, as crenças sobre o processo de tornar-se docente do ensino superior a partir do curso de mestrado.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada com um grupo de 5 mestrandos(as) em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e sua respectiva orientadora no programa. O PPLIN é um programa que pertence à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com sede na Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizada na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro.

1 No original: [...] collaborative autoethnographers need to consider one more layer of intersubjectivity, namely among researchers. (Chang, 2016, p. 111)

Com o diferencial de ser uma pós-graduação *stricto sensu* em uma Faculdade de Formação de Professores, o programa tem um olhar singular sobre a formação dos mestrandos como pesquisadores e docentes de Ensino Superior. Além das disciplinas diretamente relacionadas à Linguística e ao desenvolvimento dos mestrandos como professores-pesquisadores, o PPLIN promove a oportunidade de Estágio docente do(a) mestrando(a) com um(a) professor(a) do programa.

Essa experiência permite que esse(a) futuro(a) docente do Ensino Superior possa conhecer as disciplinas ofertadas pelo curso de Letras da instituição, bem como criar entendimentos acerca das vivências nas aulas da graduação e sobre a nova construção de identidade profissional que se desenvolve a partir desse processo.

A seguir, trazemos informações sobre os participantes da pesquisa, com suas autoapresentações.

Nós, os(as) participantes

Participaram desta pesquisa cinco mestrandos(as) e uma professora de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN). Os(as) mestrandos(as) participantes são orientandos(as) da professora participante desta pesquisa. Para ampliar o conhecimento sobre os(as) praticantes que interagiram na conversa exploratória proposta, disponibilizamos abaixo as nossas autoapresentações. Decidimos utilizar os nossos nomes reais, de forma a manter a nossa posição como sujeitos implicados (Ellis, 2004), ou seja, fomos afetados(as), envolvidos(as) e vulneráveis em relação ao que escrevemos.

Quadro 1 – Participantes da conversa exploratória

“Tenho 28 anos, sou mestranda em Estudos Linguísticos, pelo PPLIN, na UERJ/FFP. Sou professora contratada da rede pública do município de Itaboraí e professora em curso de idiomas. Atualmente, tenho interesse em estudos sobre emoções, crenças, identidades e prática exploratória”. (Ana Beatriz)

“Sou professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e da graduação do curso de Letras da UERJ e tenho 52 anos. Estou na estrada do magistério desde 1993 e, durante esse percurso, atuei na educação infantil, no ensino fundamental e em cursos de idiomas”. (Fernanda)

“Tenho 47 anos, sou mestranda em Estudos Linguísticos, pelo PPLIN, na UERJ-FFP. Sou professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Niterói. Atualmente tenho interesse em estudos sobre construção de *rapport* nos anos iniciais do ensino fundamental”. (Jéssica)

“Tenho 33 anos, sou mestranda em Estudos Linguísticos, pelo PPLIN, na UERJ-FFP. Sou professora de língua inglesa na rede pública de Maricá e professora de curso de idiomas. Atualmente tenho interesse em estudos sobre a ansiedade na aprendizagem e uso de língua inglesa, bem como sobre crenças e sobre o “sucesso””. (Julianne)

“Tenho 28 anos, sou mestrando em Estudos Linguísticos pelo PPLIN na UERJ-FFP. Sou professor de língua inglesa na rede privada em Niterói e em cursos de idiomas. Atualmente tenho interesse em estudos sobre o letramento emocional dentro da abordagem italiana Reggio Emilia bem como o desenvolvimento desse letramento em aulas de atelier com foco nas produções artísticas e em narrativas visuais.” (Lucas)

“Sou aluna do mestrado em Estudos Linguísticos pelo PPLIN da UERJ, turma de 2023.2. Atualmente, sou professora de ensino de idiomas e atuo como militar na Instituição do Exército Brasileiro. Minha pesquisa de mestrado é intitulada “Crenças sobre o professor nativo e o aprendizado de língua inglesa como língua franca”. Tenho 39 anos e tenho mais de 10 anos de experiência no magistério.” (Pâmella)

Procedimentos de geração e análise dos registros

Os registros foram gerados a partir de uma conversa exploratória realizada no dia 13 de março de 2025 através da plataforma RNP, na qual tivemos a oportunidade de compartilhar nossas crenças, emoções e entendimentos sobre nosso processo de formação como professores(as) universitários(as). O encontro foi gravado em áudio e vídeo para facilitar a transcrição dos registros.

Os registros gerados a partir da gravação do encontro exploratório foram transcritos e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Como estratégia para o entendimento dos registros, consideramos a mensagem como ponto de partida e a individualidade dos/das participantes. De acordo com Bardin (1977, p. 44), a “análise de conteúdo visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

A análise de conteúdo apresenta etapas metodológicas que orientaram essa pesquisa. Consoante a isso, a análise foi dividida em três sub etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu na leitura da transcrição da conversa exploratória. Na segunda etapa, em que aconteceu a exploração do material e o tratamento dos registros, os doze trechos a serem analisados foram selecionados através da “regra da representatividade”, com foco na identificação das crenças dos/das participantes, no que tange aos seus aspectos centrais e periféricos (Moliner, 2016). Na terceira e

última etapa, os fragmentos foram analisados com base nos entendimentos construídos colaborativamente entre os/as participantes da pesquisa, com foco nas crenças que emergiram durante a conversa exploratória. Ademais, a análise do conteúdo dos excertos considerou aspectos micro discursivos, como as escolhas lexicais e sintáticas as quais incluem as modalizações (Neves, 2006) e as metáforas (Vereza, 2012).

Análise e discussão da conversa exploratória

Nosso encontro, realizado no dia 13 de março de 2025 pela plataforma RNP, iniciou com a fala da Fernanda, orientadora do grupo participante, ao fomentar o desenvolvimento de *puzzles* e entendimentos sobre a pergunta “[...] quais são os porquês, quais são os *puzzles* que vocês têm em relação à formação enquanto professor do ensino superior?”. Julianne toma o turno da fala e diz: “Eu tenho um porquê, um *puzzle* [...] por que as pessoas acabam esquecendo o propósito raiz de todo esse estudo, que não é só ter o título, a meu ver, mas por que esse processo acontece?”. No *puzzle* apresentado por Julianne, observamos a crença periférica (Moliner, 2016) de que existe um propósito “raiz” para o mestrado além da obtenção do título de mestre. Essa crença é considerada periférica porque advém de uma crença mais central, construída pela sociedade de que o título de mestre traz status social para seus detentores. Dessa forma, considerando os obstáculos enfrentados pelos(as) docentes no Brasil no que tange ao reconhecimento e à valorização profissional, o entendimento em forma de crença desenvolvido por Julianne corrobora a importância do título de mestre para ampliar o lócus de atuação desses(as) docentes, como observamos no entendimento a seguir.

As pessoas buscam fazer o mestrado só para ter o mestrado, e não com o intuito de seguir a carreira que o mestrado proporciona.

Na fala da Julianne, podemos observar a crença periférica de que o mestrado instaura a possibilidade de uma nova atuação profissional para os(as) docentes, construída a partir da metáfora da carreira como um caminho a ser seguido (Vereza, 2012). Ademais, Julianne lança mão da modalização axiológica (Neves, 2006) quando emite um juízo de valor ao criticar as pessoas cujo objetivo é “só [...] ter o mestrado”. Sobre esse *puzzle*, Ana Beatriz acrescenta:

[...] Então é uma forma de contribuir, não somente na minha carreira acadêmica, profissional, mas também poder contribuir para os futuros licenciandos.

Durante a conversa, Ana Beatriz salientou a importância da UERJ em sua vida desde a graduação e expressou a sua alegria em poder cursar o mestrado nessa instituição. Desse modo, a mestranda apresenta a crença central (Moliner, 2016) de que precisa contribuir para o desenvolvimento da sociedade, construída a partir da modalização deôntica “[...] é uma forma de contribuir” (Neves, 2006). Assim, como mestre, poderá progredir profissionalmente e retribuir a instituição que a acolheu através da formação de futuros professores de línguas.

Observamos na fala de Ana Beatriz a crença sobre o papel do(a) professor(a) e de sua formação, ela acredita que, além do compromisso e da formação de futuros docentes, a realização do mestrado reflete um compromisso social com a formação de outras pessoas. Dessa forma, Ana Beatriz apresenta a crença da necessidade de um retorno de serviço à sociedade, em especial, ao ambiente educacional, o que corrobora a ideia da construção da autoimagem docente, ao acreditar que ensinar é também um ato de legado e responsabilidade (Barcelos, 2006).

Posteriormente, Jéssica ressalta a relevância do diálogo entre a educação básica e a academia, questionando: “E por que a gente não pode fazer essa interlocução sempre do que está na academia, do que está na universidade, para dentro da escola?”. Neste excerto, Jéssica apresenta a crença periférica (Moliner, 2016) de que a escola e a universidade estão iniciando um processo de desconexão, apesar de se alinharem no que tange aos estudos necessários sobre a educação. Essa crença periférica nasce de uma crença central construída no âmbito docente de que os estudos acadêmicos sobre educação devem estar em sintonia com o que ocorre na educação básica, com as mudanças sociais e as dinâmicas da vida escolar, como afirma a participante, a partir da metáfora orientacional (Vereza, 2012), na qual a mestranda reconhece a localização recíproca da universidade e da escola:

A educação básica está dentro da universidade, a universidade dentro da educação básica.

Sobre essa crença central, a participante Ana Beatriz adiciona:

Porque são tantas coisas que a gente passa dentro da sala de aula, se a gente não problematizar e levar para o outro lado, a gente acaba adoecendo. Então, estar dentro do ambiente acadêmico é bom.

Ana Beatriz declara nesse fragmento que a sua participação em um curso de mestrado, a sua vivência na universidade, na vida acadêmica, é um conforto para a sua vida como docente. Ela ressalta as dificuldades que os/as docentes da educação básica enfrentam em sala de aula, com as exigências dos diferentes sistemas de ensino, a perda da autonomia do/da professor(a) e a violência escolar. Fatores como esses contribuem para o adoecimento dos/das docentes, gerando afastamentos e insatisfações sobre nossas práticas. A metáfora espacial “levar para outro lado” representa, para ela, uma oportunidade de refletir, questionar e acompanhar a crença periférica materializada na modalização deontica de que é preciso “problematizar”, o que constitui um refrigerio para o fazer docente, o qual renova o nosso esperar sobre o futuro da educação básica, priorizando “as qualidades das nossas vidas” (Miller *et al.*, 2019) e nos mostra o quão nossas pesquisas como mestres em formação podem ser enriquecedoras para novas percepções sobre a educação.

Apesar da importância de estar em um mestrado e de todas as contribuições que a vida acadêmica pode trazer para nossas vidas profissionais como docentes, o acesso à formação *stricto sensu* ainda se encontra envolto em crenças construídas entre graduados(as) e nas práticas docentes em que vivemos. Dessa forma a participante Julianne destaca:

[...] meu Deus, eu não sou merecedora de estar aqui. Eu tô aqui e tal. Porque sempre foi distante. E as pessoas criaram isso de ser distante. E isso foi construído pra mim. Não fui eu que construí. As pessoas construíram e eu acatei.

Nesse fragmento, Julianne utiliza o adjetivo “distante”, duas vezes, para descrever a sua relação com o ingresso no programa de mestrado (Besnier, 1990). A participante esclarece que essa crença, construída a partir da metáfora espacial (Vereza, 2012) da “distância” que os(as) graduados(as) percebiam entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* foi construída para ela, não por ela, a partir da modalização epistêmica (Neves, 2006), na qual expressa

a sua certeza em relação à origem externa da ideia da distância. Diante disso, através de mais uma metáfora espacial, representa o mestrado como um lugar que ela acredita não ser “merecedora” de ocupar e expressa sua emoção de inadequação à oportunidade que está sendo vivenciada. Dessa forma, Julianne apresenta a crença considerada central (Moliner, 2016) de que o curso de mestrado está muito distante da realidade da maioria das pessoas, construída por autoridades durante o seu processo de graduação (essas autoridades podem ter sido graduandos/as veteranos/as, professores da graduação ou até mestrandos/as que a participante conviveu). Contudo, durante sua fala, Julianne demonstra que essa crença que foi construída *para* ela está passando por um processo de resignificação e reconstrução (Moliner, 2016), visto que a sua experiência pessoal com o mestrado entra em conflito com o que ela entendia como verdade. A participante afirma:

O mestrado eu consigo fazer de forma prazerosa. Então eu acho que é muito também da visão que a gente constrói.

A mestranda utiliza o adjetivo “prazerosa” para expressar sua emoção durante sua trajetória no curso de mestrado (Besnier, 1990), entendendo que a visão, como uma metáfora para a percepção subjetiva moldada, anteriormente adotada como verdade é uma crença construída socialmente por outros(as) e que suas vivências a permitem reconstruir esse entendimento (Moliner, 2016) e questioná-lo (Allwright; Hanks, 2009). Nesse mesmo contexto, a participante Pâmella reafirma essa crença central (Moliner, 2016) sobre o distanciamento do curso de pós-graduação *stricto sensu* para a maioria dos/das graduados(as). Pâmella questiona:

Eu faço essa pergunta: o mestrado é para todos? Então ainda fica um pouco assim, ainda é um público selecionado. [...] eu acho que ainda é bem selecionado, não é qualquer público que consegue.

Pâmella relata as dificuldades encontradas pelos(as) graduados(as) para se inserirem em um curso de mestrado. A carga de estudo, de pesquisa e a disponibilidade de horários para as aulas que coincidem com o turno escolar foram aspectos citados pela participante durante sua fala e que dificultam a inserção, a permanência e a conclusão do curso de mestrado, principalmente por docentes da educação básica. Pâmella utiliza a metáfora “público selecionado” e

reitera a sua crença periférica (Moliner, 2016) ao repetir o adjetivo “selecionado”, intensificado pelo advérbio “bem”, que parte da crença central presente na sociedade de que nem todos têm acesso à educação, conectada a valores sociais mais profundos (como justiça, mérito, acesso) e possivelmente à identidade e experiências vividas pela pessoa no contexto educacional, demonstrando seu olhar sobre a desigualdade de oportunidades que os/as docentes enfrentam durante sua formação continuada. Assim, essa crença dialoga com a forma como as pessoas encaram ou enxergam as políticas públicas, em especial a de inclusão nas universidades. Em contrapartida, a professora orientadora Fernanda traz novas nuances sobre o assunto e crenças que estão sendo construídas pelos/pelas estudantes de graduação.

[...] mas para eles, eles falam do mestrado, como se fosse uma coisa assim, como se fosse um novo período para eles, uma continuação da graduação.

Fernanda apresenta um novo olhar sobre o curso de mestrado que os(as) graduandos(as) vêm construindo em suas interações. Para ela, os(as) graduandos(as) de hoje entendem o mestrado como uma “continuação da graduação”, “um novo período”, reduzindo assim a “distância” relatada pela participante Julianne e reafirmada pela Pâmella. Isso remete às ideias sobre as representações sociais ou como diferentes grupos percebem o mesmo fenômeno de maneiras distintas. Destarte, a crença periférica anterior, compartilhada pelos(as) graduandos(as), se encontra em processo de reconstrução (Moliner, 2016), o qual pode ser observado na relação dos(as) graduandos(as) de hoje com a oportunidade de cursar o mestrado, que se mostra de forma mais acessível e próxima a eles/elas, considerando o novo contexto social e cultural (Barcelos, 2006) que vivem nas universidades atualmente.

Lucas também compartilha suas percepções sobre o curso de mestrado, mostrando um olhar externo dos profissionais que ainda não ingressaram no curso de pós-graduação *stricto sensu*. O participante relata uma de suas conversas com colegas de profissão da mesma escola em que leciona e reflete sobre como a figura do mestre é percebida no ambiente educacional.

Ao mesmo tempo que eu vejo alguns colegas de profissão que têm essa visão sobre o mestrado como uma alavanca financeira, tem outros que a veem como algo místico, hiper superior aos demais.

Nesse excerto, Lucas destaca duas crenças que os/as docentes costumam apresentar sobre o curso de mestrado. A primeira é a de que a pós-graduação *stricto sensu* é uma oportunidade de crescimento na própria profissão, focando apenas nas questões financeiras. Essa visão é representada no fragmento destacado através da metáfora estrutural “alavanca financeira” (Lakoff; Johnson, 1980; Vereza, 2012), entendida como uma estratégia de multiplicar a “força” dedicada pelo(a) docente para seu crescimento profissional. A segunda se refere à concepção de que o título de mestre oferece um *status* que deve ser contemplado, admirado e entendido como além do comum. Lucas demonstra essa crença ao utilizar os adjetivos “místico” e “superior”, o último precedido do prefixo “hiper”, ressaltando a ideia de que, ao concluir o mestrado, o/a então mestre estaria acima dos(as) demais profissionais.

A participante Ana Beatriz, em seu relato, reafirma a segunda crença apresentada por Lucas, ao refletir sobre o fato de que muitos dos(as) profissionais que concluem o curso de mestrado não permanecem em determinadas prefeituras ou em seus empregos, pois não encontram um ambiente compatível com seu novo perfil acadêmico, visto que não há espaço para questionamentos, pesquisas e troca de ideias. Ela diz:

Então eles precisam estar em algum lugar que outras pessoas também estejam discutindo, não a mesma coisa, mas que tenham a mesma mentalidade, sabe? De questionar, de pesquisar.

Nesse relato, Ana Beatriz retrata a crença de que os docentes que não buscam a formação continuada em programas de pós-graduação não pesquisam, não questionam, não discutem e apresentam uma “mentalidade” diferente dos docentes que buscam a qualificação na pós-graduação *stricto sensu*. A mestranda se utiliza de uma modalização deontica para expressar os seus valores sobre os docentes com diferentes níveis de qualificação, afirmando, com o uso do verbo “precisar”, que os professores que buscam se aperfeiçoar no curso de mestrado necessitam estar em ambientes que estejam alinhados com seus novos entendimentos sobre a educação.

A nossa conversa vai chegando ao fim e Pâmella fala sobre o valor da formação continuada, os conflitos interpessoais que isso pode gerar no ambiente de trabalho e a insegurança típica do processo de aprendizagem em níveis mais avançados, especialmente quando confrontado com a prática.

[...] é com a prática, é com o estudo, que a gente vai tomando mais confiança, tendo mais experiência, se familiarizando mais com os assuntos. Mas, realmente, dois anos é muito rápido.

Pâmella apresenta a crença periférica, construída a partir de uma modalização epistêmica, com o uso do advérbio “realmente” de que o tempo determinado para o curso de mestrado (“dois anos”) não é suficiente para que o(a) mestrando(a) se “familiarize” com a nova prática e fazer docente. No fragmento a seguir, Julianne acrescenta o seu entendimento sobre a sua trajetória no mestrado.

O intuito é que tudo flua da forma que eu planejei, que tudo seja maravilhoso. Mas a gente sabe que a vida não é assim.

No excerto destacado, Julianne contrapõe as expectativas dos/das mestrandos(as) ao iniciarem o curso de pós-graduação e a realidade de como o processo é vivido. Através de uma modalização volitiva (Neves, 2006), ela realça a intenção do/da mestrando(a) no começo de seus estudos e uma fluidez desejada para o processo da qualificação profissional no mestrado. Para isso utiliza uma metáfora conceitual (Vereza, 2012) que pode ser associada a um rio, onde as águas fluem como se é esperado. Porém apresenta um contraste ressaltando as dificuldades da vida, que podem ser associadas a pedras que são encontradas durante a fluidez desse rio, e que trazem percalços durante o processo de formação do(a) mestrando(a). O quadro a seguir sintetiza as crenças que emergiram durante a nossa conversa.

Quadro 2 – quadro resumitivo das crenças

CRENÇAS CENTRAIS	CRENÇAS PERIFÉRICAS
	Existe um propósito “raiz” para o mestrado além da obtenção do título de mestre.
	O mestrado instaura a possibilidade de uma nova atuação profissional para os(as) docentes.

CRENÇAS CENTRAIS	CRENÇAS PERIFÉRICAS
É preciso contribuir para o desenvolvimento da sociedade.	
	Apesar de se alinharem sobre os estudos necessários sobre a educação, a escola e a universidade não são totalmente conectadas.
A educação básica está dentro da universidade, a universidade dentro da educação básica.	
O curso de mestrado está muito distante da realidade da maioria das pessoas.	
	Há uma desigualdade de oportunidades e um público selecionado para o curso de mestrado.
	Hoje a oportunidade do mestrado é mais acessível aos/as graduandos(as).
	O mestrado é uma oportunidade de crescimento na área financeira.
O título de mestre oferece um <i>status</i> que deve ser contemplado e admirado.	
	Os docentes que não buscam o curso de mestrado não pesquisam, não questionam e não discutem.

As crenças que emergiram na nossa conversa, apresentadas no quadro, espelham os nossos entendimentos acerca da repercussão e influência do curso de mestrado nas qualidades das nossas vidas, enquanto docentes em diferentes momentos das nossas trajetórias profissionais. Ao mesmo tempo, dialogam com o trabalho para entender e nos desenvolvermos mutuamente, preconizado pela Prática Exploratória. A seguir, as nossas considerações reflexivas.

Considerações reflexivas

As reflexões dos(as) participantes deste encontro revelam os múltiplos sentidos atribuídos ao mestrado, além também das crenças que o permeiam, sejam elas construídas socialmente ou, muitas vezes, carregadas de afetos, expectativas e ressignificações. Essa interação proposta pela professora Fernanda motivou o compartilhamento das nossas experiências, emoções e contribuiu para a construção de reflexões sobre a formação do docente de ensino superior, a identidade profissional e o papel da pesquisa na vida

dos(as) professores(as) na educação básica, através do compartilhamento de crenças construídas socialmente em nossas trajetórias.

As crenças compartilhadas versam sobre três temas principais: propósito da formação, (des)conexão com a escola básica e prestígio social/financeiro. Assim, entendemos o curso de mestrado como uma oportunidade de transformação profissional, seja ela pela possibilidade de uma nova realidade financeira ou pelo propósito social de contribuir com novas formações docentes, embora o tempo de dois anos seja considerado insuficiente para uma construção real de uma nova prática pedagógica. Junto a isso, a crença de que o/a mestre tem um prestígio, um reconhecimento de suas prováveis contribuições e uma maior valorização social esteve presente em nossa conversa, destacando-se que docentes que não buscam o curso de mestrado deixam de contribuir com pesquisas e desenvolvimento crítico da educação. Diante disso, discutimos a crença sobre a desconexão entre as instituições, de educação básica e universitária. Essas instituições, mesmo compartilhando interesses e espaços, não dialogam efetivamente entre si. Essa carência pode ser reafirmada na crença de que há um distanciamento social e uma desigualdade de oportunidades para o ingresso e a conclusão do curso de mestrado, havendo uma barreira social que demonstra estar sendo transformada, através da maior entrada de recém-graduados, para que haja um movimento de acesso mais expressivo ao curso de pós-graduação *stricto sensu*.

As falas de Fernanda, Julianne, Ana Beatriz, Jéssica, Pâmella e Lucas mostram que suas crenças em relação ao mestrado enquanto um espaço de transformação pessoal, profissional e social estão em confronto com as crenças centradas no *status* do *stricto sensu* e essas crenças nos permitem entender não apenas o que pensamos, mas porque pensamos e de que forma nos sentimos no processo de formação acadêmica. Refletimos, dessa forma, que as nossas vozes, como praticantes em formação sobre as nossas crenças em relação ao mestrado nos fazem entender a formação acadêmica não como um processo técnico, mas como um percurso humano, carregado de crenças, emoções e sentidos sociais.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. **Language Teaching Research**, 7. p. 113-141, 2003.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to exploratory practice**. Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARCELOS, Vera M. P. Cognição situada e crenças sobre aprender línguas. In: Barcelos, V. M. P.; Kalaja, P. (orgs.) **Narrativas de aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2006.

BESNIER, N. Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, 19, 419-451, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CHANG, H. Individual and collaborative autoethnography as method: a social science perspective. In: JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. (Eds.) **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016, p. 107-122.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. In: SILVA, K. A. (org.). **Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada**. [S. l.], São Paulo: Pontes, 2025.

ELLIS, C. Emotional and ethical quagmires in returning to the field. **Journal of Contemporary Ethnography**, 24, 68-98, 1995.

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: Atlanta Press, 2004.

GABILLON, Z. Revisiting foreign language teacher beliefs. **International Online Language Conference**, Universal Publishers, 3, 190-203, 2012.

HANKS, J. **Exploratory practice in language teaching: puzzling about principles and practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2017.

JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. (Eds.) **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. The metaphorical structure of the human conceptual system. **Cognitive Science**, 4(2), 195–208, 1980.

MASETTO, M.T.; FREITAS, S.A. Formação para a docência universitária: um projeto na pós-graduação *stricto sensu*. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 845-867, São Paulo, 2022.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: Telma Gimenez e Jéssica Cristina de Góes Monteiro. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 109-129.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: Walsh, S.; Mann, S. (Org.). **Routledge handbook of English language teacher education**. Oxfordshire: Taylor & Francis, Routledge, 2019. p. 500-526.

MOLINER, P. From central core theory to matrix nucleus theory. **Papers on social representations**, 26(2), 3.1–3.12, 2016. Disponível em: <https://www.psych.lse.ac.uk/psr/>. Acesso em:

MORAES BEZERRA, I.C.R. “Com quantos fios se tece uma reflexão?” **Narrativas e argumentações no tear da interação**. 2007. 302f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: “o que vai ficar para os alunos?”. **Revista Contemporânea de Educação**, nº 13, p. 59 – 76, janeiro/julho de 2011.

MOSCOVICI, S. **The invention of society: Psychological explanations for social phenomena**. Trad. W. D. Halls. Cambridge: Polity Press, 1993.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes**. 2022. 149f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RIO EP GROUP, Exploratory Practice Group. **Why seek to understand classroom life?** Experiences of the Exploratory Practice Group / Exploratory Practice Group. Rio de Janeiro, 2021.

ROKEACH, M. **The open and closed mind**. New York: Basic Books, 1960.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório**. 2012. 300f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VEREZA, Solange Coelho. **Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra** (Org.). Niterói: Editora da UFF, 2012.

ESQUEMA IMAGÉTICO DE ESCALARIDADE/ANINHAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE DESACORDO

Luiza Maia Assis (CAPES)

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ/CNPq/FAPERJ)

Introdução

Neste artigo, nosso tema de discussão é a Construção de Contraste por Desacordo (CCD). Essa construção é representada pelo esquema: $\{[X_{\text{discorda}}$ em escalaridade de Y] $\Leftrightarrow$ [Verbo_(gerúndio) + Advérbio_{mente}]_{CCD}, que desempenha a função de expressar discordância ou opinião diferente que pode resultar na correção de uma afirmação anterior ou suposição convencional (considerada errônea pelo falante) com fatos novos, reais e verificáveis, bem como projeta uma escalaridade (total/parcial) de contraste, como ilustrado no exemplo (01).}

- (01) “O PMDB teve muitas divergências ao longo do tempo e continua ***divergindo internamente***. O que não significa desunião, porque nos momentos mais dramáticos do país, o PMDB sai da divergência para a convergência”.

Fonte: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=414827> Acesso em 26 de agosto de 2024.

Como se pode observar em (01), há a ocorrência de contraste no discurso em que o então presidente nacional do PMDB e vice-presidente da República à época, Michel Temer, afirma que existem discordâncias dentro do partido político. Em seguida, ele corrige essa afirmação, esclarecendo que a divergência interna não

implica desunião. O contraste se manifesta, portanto, nas ideias representadas pelos conceitos de divergência e união.

Para que o interlocutor consiga conceptualizar o contraste nessa construção, é necessário acionar os seus modelos cognitivos idealizados (MCI) de divergência, que expressa a falta de entendimento ou discordância de opiniões, e de união, que remete à ideia de ligação, ação de somar ou de se unir, evidenciando ideias opostas. Além disso, o uso do advérbio *internamente* ressalta a escala contrastiva da construção. O contraste ocorre em um nível parcial, uma vez que os membros do partido não estão completamente desunidos, ou seja, não discordam em tudo, mas apenas em alguns aspectos. Em resumo, temos, de um lado, a divergência de opiniões e, de outro, a convergência no partido. O uso do advérbio também indica a noção de lugar, delimitando o espaço em que a divergência ocorre: dentro do partido. Já a expressão “ao longo do tempo” sugere que a divergência é uma característica contínua e histórica da organização. Em contrapartida, a expressão “nos momentos mais dramáticos” delimita uma condição em que ocorre a união, criando, assim, um contraste tanto temporal quanto condicional.

Assim, nosso objetivo é analisar os elementos linguísticos da CCD que ativam o efeito contrastivo escalar, a partir da aplicação da noção de Esquemas Imagéticos (EI), considerando o arcabouço da Linguística Cognitiva (LC). Mais especificamente, partimos da hipótese de que, na CCD, o contraste pode ocorrer de forma escalar, com possibilidades de contraste total ou parcial, ou seja, com base no EI de escalaridade (cf. Duque & Costa, 2012) e na noção de contraste por escala/aninhamento (cf. Raykowski, 2023; Wiedemer, 2023).

Para tanto, analisamos as construções formadas por [Verbo_(gerúndio) + Advérbio_{mente}], em que Verbo_(gerúndio) pode ser preenchido por formas como *divergindo*, *contestando*, *refutando* e *contradizendo* e Advérbio_{mente} preenchido por um advérbio terminado em “mente”, e procuramos prospectar como os EIs são acionados cognitivamente durante a formação de construções contrastivas de desacordo.

A análise foi realizada com base em dados extraídos do *Corpus do Português* (<https://www.corpusdoportugues.org>), um banco de dados voltado para pesquisas da língua portuguesa, disponibilizando construções do português brasileiro, português europeu e português angolano. Em nossa análise, consideramos a Amostra Now, período de 2012 a 2019, e analisados quanto aos seus atributos

morfo sintáticos e semântico-discursivos. A metodologia aplicada é a pesquisa qualitativa.

MCI e esquemas imagéticos e o esquema de escala

A LC baseia-se no pressuposto de que a linguagem é um reflexo dos princípios universais, implicando que todos os processos cognitivos compartilham uma origem comum. Essa suposição é conhecida como “Compromisso Cognitivo”¹. Assim, essa corrente teórica estabelece, como pré-requisito para a descrição linguística, o uso de um conhecimento prévio do mundo (*backstage cognition*), do qual fazem parte fatores biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais, conforme explica Morato (2010). Esse pré-requisito da descrição linguística permeia as noções de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) e de Esquemas Imagéticos (EI).

Neste modelo teórico, a LC considera que a construção de sentido ocorre à medida que o discurso se desenvolve, envolvendo diferentes conexões cognitivas entre domínios, chamados de espaços mentais. Fauconnier & Sweetser (1996) apontam que a cognição humana é configurada contextualmente; por isso, é possível analisar quais conexões cognitivas entre domínios permitem, por exemplo, o uso de determinada palavra ou expressão que pertence a um espaço como um gatilho (*trigger*) para identificar ou referir-se a uma entidade alvo (*target*) localizada em outro espaço mental. Dessa forma, a análise do significado emergente é realizada a partir do exame das diferentes conexões que nossa mente pode fazer tomando os elementos linguísticos produzidos no discurso (Marinho & Ferrari, 2016).

Os espaços mentais podem ser entendidos como a zona na mente que comporta todo o conhecimento cognitivo e conceptual do indivíduo, acumulado ao longo das experiências culturais e sociais e moldados pela experiência de uso, ou seja, grande parte do nosso conhecimento não é estático, mas fundamenta-se em e é estruturado por padrões dinâmicos, não-proposicionais e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objetos e de interações perceptivas (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; 1990;

1 Lakoff (1990) descreve o “Compromisso Cognitivo” como um compromisso com os princípios da linguagem que se alinham com uma compreensão interdisciplinar da mente e do cérebro.

Soares da Silva, 1997). Dessa forma, os EM são um conceito central na LC, descrevendo estruturas mentais que representam o conhecimento que temos sobre o mundo. A ideia central é que o cérebro humano organiza informações, experiências e conhecimento em estruturas mentais, que auxiliam na compreensão, interpretação e processamento de informações.

Dentro dos espaços mentais, temos os MCI e os *frames*. Os MCI podem ser definidos como o conjunto de conhecimento de mundo adquirido pelo falante. Já o *frame* “são estruturas cognitivas adquiridas por meio da cultura. Frames completos ou partes dele são indexados por palavras” (Duque, 2019, p. 128). Fillmore (1982) afirma que o significado das palavras está subordinado ao *frame* em que elas são acessadas, de modo que a interpretação das palavras requer o acesso às estruturas do conhecimento que relacionam os elementos e itens lexicais a uma experiência humana ou domínio social específico no contexto em questão. O MCI, portanto, configura-se como uma estrutura que armazena o conhecimento de forma mais complexa e organizada do que os *frames*, sendo estruturado por três princípios: a estrutura proposicional, esquemas imagéticos e projeções metafóricas e metonímicas (Ferrari, 2011).

Os EIs são estruturas abstratas e genéricas advindas de experiências sensorio-motoras, facultadas pelas características da espécie humana (Lakoff, 1987). As imagens esquemáticas são de natureza cinestésica, já que dizem respeito a diversas atividades do ser humano no espaço, tais como orientação, movimento, equilíbrio, dimensão etc.

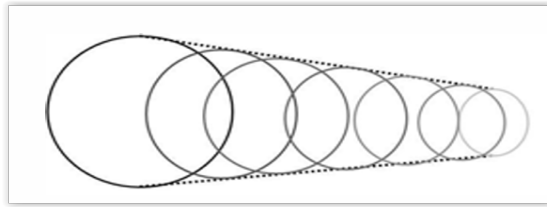
Assim sendo, os EIs estão relacionados à memória e, consequentemente, ao entrincheiramento, processo pelo qual armazenamos informações com base em nossas experiências. Por consequência, os esquemas influenciam diretamente a maneira como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. De acordo com Lakoff & Johnson (1980, p. 56-57):

a estrutura dos nossos conceitos espaciais emerge de nossa experiência conceitual constante, ou seja, nossa interação com o ambiente físico. Conceitos que emergem desse modo são conceitos que vivemos da maneira mais fundamental.²

2 No original: “The structure of our spacial concepts emerges from our constant spacial experiences, that is, our interaction with the physical environment. Concepts that in this way are concepts that we live by in the most fundamental way”.

Os EIs mais frequentes, conforme Duque & Costa (2012), são: (i) origem/caminho/meta; (ii) contêiner; (iii) parte/todo; (iv) centro/periferia; (v) ligação; e (vi) escala. Especificamente sobre o EI de escala, os autores indicam que ele se estrutura com base nos papéis *entidades* e *gradações*, apresentando a seguinte representação, conforme a figura (01).

Figura 1 - Esquema Imagético ESCALA



Fonte: Duque & Costa (2012)

Contraste e o esquema imagético escala

O contraste refere-se às diferenças perceptíveis entre dois ou mais níveis, elementos ou aspectos de uma propriedade ou propriedades, qualidades e características. Ele se manifesta em diversos domínios, incluindo experiências sensoriais, linguagem, música, arte, entre outros. O contraste desempenha o papel de destacar as diferenças, chamar a atenção e criar ênfase. Em sua forma mais básica, refere-se às diferenças perceptíveis observadas entre os níveis de experiências sensoriais (cf. Raykowski, 2023).

Assim, o contraste é concebido como uma relação de natureza linguístico-cognitiva que, fundamentada em representações mentais, resulta da percepção de uma diferença, incompatibilidade ou conflito entre entidades de algum modo cotejáveis. Esse conceito implica que as relações de contraste não existem a priori no mundo sociofísico, mas emergem da interpretação subjetiva dos falantes, que avaliam estados de coisas e constroem relações contrastivas entre eles (Sweetser, 1991; Rudolph, 1996; Lang, 2000; Mauri, 2008, entre outros). O contraste, portanto, pode ser definido como o ato de distinguir ou de ser distinguido por meio da comparação de qualidades diferentes ou opostas. Esse fenômeno é essencial para a

cognição humana, uma vez que os seres humanos têm uma tendência natural à dicotomização (Kelso, 2008; Linqvist et al., 2011).

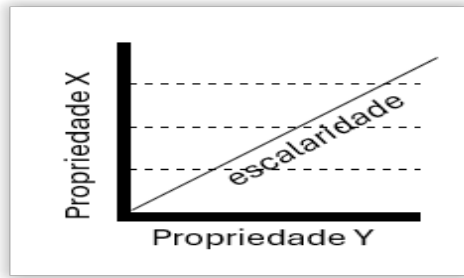
A oposição dicotômica é uma tendência universal, um princípio que exerce pressão sobre a estrutura das línguas (Lyons, 1996). Essa oposição pode manifestar-se como relações de causa de produção e efeito (Longhin; Ferrari, 2020); como justificativa na quebra de expectativas (Dias, 2022); como gradação de informação/argumentação, com foco na quebra de expectativas; como pares opostos de lexemas; como substituição de informação; ou ainda o contraste pode se realizar por diferenças de ideias. Para Ford (2000), a relação de contraste consiste em duas partes de textos que apresentam uma oposição. Na primeira parte, há uma declaração que será contrariada na segunda.

Retomando a ideia de EI de escala, defendemos que a noção de contraste possa ser analisada a partir de níveis aninhados, ou seja, níveis que coexistem. Assim, para comparar duas propriedades, é crucial que elas coexistam. Nesse sentido, a noção de contraste, quando associada ao uso adverbial, foco deste capítulo, está naturalmente associada à noção de intensificador/escalaridade.

Dessa forma, conforme Raykowski (2023), podemos conceber o contraste a partir das noções de absoluto/total ou de relativa/parcial. Na noção absoluta/total, temos a ausência de qualquer dúvida, ou seja, o cancelamento total do objetivo em comparação. São exemplos citados pelo autor, *poder absoluto*, *monarquia absoluta*, *verdade absoluta*. Já a noção relativa/parcial ocorre de forma escalar, em que o contraste é visto a partir do aninhamento, ou seja, por faixas, que pode ser observada em vários domínios, incluindo temperatura, tempo, distância, área, volume, massa, numerosidade, bem como conceitos abstratos, como valor monetário, pobreza, saúde, sorte, importância e morte. Além disso, as escalas relativas/parciais são amplamente utilizadas e normalmente associadas a expressões de status, classificações, pontuações, notas, classificações e ordenação, entre outras. Além dos exemplos mencionados anteriormente, essas escalas também abrangem construções que se referem a níveis mínimos de vários aspectos, como salários-mínimos, proteção, proficiência, consumo de energia, competência, inventário, treinamento, tributação e muitos outros. Todos esses exemplos compartilham uma estrutura comum, na qual os níveis de propriedades relativas são referenciados em relação à escala absoluta/total dessa propriedade.

A partir dessas noções de Raykowski (2023), Wiedemer (2023) para o EI ESCALA, desenvolve a seguinte representação, conforme a figura abaixo:

Figura 2 – EI ESCALA por CONTRASTE



Fonte: Wiedemer (2023, s/p)

De acordo com Wiedemer (2023), o esquema (figura 02), apresenta o EI de contraste por escala/aninhamento, no qual há o contraste entre as propriedades X e Y, podendo ser vistas de forma absoluta ou parcial (cf. Raykowski, 2023). A propriedade X pode ser entendida como um atributo específico que se diferencia de Y, que se contrapõe a ela ou complementa de forma diversa. A escalaridade, em contraste com as propriedades discretas X e Y, refere-se à capacidade de medir algo em uma escala contínua, sugerindo que X e Y, que variem ao longo de um espectro. Assim, o contraste entre as propriedades X e Y dentro de uma perspectiva escalar revela uma dinâmica de gradação, onde as diferenças entre X e Y não são binárias, mas sim variáveis dentro de uma mesma dimensão escalável. A partir dessas noções até aqui revisadas, passamos a analisar nossos dados.

Análise e discussão dos dados

A construção em análise, conforme já apresentada, corresponde à estrutura: [Verbo_(gerúndio) + Advérbio_{mente}]. Pondera-se que o aspecto verbal pode ser definido como a forma que a ação de um verbo é apresentada em relação ao tempo, e é percebida em termos de sua duração, conclusão, repetição ou desenvolvimento. O aspecto

verbal ajuda a fornecer mais detalhes sobre a natureza da ação descrita pelo verbo, seja em termos de sua continuidade, conclusão ou frequência. O gerúndio é uma forma verbal que expressa uma ação em andamento ou uma ação que acontece simultaneamente a outra, sendo formado, na língua portuguesa, pela terminação “-ndo” no radical do verbo. Vejamos o enunciado em (02).

- (02) “*Assembleias Legislativas eleitas democraticamente entre os maçons **divergindo totalmente** do modelo tradicional*”.

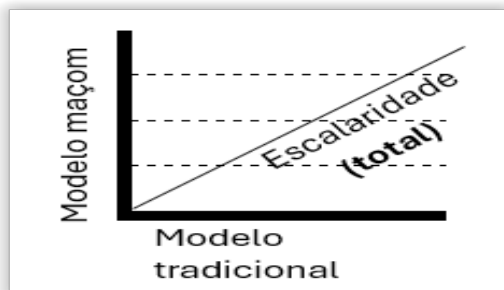
Fonte: bloglaurabotelho.blogspot.com. Acesso em 20 de agosto de 2024.

Em (02), “divergindo totalmente” temos uma oração reduzida de gerúndio que age como um predicativo do sujeito (*Assembleias Legislativas*), descrevendo a maneira como essas assembleias se distinguem. O complemento da oração reduzida de gerúndio, “do modelo tradicional”, indica que as assembleias se desviam. Assim, “divergindo totalmente do modelo tradicional”, que funciona como predicativo do sujeito, adiciona uma característica ao sujeito, o que caracteriza uma oração subordinada adjetiva reduzida.

Castilho (2014) refere-se às orações subordinadas adjetivas reduzidas, em sua gramática, como “subordinadas não conjuncionais”. Para o autor “as subordinadas não conjuncionais são aquelas que gramaticalizam seu estatuto de subordinadas através dos morfemas do infinitivo, do gerúndio e do particípio aplicado a seu verbo. Elas são conhecidas como reduzidas em nossa tradição gramatical” (Castilho, 2014, p. 380). Dadas suas propriedades de adjetivo e advérbio verbais, o gerúndio passou a operar em nossa língua como núcleo de sentenças adjetivas e adverbiais. Apoiado em Braga (2005), Castilho (2014) indica o estatuto dessas sentenças reduzidas, mostrando que não é claro que todas sejam subordinadas. Seus dados revelam/explicitam/esclarecem/sugerem que umas têm propriedades de subordinadas, enquanto outras apresentam características de orações coordenadas. Além disso, “divergindo totalmente” desempenha a função de contraste no enunciado, indicando uma diferença em relação a um padrão estabelecido. Dessa forma, “*Assembleias Legislativas eleitas democraticamente entre os maçons*” se afastam de algo previamente conhecido ou esperado, que é “o modelo tradicional”. O lexema “totalmente” enfatiza que essa divergência é completa, não apenas parcial. Assim, o contraste é estabelecido entre a maneira como essas assembleias são eleitas

(democraticamente entre os maçons) e o “modelo tradicional”. Isso cria uma argumentação a partir da noção do modelo tradicional como o mais esperado, e a divergência completa realça a singularidade ou a inovação da situação descrita. Dessa forma, temos o acionamento do contraste total entre as duas noções, conforme representamos a seguir.

Figura 3 – EI Contraste por ESCALA aplicado ao enunciado 02



Fonte: os autores

Sintaticamente, “divergindo totalmente” fornece uma qualidade ou característica adicional ao sujeito “Assembleias Legislativas”, característico da oração subordinada adjetiva reduzida, o que leva à leitura que o ato de divergência é uma característica das assembleias mencionadas.

O advérbio “totalmente” exerce a função de intensificar o verbo “divergindo”, realçando a extensão da divergência, o que gera a ênfase na extensão da ação verbal. Dessa forma, a divergência não é parcial, mas completa. Isso indica que a diferença em relação ao “modelo tradicional” é abrangente, cobrindo todos os aspectos. Assim, a distinção não é apenas em algumas partes ou aspectos, mas em toda a prática ou natureza das assembleias. O caráter absoluto de “totalmente” enfatiza que a nova prática ou característica é inovadora ou radical em relação ao estabelecido, o que se configura como uma estratégia argumentativa.

Garcia (2010) afirma que a argumentação tem como objetivo convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Enquanto em uma dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto, externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser, na argumentação, procuramos, além disso, formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando

convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Vejamos, agora, o enunciado (03).

- (03) *“A companhia está **refutando veementemente** as alegações feitas por Vandermeijden e pelas demais colaboradoras e afirmou que a descrição da empresa como “zona de predadores” não foi em decorrência do almoço sobre os “óleos essenciais” que, segundo a montadora, foi um evento organizado por um grupo chamado “Women in Tesla” (Mulheres na Tesla) e já fazia parte do cronograma”.*

Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/118838-trabalhadoras-descrevem-fabrica-tesla-zona-predadores.htm?ab=true&>. Acesso em 20 de agosto de 2024

Em (03), é apresentado o contraste entre o ato de refutar e a maneira como essa refutação é realizada. O lexema “refutar”, por si só, indica a negação ou contestação de alegações feitas contra a companhia, sugerindo que a empresa está apresentando argumentos ou evidências para contradizer as acusações. No entanto, o uso do advérbio “veementemente” intensifica essa ação, sinalizando que a refutação é feita com grande força, energia e determinação.

Dessa forma, ‘refutar’ propõe a ideia de desacordo por parte da empresa em relação às acusações feitas pelo grupo de funcionárias. Enquanto o advérbio ‘veementemente’ indica a intensidade com a qual essa discordância ocorre, sugerindo que ela é excessiva, no esquema de escala contrastivo, isso traz a ideia de um contraste total, uma oposição completa e irrestrita por parte da empresa às alegações pelas quais ela está sendo acusada. O advérbio ‘veementemente’ também caracteriza o modo como a refutação acontece, de forma expressiva, com empenho e energia.

Com isso, o contraste se manifesta na diferença entre uma possível refutação moderada, que poderia ser entendida como uma simples negação, e uma refutação veemente, que implica não apenas discordância, mas uma postura ativa e enfática na defesa contra as alegações. Assim, a noção de contraste acionada transmite a gravidade com que a companhia encara as acusações e a intensidade de sua resposta, sugerindo que a empresa não está apenas contestando as alegações de forma racional e cuidadosa, mas sim

com força e convicção, buscando afastar de forma decisiva qualquer dúvida sobre sua posição.

Além do EI Contraste por Escala, nosso objeto de análise, temos também os EI de força, que é definido por Johnson (1987) como uma atividade complexa, normalmente pouco percebida por estar em todo lugar. Quando há um desequilíbrio, todavia, nota-se sua presença. O verbo contrastivo ‘refutar’ exprime essa noção de desequilíbrio, entre a parte que é acusada de assédio e a parte que faz a acusação. Há um esquema de forças entre esses dois lados. Além disso, o advérbio ‘veementemente’ também exprime o modo como essa força é aplicada, por trazer um sentido de potência, de vigor, também reforça essa noção de força.

Além disso, é possível destacar o EI de parte/todo, como definido por Abraçado e Moraes (2018), segundo o qual não pode haver o todo sem as partes, embora possamos realçar partes específicas dentro do todo. O todo só existe quando suas partes estão configuradas de forma interdependente. Conceitos como sociedade, casamento e família podem ser analisados com base no esquema parte-todo. Da mesma forma, o conceito de estrutura em si é esquematizado segundo essa relação. No contexto analisado, o EI parte/todo pode ser ativado ao considerar as funcionárias mulheres como parte de um todo, que seria composto por todos os funcionários da empresa. Vejamos um último exemplo.

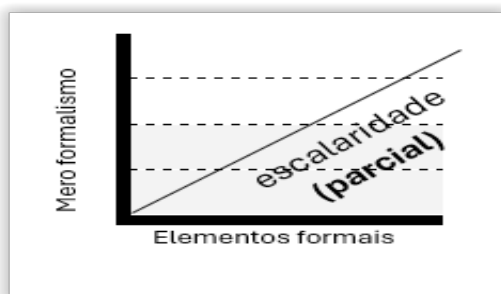
(04) *“10 de janeiro, quando formalmente termina um período presidencial e começa outro. **Contradizendo parcialmente** o governo - que disse que a posse era um mero ‘formalismo’”.*

Fonte: <https://ultimosegundo.ig.com.br/>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

Em (04), o contraste indica uma discordância ou diferença entre a realidade e a afirmação do governo, mas essa discordância não é total, ou seja, não cobre todos os aspectos da questão. Isso significa que, embora o governo possa ter razão em parte ao descrever a posse como um ‘mero formalismo’, existem elementos na situação que desafiam ou complicam essa visão simplificada. O uso do advérbio ‘parcialmente’ expressa a escala contrastiva presente na construção. Trata-se de um contraste parcial, em que não há uma contradição total com o governo, mas a discordância se limita apenas ao posicionamento dele em relação ao dia da posse.

Soma-se a isso que o lexema ‘parcialmente’ atenua o contraste, indicando que o enunciado não está completamente em desacordo com a posição do governo, mas reconhece que há elementos que são relevantes ou que não se encaixam perfeitamente na descrição de um ‘mero formalismo’. Isso sugere que o processo de posse, embora tenha uma componente formal, também envolve significados ou consequências práticas que o governo não abordou ou subestimou. Retomando o EI de Contraste por escala (cf. a Figura 2), temos: (i) Propriedade X: A ideia do governo de que a posse presidencial é um “mero formalismo”. Essa afirmação sugere que a posse é algo superficial, sem impactos substanciais, funcionando apenas como um ritual protocolar que não influencia significativamente a transição de poder; e (ii) Propriedade Y: A realidade do processo de transição de poder, que, apesar de incluir elementos formais, possui implicações práticas e simbólicas que vão além de um simples formalismo. Essa realidade é expressa pela ideia de que, embora a posse seja um evento formal, há elementos que a contradizem ou que mostram que ela tem importância real. Assim, o advérbio “parcialmente” sugere que Propriedade Y não nega totalmente Propriedade X, mas introduz um aspecto que não é capturado por ela, indicando uma realidade mais complexa do que a simplificação apresentada. Vejamos a representação, a seguir.

Figura 4 – Esquema Imagético Contraste por ESCALA aplicado ao enunciado 04



Fonte: os autores.

Além do EI acima mencionado, para conceituar o contraste nesta sentença, o interlocutor precisa acionar o modelo cognitivo idealizado de “período presidencial”, que pode ser compreendido como os quatro anos de governo de um determinado presidente. Esse período normalmente carrega os benefícios e os malefícios das ações implementadas pelo mandato do governante do poder

executivo. Além disso, é necessário ativar o MCI de “posse”, que caracteriza o evento em que o presidente eleito assume o comando do governo. Trata-se de um ritual de passagem do governo antigo para o novo, contendo suas tradições, costumes e memórias, geralmente transmitido pelos principais veículos de comunicação. Outro MCI acionado é o de “formalismo”, que corresponde à ideia de procedimento sério, com fins burocráticos. O uso do adjetivo “mero” caracteriza esse momento como algo sem importância, trivial.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como o contraste ocorre de forma escalar, com as possibilidades de contraste total ou parcial, ou seja, a partir do EI de escalaridade na CCD.

É possível lançar a hipótese de que, nas construções analisadas, o advérbio «mente», quando acompanhando de um verbo contrastivo no gerúndio, ativa o EI de escala, indicando a intensidade com que o contraste ocorre. Além disso, as CCD exigem que o interlocutor acesse seu conhecimento de mundo relacionado a certos lexemas, para que o contraste seja efetivamente realizado. Em algumas construções, foram identificados outros tipos de EI, além do EI de escalaridade.

A ideia de contraste total e parcial oferece uma estrutura valiosa para explorar e entender a complexidade das línguas. Continuar a investigar e desenvolver essas noções permitirá avanços significativos na linguística teórica e aplicada, aprofundando nosso conhecimento sobre a diversidade e a universalidade das línguas humanas, o que é crucial para uma compreensão abrangente da dinâmica linguística e da comunicação.

REFERÊNCIAS

ABRAÇADO, J.; MORAES, R. Dêiticos de lugar no galego, português europeu e português do Brasil contemporâneos: proposta de descrição/explicação. **Revista Confluência**, n. 54, 2018, p. 26-45.

BRAGA, M. L. A relação semântica de tempo, o gerúndio e as orações desenvolvidas. In: ZILLES, A. (org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, p. 259-270.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, N. B. **As relações semânticas contrastivas na combinação de orações coordenadas com conectores não prototípicos**. Palestra no IV Seminário de Estudos do Português em Uso (PORUS). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2022.

DUQUE, P. H. Análise construcional: aspectos conceituais e metodológicos. In: SOUSA, A. L. F. de. DUQUE, P. H. **Cognição e práticas discursivas**. Natal: EDUFRN, 2019.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. **Linguística Cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências**. Natal: EDUFRN, 2012.

FAUCONNIER, G.; E. SWEETSER. **Spaces, worlds, and grammar**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing, 1982, p. 111-137.

FORD, C. The treatment of contrasts in interaction. In: COUPER, E.; KORTMANN, B. (eds.) **Cause, condition, concession, contrast, cognitive and discourse perspectives**, v. 33, p. 283-340, 2000.

GARCIA, O. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KELSO, J. A. S. An essay on understanding the mind. *Ecological Psychology*. **International Society for Ecological Psychology**. 20 (2), p. 180–208, 2008.

LANG, E. Adversative connectors on distinct levels of discourse: A re-examination of Eve Sweetser's three-level approach. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). **Cause, condition, concession, contrast**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000. p. 235-256.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. "The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?", **Cognitive Linguistics I-1**, 1990, p. 39-74.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LINQUIST, S., EDOUARD MACHERY, P. E. STOTZ, G.: STOTX, K. Exploring the folkbiological conception of human nature. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences** 366 (1563), p. 444–453, 2011.

LONGHIN, S.; FERRARI, L. Mudança no sistema de contraste no português: entre codificação e inferenciação. **Revista da Abralin**. v. 19, n. 1, 2020.

LYONS, J. **Semântica**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1996.

MARINHO, E. S.; FERRARI, L. Mesclagem conceptual em piadas curtas. **Revista Linguística**, v. 12, n. 1, jan-jun de 2016, p. 147-160.

MAURI, C. The parallelisms of clausal coordination. **Revue de Sémantique et Pragmatique**, Orléans, n. 24, p. 145-175, 2008.

MORATO, E. M. A noção de frame no contexto neuro linguístico: o que ela é capaz de explicar? **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição** no 41, 2010, p. 93-113.

RAYKOWSKI, W. Cognitive Semantics: from sensations to contrast, opposition and numbers. **Frontiers**, 2023, p. 1-47 (preprint).

RUDOLPH, E. **Contrast: adversative and concessive relations and their expressions in English, German, Spanish, Portuguese on sentence and text level**. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.

SOARES da SILVA, A. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 1, 1997, p. 59-101.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIEDEMER, M. L. **Construções de contraste no português brasileiro: uma abordagem socioconstrucionista**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa Prociência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023 (mimeo).

ELOGIO E CRÍTICA: UMA QUESTÃO DE EQUILÍBRIO NA INTERAÇÃO POR UM VIÉS PRAGMÁTICO

Bruna Vitória Ferreira (PPLIN-UERJ)

Victoria Wilson (PPLIN-UERJ)



Introdução

O avanço da tecnologia proporciona cada vez mais a inserção dos meios e das plataformas digitais nas interações humanas. Possivelmente, a preferência pelo digital cresce pela facilidade de acesso a ferramentas úteis, as quais podem ser encontradas em plataformas de serviços digitais disponibilizados pelos softwares de busca dos sistemas operacionais como o Android e o *Operating System* da marca Apple (IOS). No sistema Android, por exemplo, existe o serviço de distribuição digital de aplicativos, a Google Play Store, popularmente conhecida como Play Store. Trata-se de uma loja oficial da Google, em que os usuários podem fazer download de diversos aplicativos, alguns gratuitos e outros pagos.

Esse espaço permite, ainda, que os indivíduos deixem avaliações, notas e comentários acerca dos aplicativos para que outras pessoas possam ver e decidir se querem, ou não, baixar o app. O *feedback* também é importante para que o desenvolvedor/empresa responsável pelo aplicativo saiba em que e como melhorar seus serviços. Foi nesse âmbito que foram explorados e coletados dados reais para a pesquisa.

À luz das teorias de polidez e preservação de face, desenvolvidas por Erving Goffman (1967) e Brown & Levinson (1987), com

o auxílio das classificações dos atos de fala propostas por Kerbrat Orecchioni (2006) e dos atos de reclamação segundo Wilson (2005), pretende-se desenvolver um estudo acerca das interações humanas, de forma a analisar os discursos em um contexto específico de comunicação: a reclamação. A reclamação é considerada um ato de ameaça extrema às faces dos participantes da interação, portanto, alguns sujeitos utilizam estratégias para evitar conflitos, por meio de elogios que a antecedem, criando uma expectativa positiva/favorável ao reclamado, para só então, apresentar uma informação negativa/desfavorável.

Esta pesquisa qualitativa-interpretativista, de linha teórica sociolinguística interacional e pragmática busca investigar o elogio como uma possível estratégia de polidez para a preservação da face (Goffman, 1967) em situações de conflito. Para tanto, foi necessário selecionar dados em contextos de reclamação, filtrando aquele cuja construção se dá pela presença do elogio junto à crítica; identificar as características do contexto de reclamação, considerando os atos ameaçadores de face e destacando o papel desempenhado pelo elogio como ato atenuador de face; por fim, analisar a interação em comentário avaliativo negativo, observando como os falantes expressam uma insatisfação de modo não-ofensivo.

O material investigado é um comentário avaliativo negativo direcionado a uma grande plataforma de comércio eletrônico, a Shopee. Sediada em Singapura, a Shopee é um e-commerce, que chegou ao Brasil em 2019. Sendo um *marketplace*, essa plataforma reúne lojas virtuais de diferentes segmentos em um mesmo ambiente digital. O propósito da empresa é conectar consumidores e vendedores e, assim, promover uma experiência de compra online segura, facilitada e rápida, atributos que a Shopee reivindica para si como uma espécie de face pública. No entanto, visto que a face é um empréstimo da sociedade (Goffman, 1967), ela pode ser rompida a qualquer momento, principalmente ao receber avaliações negativas de seus usuários.

Pragmática e teoria dos Atos de Fala

Silva (2022) define que a pragmática é uma ciência social que estuda a linguagem humana “tal como usada concretamente e influenciada pelas condições da sociedade, da cultura e da cognição” (SILVA, 2022, p. 397). Daí vem o “Problema de Carnap”, assim

intitulado por Marcondes (2006), isto é, tendo em vista a tamanha multiplicidade de contextos e usos da linguagem, bem como a sua concreticidade, Carnap considera, inicialmente, a pragmática como um campo de difícil análise. O autor sustentou essa ideia, propondo que ao tentar realizar uma análise de modo sistemático e teórico, a linguagem concreta passaria por um processo de abstração. Isto é, a linguagem, em seu uso concreto na comunicação real, se tornaria tão diversificada, complexa e variável, o que a impossibilitaria de ser objeto de análise científica, pois qualquer que fosse essa tentativa, envolveria a passagem da pragmática - experiência concreta - para a semântica e sintaxe, em níveis gradativos de abstração. Em suma, Carnap não acreditava que fosse possível analisar a linguagem do ponto de vista pragmático, pois nenhuma teoria daria conta de sistematizar a heterogeneidade da linguagem em uso.

No entanto, a teoria dos Atos de Fala proposta por John Austin (1990) tornou-se um marco para os estudos pragmáticos, por considerar que as sentenças são ações que agem sobre o mundo. Isto é, a linguagem não é apenas uma descrição da realidade, mas sim um agir nela. Segundo Austin (1990, p. 85),

[...] dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que por dizer algo fazemos algo. E começamos distinguindo todo um grupo de sentidos de “fazer algo” que dizer algo é, em sentido normal e completo, fazer algo - o que inclui o proferir certos ruídos, certas palavras em determinada construção, e com um certo “significado” no sentido filosófico favorito da palavra, isto é, com um sentido e uma referência determinados.

Nessa visão, são analisados os efeitos e consequências do uso de expressões em determinada situação. O significado, portanto, é dado por meio da análise do ato que está sendo realizado no contexto em que as expressões linguísticas são proferidas. Por essa razão, a Teoria dos Atos de Fala tem grande influência na linguística do uso.

Segundo Marcondes (2006), para realizar uma análise pragmática, é necessário conceber a linguagem como ação e a classificação das forças ilocucionárias, ao serem analisadas por um viés pragmático, serão um instrumento que possibilita o estudo do funcionamento da linguagem. Neste trabalho, o foco está em analisar situações em que foram realizados atos de fala expressivos¹, segundo

1 Segundo Austin, por meio dos atos expressivos, o falante pode exprimir seu estado de espírito, como descontentamento, aprovação, desejo etc.

classificação austiniana, cuja finalidade é exprimir descontentamento/reprovação por meio da reclamação. Ademais, na interação analisada, o elogio como ato de fala também será componente da discussão, visando à compreensão de que o ato de elogiar possui papel atenuador nos contextos de reclamação.

Face e Polidez

A proposta deste trabalho é utilizar o estudo de face desenvolvido por Goffman (1967), tendo como ponto de partida o conceito de face, que é a autoimagem pública e social que todos os sujeitos possuem. Visto que essa autoimagem é um empréstimo da sociedade, ela pode ser retirada do indivíduo a qualquer momento, isto é, está em constante ameaça, daí o entendimento sobre a vulnerabilidade das faces a que Goffman se refere. Por essa razão, há uma preocupação com a face e uma necessidade de preservá-la, por meio da linha que o falante seleciona e desempenha, inconscientemente e naturalmente.

Não importa que a pessoa pretenda assumir uma linha ou não, ela sempre o fará na prática. Os outros participantes pressupõem que ela assumiu uma posição mais ou menos voluntariamente, de forma que se ela quiser ser capaz de lidar com a resposta deles a ela, ela precisará levar em consideração a impressão que eles possivelmente formaram sobre ela (Goffman, 1967, p. 13).

Para Goffman (1967), todas as pessoas, em suas interações sociais, tendem a escolher, inconscientemente e naturalmente uma *linha* de comportamento. Essa linha corresponde a um padrão de atos verbais e não verbais usados para expressar pensamentos, opiniões etc. E o falante que se expressou terá de lidar com as impressões que as outras pessoas formarão a seu respeito. Essas impressões podem ser positivas ou negativas e, quando negativas, a imagem social do indivíduo pode sofrer uma ruptura, por não ter seguido a linha de comportamento esperada em determinada interação. Por essa razão, Goffman também ressalta o desejo dos falantes de preservarem sua autoimagem pública. A essa autoimagem, Goffman chama de face/fachada²: “a fachada é uma imagem do eu delineada em termos

2 Os termos face e fachada são encontrados em diferentes publicações a depender da tradução. Nesse trabalho, vamos optar pelo termo face no corpo do texto. No entanto, as referências e as citações respeitarão a nomenclatura utilizada nas respectivas edições.

de atributos sociais aprovados [...]” (1967, p. 14), sendo assim a face é a imagem pública e social que cada falante reivindica para si em dado momento de interação.

Nas interações, a escolha de alguns atos de fala, doravante denominados, atos pragmáticos, pode gerar conflitos, comprometendo as faces dos sujeitos envolvidos. Preocupados em não *perder a fachada* (Goffman, 1967), os falantes devem ou podem utilizar estratégias para manter a harmonia ao se relacionarem uns com os outros, por meio de um trabalho de faces (*face-work*), que é aquilo que o indivíduo realiza com a intenção de ter suas ações aprovadas e assim, não provocar a perda da face dos envolvidos da interação (ela mesma e os outros).

Para Brown & Levinson (1987), a face é o que motiva o usuário a utilizar da polidez. Sendo assim, a polidez é uma tentativa de manter a autoimagem pública e a harmonia entre os falantes. Para tanto, é preciso evitar os Atos de Ameaça à Face (AAF) ou *Face Threatening Acts* (FTA). São atos de ameaça à face:

	AMEAÇA À FACE POSITIVA	AMEAÇA À FACE NEGATIVA
Ouvinte	Insultos, censuras, críticas, ironias, desaprovações.	Ofensas, pedidos, ordens, elogios, conselhos, perguntas pessoais.
Falante	Autoconfissões, pedidos de desculpas, autocríticas.	Aceitação de ofertas, promessas, agradecimentos.

Nas ideologias do senso comum (Oliveira, 2008), a polidez é um conjunto de regras civilizatórias, de boas maneiras e cortesia, e está relacionada a ajustes que o indivíduo precisa fazer em função para se “adequar” a uma determinada situação. Quando um passageiro jovem cede o seu assento para um idoso que acabou de entrar no ônibus, sua atitude é tida como polida, e a ausência desse oferecimento é considerada impolida. Segundo Oliveira (2008), a polidez como uma prática social atende às normas de comportamentos que compartilhamos em sociedade. Essas normas, para a autora, determinam o que pode ser considerado uma atitude “bonita” e “correta”.

Na linguística, há diferentes teorias e autores que conceituam o que é a polidez, no entanto, as citadas neste trabalho são a teoria desenvolvida por Brown & Levinson (1987) a qual relaciona-se fortemente com a concepção de face proposta por Goffman (1967) ao considerar a polidez como “um sistema estratégico de comportamento linguístico dos quais os indivíduos fazem uso” (Barrere, 2017,

p. 385) com a intenção de afastar possíveis conflitos nas interações cujo potencial é ameaçador às faces. Apesar das críticas que recaem sobre os estudos da polidez propostos por Brown e Levinson (1987) estarem desvinculados das práticas sociais, entendemos que os autores abrem uma “brecha” quando inserem ao caráter universal da polidez um componente cultural. Desse modo, procuraremos conciliar a polidez de Brown e Levinson aos atos de fala austinianos – que também são alvo de uma crítica que aponta para uma natureza mais formal que funcional ou contextual de sua investigação filosófica sobre os atos, embora o autor os identifique como atos intencionais e convencionais.

O elogio como ato valorizador

Tradicionalmente, os elogios para as teorias de polidez apresentada por Brown & Levinson (1987) são considerados atos que ameaçam a face negativa do ouvinte, conforme tabela apresentada anteriormente. Esse entendimento, segundo eles, se deve ao fato de que quem recebe um elogio pode ficar desconfortável por não saber como responder sem demonstrar arrogância. O elogiado fica em um dilema, sentindo-se na obrigação de agradecer, no entanto, sem saber como fazê-lo, uma vez que vangloriar-se é um ato malvisto pela sociedade. E, de acordo com a máxima da Modéstia (Leech, 1983), é preciso minimizar a expressão de elogio para si e maximizar a expressão de desaprovação para si mesmo.

Ao retomar a perspectiva de Brown & Levinson (1987), Kerbrat Orecchioni (2006) revisita o conceito de polidez e questiona a ideia dos atos ameaçadores tratados pelos autores. Segundo ela, alguns atos podem ser considerados valorizadores da face. A partir disso, a autora propõe o “AntiFTA”, atos que são anti-ameaças. Isto é, atos usados para valorizar a face. A autora classifica os atos de acordo com os seus efeitos: os atos de efeito negativo composto por ordens ou críticas e, os atos de efeito positivo em que se inserem os agradecimentos e os elogios. Por essa perspectiva, o elogio é considerado, também, um ato de valorização de face, e não só de ameaça. Kerbrat-Orecchioni (2006) entende, portanto, que alguns atos podem ser ameaçadores e valorizadores simultaneamente, como é o caso do elogio. Desta forma, podemos pensar nos elogios como atos que valorizam/levantam/realçam a imagem do outro, entendendo-se por

imagem aquilo que os indivíduos reivindicam para si no momento da interação, nas palavras de Goffman (1967), face.

Tal concepção é a escolhida para a produção deste trabalho, uma vez que o objetivo é analisar os elogios considerando-os como atos de valorização da face. Portanto, os elogios, presentes em contextos de reclamação, parecem desempenhar uma função social e interacional importante como forma de evitar a desfiguração e rompimento das faces e, assim, são utilizados como estratégia para valorizar a imagem do outro.

O potencial ameaçador da reclamação

Segundo Brown & Levinson (1987), as reclamações são atos de ameaça à face do ouvinte, uma vez que afetam negativamente o seu desejo de aprovação. Quem reclama, direciona um ato danoso ao reclamado, culminando na perda da sua face. Além disso, as reclamações também podem ser atos que ameaçam a face do reclamante, visto que foi ele o responsável pelo rompimento do equilíbrio interacional, não utilizando as regras de consideração (Goffman, 1967).

A reclamação “traduz uma informação que envolve a expressão de um estado psicológico, em geral de insatisfação, que fala de um prejuízo (material e por vezes, moral).” (Wilson, 2005, s/p). Toda reclamação é uma expressão de insatisfação, pois quem reclama está expressando sua insatisfação com alguma coisa/alguém, isto é, um ato expressivo que desaprova algum aspecto da face do ouvinte, comprometendo a sua autoimagem pública. Com essa definição, o ato de fala da reclamação pode ser um estimulador de conflitos, rompendo com a noção de equilíbrio ritual, tal como defendido por Goffman (1967), desde que os participantes da interação não se esforcem para mantê-la de modo cooperativo, expressando suas insatisfações de modo mais violento do que o aceitável.

Segundo Goffman (1967), o indivíduo deve não só delinear e preservar a própria face, como também deve manter e não ameaçar a face do outro, correspondendo às regras de autorrespeito e consideração. Por esta razão, no contexto da reclamação, alguns reclamantes assumem para si, a responsabilidade de ajustar suas escolhas linguísticas, de maneira a atenuar ameaças à face e manter o equilíbrio nas relações (Wilson, 2005).

Neste trabalho, o foco reside no modelo de reclamação no qual o sujeito manifesta a expressão de sentimentos negativos, juntamente com a mitigação dessas expressões por meio de elogios, considerando os efeitos de sentido que estes atos pragmáticos assumem nas interações em análise.

“É um ótimo app de compra. Mas...”: análise de um comentário

Ao interagir uns com os outros, as pessoas buscam comportar-se adequadamente, para não correrem o risco de serem mal interpretadas e expostas a um julgamento desfavorável que comprometa a face dos envolvidos na interação. Nessa perspectiva, Oliveira (2008) afirma que não ter nosso comportamento exposto a qualquer tipo de julgamento é impossível porque vivemos em um mundo relacional. Diz a autora que

Um modo de entender a noção de desencontro é relacioná-lo a quebras de comunicação, o que nos leva à noção de intersubjetividade. [...] Trata-se, segundo Schegloff (1992), do encontro de percepções e compreensões do mundo. Nesse sentido, toda interação potencializa encontros e desencontros com relação ao que está acontecendo no aqui e agora de uma interação. É na negociação de interpretações situadas que os participantes alcançam ou não a intersubjetividade (Oliveira, 2008, p. 3).

Assim, aquilo que dizemos/fazemos sempre está sob a análise de terceiros, suscetível aos desencontros, que não são uma exceção, ainda segundo Oliveira. Ao contrário, é preciso muito trabalho para que os conflitos sejam evitados, pois, continua a autora: “Só com esse esforço, com atenção contínua, podemos proceder aos ajustes necessários à manutenção do entendimento mútuo” (Oliveira, 2020, p. 8).

Também, segundo Goffman (1967), são os confrontos que marcam nossa experiência nas relações sociais construídas nos microuniversos da vida diária (cf. Fabrício, 2020, p. 23). Por essa razão, as pessoas tendem a adotar uma linha de conduta em seus encontros sociais – linha essa que vai determinar os modos de agir entre os participantes da interação. Afirma Goffman (1967, p. 13) que:

Todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a

desempenhar o que às vezes é chamado de linha – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria.

Em um contexto de potencial conflito, como é o da reclamação, os falantes tendem a se preocupar ainda mais (a depender de vários fatores) com suas escolhas linguísticas para expressar sua insatisfação sem desonrar e ofender o outro (Wilson, 2017), e assim, manter o equilíbrio ritual defendido por Goffman (1967). Para tanto, em alguns casos, os usuários introduzem seu discurso com um elogio utilizado como estratégia de polidez, isto é, como ato valorizador da face, segundo Kerbrat-Orechioni (2006).

Portanto, no comentário selecionado, é possível observar os elogios sendo utilizados como estratégia de polidez, para realçar a imagem do outro em situações de reclamação em que o potencial ameaçador à face do reclamado é grande, já que a reclamação como a expressão de uma insatisfação direcionada a algo/alguém (Wilson, 2005), configura-se como um ato ameaçador à face. Para evitar os possíveis conflitos e ameaças resultantes deste ato, o reclamante atenua o impacto negativo da reclamação por meio de um elogio antecedente, e assim cria uma expectativa positiva/ favorável ao reclamado, para apresentar, em seguida, uma informação negativa/ desfavorável. Pode-se observar essa *linha* (Goffman, 1967) no seguinte evento:

Figura 1 – Comentário sobre a Shopee na Play Store

★★★★★ 26/09/2024

É um ótimo app de compra. Mas demora para devolver o valor no caso de um cancelamento de compra se comparado ao concorrente. É ótimo para comprar, mas não oferece tanta segurança e agilidade quando ocorre problemas na compra de produto danificado por exemplo. As resoluções e estornos acho demoradas. Teriam que agilizar esse processo. Se compro produto e vem danificado e só tenho aquele valor de limite no cartão eu preciso que o valor seja estornado o mais rápido possível para eu comprar novament

219 pessoas acharam esta avaliação útil

Fonte: print captura de tela Google Play Store (fonte própria)

No exemplo apresentado temos um comentário avaliativo em que o usuário demonstra insatisfação com o processo de estorno de pagamento. É comum nas plataformas de e-commerce, a política de devolução e cancelamento de compras. Segundo o usuário, este serviço não tem sido eficiente na Shopee, comparado a outras plataformas. Além desse ponto negativo, há outros, como a falta de “[...] segurança e agilidade quando ocorre problemas na compra de produto danificado”. Esses aspectos desfavoráveis têm grande força para romper a imagem delineada pela Shopee como uma empresa que promove a experiência de compra online segura, facilitada e rápida. Tendo em vista o grande alcance que esses comentários têm na rede, como podemos observar na imagem em que 219 pessoas acharam a avaliação útil, outros usuários que estejam pesquisando sobre a empresa, podem sentir-se inibidos a comprar na plataforma ao lerem essa avaliação. E a comparação com concorrentes também pode contribuir para que os consumidores procurem outros aplicativos/lojas para realizarem suas compras.

Apesar de seu objetivo de expressar um descontentamento a respeito do serviço prestado pela Shopee, o autor do referido comentário preocupou-se em fazê-lo assumindo um comportamento não-ofensivo. Wilson (2017), em um estudo sobre cartas de reclamação escritas por proprietários de imóveis à empresa construtora, constatou como a gravidade dos danos associada à desatenção da empresa junto ao proprietário, pode afetar a qualidade da interação. Assim, constatou três movimentos interacionais em que a reclamação é expressa: (i) sem demonstração explícita de afeto; (ii) com demonstração explícita de expressões ambíguas de afeto (elogio e crítica negativa); (iii) com demonstração explícita de afeto negativo (hostilidade e ofensa verbal). O segundo caso remete-nos ao comentário aqui analisado em que o elogio foi empregado para atenuar o impacto da ameaça verbal em direção a um ato valorizador da face da empresa como o ocorrido nas cartas em que:

O agravamento da força ilocucionária da reclamação é tal que as cartas são introduzidas ou concluídas por pedidos de desculpas, elogios ou expressões modalizadoras de caráter subjetivo, potencializando os princípios de cooperação e polidez. Daí a razão de os reclamantes buscarem nas estratégias de elaboração de face e polidez meios para desarmar o potencial agressivo (Wilson, 2017, p. 2224).

Desta forma, para minimizar o efeito negativo da reclamação, o reclamante diminuiu o grau de ofensa do enunciado, apresentando primeiro uma informação agradável, por meio de um elogio. O falante, ao introduzir sua reclamação com o elogio “É um ótimo app de compra” / “É ótimo para comprar” utilizou uma estratégia para realçar a imagem do aplicativo, antes de selecionar um ato que a coloca sob ameaça, busca cooperar com o equilíbrio interacional, evitando confrontos na interação. O autor do comentário selecionou e desempenhou de forma (consciente ou inconsciente) um padrão de comportamento, uma linha de conduta, segundo as palavras de Goffman, para argumentar com a empresa, quase indicando como a empresa deveria se comportar: apesar de ter problemas com o serviço de estorno e devolução de produtos, ainda deixa implícito que a Shopee ainda é um ótimo lugar para se comprar.

Tais elogios são interrompidos por um marcador discursivo, de contraposição: *mas*. Segundo Ducrot (1973), o -mas é um operador argumentativo por excelência, que funciona da seguinte maneira: o falante introduz o seu enunciado com um argumento o qual aponta para uma possível conclusão *R*, logo em diante, utiliza outro argumento decisivo que se opõe ao argumento anterior, apontando para uma conclusão contrária *não-R*.

Com base no que diz Ducrot (1973) a respeito dos operadores argumentativos de contrajunção e disjunção argumentativa, a afirmativa “É um ótimo app de compra” é um argumento que aponta para uma conclusão favorável acerca do aplicativo, logo espera-se que a afirmativa seguinte contenha algum aspecto positivo, que demonstre, por exemplo, o porquê de a Shopee ser um ótimo aplicativo de compras. No entanto, a informação seguinte, introduzida pelo operador: “*mas* demora para devolver o valor no caso de um cancelamento de compra se comparado ao concorrente” aponta para uma direção contrária do que foi dito anteriormente. O produtor do enunciado, ao utilizar o operador argumentativo -mas, deu um sentido de oposição entre as duas informações apresentadas, assim temos uma informação positiva em “ótimo app de compra” e uma negativa em “demora para devolver o valor no caso de um cancelamento de compra se comparado ao concorrente”.

Como vimos, esse comentário do tipo avaliativo, quando publicado, auxilia outras pessoas a decidirem se desejam utilizar os serviços da Shopee. Nesse contexto, em que talvez os possíveis usuários tenham como prioridade a segurança e facilidade caso precisem

utilizar os serviços de cancelamento e devolução, deparar-se com a informação de que na plataforma em questão esse processo não é facilitado e seguro pode ser um empecilho, isto é, um ponto negativo que ameaça à face positiva da Shopee, culminando na perda de futuros clientes.

Além do aspecto linguístico-discursivo, podemos observar também a quantidade de estrelas que o usuário insatisfeito deu à Shopee. Ou seja, embora ele tenha tido problemas ao comprar, o usuário ainda considera que a plataforma merece 5 estrelas, o que corresponde a uma nota máxima de qualidade.

Tendo em vista o potencial conflito de uma reclamação, os usuários que desejam expressar sua insatisfação criam uma expectativa favorável, valorizando a face do reclamado, para só então, apresentar um ato ameaçador. Desta forma, os possíveis danos decorrentes desse ato, são minimizados, de modo a não sobrecarregar as faces dos participantes da interação.

Considerações Finais

Os estudos pragmáticos sobre os enunciados são importantes para compreendermos como se dão os afetos nas interações humanas. Esses estudos da interação demonstram que mal-entendidos e conflitos fazem parte da comunicação e que a harmonia e o equilíbrio interacional compõem um comportamento ideal a ser atingido em certos contextos. Neste capítulo, foi desenvolvido um estudo acerca dos atos de fala de reclamação e de elogio, em que ambos os atos são relacionados para compor o equilíbrio interacional.

A análise pragmática realizada indica que o contexto de reclamação, caracterizado pelo seu potencial ameaçador à face dos envolvidos, exige maior esforço dos falantes para a manutenção do equilíbrio interacional (face dos envolvidos). Além disso, o elogio presente nos comentários avaliativos negativos parece ser um ato atenuador, que, ao realçar um aspecto favorável do reclamado ajuda a diminuir o impacto negativo da crítica.

Ao pesquisar o elogio, considerando-o um ato de fala que aponta para um aspecto positivo de um indivíduo, dentro de uma situação de conflito, é possível ampliar a compreensão desse ato, que tradicionalmente, é apresentado como um ato de ameaça à face, segundo as teorias de polidez de Brown & Levinson (1987), Leech

(1983), reforçando o argumento de Kerbrat-Orechioni na caracterização do elogio como ato valorizador da face.

Por fim, em meio à crescente hostilidade, em ambientes digitais, estudar a polidez pode indicar o quanto a preservação das faces transforma um ambiente de conflito em um esforço para a manutenção do equilíbrio interacional e a busca de soluções em comum. Sendo possível, realçar a força ilocucionária dos atos que consolidam/aumentam a solidariedade entre os falantes.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

BARRERE, Luana Lisboa. Face e polidez linguística em reclamações online: uma análise sob o viés pragmático. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 383-405, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/840>. Acesso em 10 mar. 2025.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUCROT, Oswald. Escalas argumentativas. In: DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**. São Paulo: Global, 1981. p. 178-228. Edição original: 1973.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Apresentação. In: FABRÍCIO, Branca Falabella (org.) **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 13-38.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. (1967). Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

LEECH, G. N. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

MARCONDES, D. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, p. 217-230, Rio Grande do Sul, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. *Polidez e interação*. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. & SCLIAR-CABRAL, L. **Desvendando discursos: conceitos básicos**. Florianópolis Ed. UFSC, 2008. p. 197-224.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. Entrevista à Professora Maria do Carmo Leite de Oliveira. ALMEIDA, Fernando Afonso de, WILSON, Victoria. **Soletras**. Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 39, jan.-jun. 2020, p. 5-14.

SILVA, Daniel do Nascimento. Pragmática como ciência social. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, Unisul. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-22-03-385-401>. Acesso em 10 de março de 2025.

WILSON, Victoria. Um possível olhar: em busca da identidade nos modos sociais e afetivos do dizer. **Gragoatá**, Niterói, v. 2, n. 18, p. 83-96, março 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/bruna/Downloads/33277-Texto%20do%20Artigo-111522-1-10-20190823%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bruna/Downloads/33277-Texto%20do%20Artigo-111522-1-10-20190823%20(1).pdf). Acesso em: 10 de março de 2025.

WILSON, Victoria. Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ11_01.htm. Acesso em: 06 de março de 2025

WILSON, Victoria. Cartas de reclamação de cliente: polidez ou cordialidade. **Fórum Linguístico**, v. 14 n. 3 (2017). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2214/35133>. Acesso em: 10 de março de 2025.

EMOÇÕES DE PROFESSORES: ESPERANÇA PARA A PERSEVERANÇA NA DOCÊNCIA

Jamile Nascimento Silva Alves (PPLIN-UERJ)

Gysele da S. Colombo-Gomes (PPLIN-UERJ)

Introdução

As emoções se apresentam como um vasto campo de estudo na Linguística Aplicada (LA). Essa área teve crescimento exponencial especialmente após a publicação de Pavlenko (2013), na qual a autora conceitua a virada afetiva na LA e a transformação do paradigma das emoções. A autora demonstra que o tema, que anteriormente poderia ser visto como *de menor relevância ou interesse* – uma vez que era constantemente desvalorizado pela cultura ocidental/patriarcal como tendo origens puramente fisiológicas e sendo consideradas inferiores, negativas, femininas e infantis (Aragão, 2007) – passa a ser teorizado e considerado uma categoria linguística, que influencia e é influenciada pela linguagem (Pavlenko, 2013, p. 12). No âmbito educacional, os estudos relativos a emoções aumentaram notavelmente no período pandêmico e pós-pandêmico decorrente da Covid-19 (Aragão, 2022a; 2022b; 2023; Barcelos et al, 2022; Barcelos; Rezende, 2023; Colombo Gomes, 2022; Colombo Gomes; Barcelos, 2023; Guanaes, 2022; Guedes; Aragão, 2024; Nazari; Karimpour; de Costa, 2023; Nazari; de Costa, 2023; Peron, 2021; Silva; Lee, 2024; Silva; Borba, 2024; Silvestre Ramos, 2022; Turcato de Oliveira, 2021), revelando não somente o crescente interesse pelo tema e notoriedade conferida a ele, mas também a importância que as emoções têm na aprendizagem, na formação de professores e professoras, nas relações presentes nas comunidades escolares e

nas identidades docentes, além da influência nas práticas e decisões de professores e professoras.

O presente texto se insere nos estudos de emoções dos professores, sendo um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa PPLIN-UERJ. O estudo apresenta uma abordagem combinada da visão pós-estruturalista/discursiva das emoções (Zembylas, 2005, 2007; Benesch, 2017) com a Biologia do Conhecer (Maturana, [1998] 2002; Maturana, Varela, 1995). Apresentamos a emoção da esperança, partindo dos conceitos de Freire (1996) e Silva e Lee (2024), como uma das emoções formadoras da identidade docente, motivo de perseverança/insistência na profissão e forma de superar a desesperança.

As emoções na Linguística Aplicada

Maturana (2002) reconhece que as emoções têm um imperativo biológico, inato; contudo, também postula o agir social movido pelas emoções. O autor considera que o ser humano é constituído justamente no “entrelaçamento do emocional com o racional” (Maturana, 2002, p. 18), com a linguagem tendo um papel fundamental para a construção do social. Em sua abordagem, Maturana (2002, p. 62) pondera que a interação com o meio e com os outros é o que modifica e influencia tanto o meio quanto os participantes da interação, e isso está estruturado sobre a emoção, que é o fundamento do social. O autor postula que as ações decorrem da linguagem e o emocionar ocorre nela (Maturana, 2002, p. 15). Aragão (2023, p. 26) se coaduna com Maturana e destaca que a linguagem está intrinsecamente ligada às emoções, fundamentando, assim, a auto-consciência, a cognição e a reflexão. Dessa forma, ao observarmos a linguagem, a fala de um participante ou de um grupo pode ser utilizada para analisar as emoções expressas através do discurso, o que Maturana chama de *linguajar*.

Ao considerar a visão pós-estruturalista/discursiva, os teóricos compreendem as emoções como não sendo universais, mutáveis ou estados psicológicos (Benesch, 2017, p. 16). Eles tampouco as consideram inatas – divergindo de Maturana (2002) e da BC nesse último ponto. Essa abordagem teoriza as emoções como “contextuais, culturais, sobrepostas e relacionadas ao poder” (Benesch, 2017, p. 15). Contudo, as perspectivas pós-estruturalista e da Biologia do Conhecer se aproximam ao vincular as emoções à linguagem e às

interações. De acordo com Zembylas (2003, p. 117), “as ideias sobre emoções, e talvez as próprias emoções, são práticas discursivas moldadas por, e por sua vez, apoiando relações de domínio”. Entretanto, ainda sob o entendimento pós-estruturalista das emoções, Benesch (2017, p. 28) assevera que mais importante do que responder *o que* são as emoções é demonstrar *como* elas são representadas e construídas discursivamente.

Logo, utilizamo-nos de uma abordagem mista, defendida por Barcelos *et al* (2022, p. 3) para desenvolver a pesquisa da qual aqui apresentamos um recorte. Da BC trazemos a possibilidade de unir a emoção à razão, demonstrando o papel indispensável do emocionar à linguagem, e vinculando ambas (emoção e linguagem) ao social; e a ligação inequívoca da emoção com a ação. Da abordagem discursiva abarcamos as preocupações socioculturais e as relações de poder, combinando as duas abordagens que se complementam nos estudos das emoções.

Dessarte, em concordância com o entendimento dessas duas perspectivas, adotamos o conceito de emoções de Colombo Gomes (2025, p. 166, grifos nossos), considerando-as:

disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos (Maturana, 1998, p. 15) que, também, podem, em alinhamento com Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) ser compreendidas como **conceitos sociais, culturais e políticos**.

A esperança, emoção apresentada no título deste artigo, é tratada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2013) e retomada em *Pedagogia da Esperança* ([1992] 2021). O autor assevera que a esperança é uma das emoções indispensáveis para a docência, uma vez que ela nos mantém envolvidos ativamente, mesmo em circunstâncias adversas. Freire percebe essa emoção como imprescindível não somente em relação à docência, mas em relação à vida. A respeito do desespero e da esperança, Freire (2013, p. 82-83) postula que:

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Não ter esperança é se afastar da própria humanidade. Cruzar os braços e não agir, apenas esperar, para Freire, é como desistir da vida e fugir, se recusar a sonhar com um futuro mais justo e a lutar por ele com esperança. É de Freire a instrução para termos esperança, porém não a esperança referente ao verbo esperar (sem movimento, sem ação), mas a esperança do verbo «esperançar», que tem na atividade e no trabalho «o poder de transformar a realidade» (Freire, 2021, p. 14) que só se torna real uma vez que esteja vinculada à ação.

Em seu *Reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2021, p. 14-15) conceitua sua esperança como “necessidade ontológica”, aquela que “é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”. O autor postula uma esperança crítica necessária ao sonho, à utopia; um “imperativo existencial e histórico” (Freire, 2021, p. 15). E é também a partir da esperança que ele enxerga a atuação docente: crítica, socialmente ativa e transformadora.

Esse ‘imperativo existencial’ e essa ‘necessidade ontológica’, no entanto, por vezes são afastados da docência. Sutton (2014, p. 3), considerando sua identidade de professor de educação superior, apresenta a combinação de capitalismo, tecnologia e burocratização como uma característica moderna que tende a nos subjugar e desumanizar. Baseando-se em Freire (1998, p. 102), Sutton (2014, p. 4) também encontra na esperança crítica uma saída pedagógica para a “desburocratização da mente”, com a oferta de possibilidades utópicas através da educação, em alinhamento com a “necessidade ontológica” da esperança exposta por Freire (2021, p. 14) e através do “domínio da práxis pedagógica onde a teoria e a prática se unem” (Sutton, 2014, p. 6). Nesse contexto, sonho e utopia estão inerentemente ligados à esperança crítica, e a expectativa de um futuro melhor os atrela uns aos outros. Contudo, Freire (2021, p. 126) assevera que a utopia verdadeira só pode ocorrer em momentos de tensão, diante do intolerável, como o autor demonstra a seguir:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção do mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Para Freire, o sonho impulsiona a mudança, a esperança impulsiona a ação, a ação nos faz e refaz como seres que mudam o

mundo e não só se adaptam a ele. No sentido da esperança como motor da ação, é de grande pertinência o trabalho de Silva e Lee (2024), no qual os autores tratam do uso da linguagem como meio para a produção da esperança. Apoiando-se também em Freire, os autores compreendem que, em momentos críticos e em situações difíceis e desconfortáveis, a prática da esperança crítica viabiliza a sobrevivência humana. Apesar de não tratar da esperança no âmbito educacional, Silva e Lee (2024, p. 4) apresentam o uso da linguagem como uma das estratégias para não sucumbir à desesperança em meio às dificuldades da vida nas comunidades do Rio de Janeiro. O emprego de recursos linguísticos simbólicos em práticas criativas — ressignificando vocábulos e contextos, atribuindo-lhes novas indexicalidades ou recalibrando a temporalidade (Silva; Lee, 2024, p. 4) — constitui, segundo os autores, uma forma de orientação para a esperança. Ao incutir novos significados aos significantes e ao modificar temporalmente o lugar da esperança para o passado, presente ou futuro (Silva; Lee, 2024; Silva; Borba, 2024), de acordo com o que for necessário, os indivíduos podem se colocar em posição de agência e fazer com que a emoção da desesperança possa se tornar em esperança.

Apesar de esperança e desesperança serem palavras que partem de um mesmo radical, apenas com o acréscimo de um prefixo que expressa uma ideia contrária ao termo primitivo, essas emoções não se apresentam necessariamente como opostas. Goulart (2008), trabalhando com o tema da desesperança discente, compreende essa emoção como decorrente daquela esperança que, diferente da defendida por Freire, tem raiz no esperar. Como um ato passivo, a esperança sem a possibilidade de ‘construir’ o que se espera (Goulart, 2008, p. 87) não se mantém. A espera incerta dá origem à desesperança e pode virar desespero (Goulart, 2008, p. 87). Dessa forma, sendo as emoções contextuais, fluidas, mutáveis, sobrepostas (Benesch, 2017, p. 16), uma mesma situação pode gerar essas duas emoções que caminham para direções diferentes, mas não, necessariamente, opostas.

Freire (2021, p. 15) concebe a desesperança como a ausência da esperança, e não seu oposto. Assim, desesperançar-se significa carecer — ou perder — aquilo que Freire descreve como a “necessidade ontológica” do ser humano. A desesperança, portanto, consiste em deixarse arrastar passivamente pelo entorno, fruto da inação.

Vale destacar que a escolha das emoções **esperança** e **desesperança** foi realizada pela primeira autora do texto, a partir da

recorrência dessas expressões nos discursos docentes manifestados durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Essas interações ocorriam com frequência em encontros virtuais e conversas realizadas por meio de plataformas de videoconferência (como Zoom e Google Meet), aplicativos de mensagens instantâneas (como WhatsApp e Telegram) e redes sociais, especialmente o Facebook, que é o principal meio de onde foram extraídos os discursos analisados neste trabalho.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem seu foco na identificação da construção das emoções docentes, assim como das identidades de professores e professoras através das práticas discursivas. Ao partir de experiências subjetivas, relativas a um grupo específico de interactantes, se fez necessário realizar uma pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista (Flick, 2009). Como tratamos de dados oriundos do período da pandemia de Covid-19, o estudo apresenta também caráter *ex-post facto* (Gil, 2002), a partir do passado.

Constitui-se assim uma pesquisa etnográfica *on-line*, ou netnografia (Kozinets, 2014), uma vez que a pesquisa foi realizada em um grupo da rede social *Facebook*. A netnografia, segundo Kozinets (2014, p. 23), compreende “um conjunto rigoroso de diretrizes para a realização da etnografia mediada por computador” sendo “uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (Kozinets, 2014, p. 9-10). Por meio da netnografia nosso intuito é estudar a prática discursiva realizada por essa comunidade e não os indivíduos em si. Por conseguinte, não temos uma descrição de ‘participantes’ na pesquisa, uma vez que não serão tratados individualmente, mas como autores interactantes das comunicações ocorridas.

O grupo da rede social *Facebook* do qual se originam os dados se chama **Professores do Estado RJ**, e é uma comunidade *on-line*. Os membros do grupo são professores, professoras, ex-professores e ex-professoras da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Eles são docentes de diversas disciplinas e provenientes de todo o estado, atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Não se trata de um grupo oficial, mas de um grupo criado por professores da rede no ano de 2012 voltado para tratar

de assuntos da profissão e trocar informações referentes à rede estadual. Como professora dessa rede desde 2006, a primeira autora participa do grupo, embora não interaja nas comunicações do momento pesquisado.

Os dados pesquisados provêm de interações ocorridas entre outubro de 2021 e julho de 2022, período pandêmico desde o qual se aventou a possibilidade de retorno do Ensino Remoto Emergencial (ERE), passando pelo ensino híbrido e retorno de fato ao ensino presencial. Pesquisar tal momento da educação entre 2023 e 2025 se faz possível devido à acessibilidade da rede social, na qual os dados ficam arquivados e disponíveis aos seus usuários, que podem ainda utilizar seu mecanismo de pesquisa interno. O primeiro passo da geração de dados se deu por meio deste mecanismo de pesquisa da rede social *Facebook*, que permite delimitar a pesquisa à própria página do grupo, a um ano específico e a palavras-chaves ligadas ao tema de interesse.

Os termos pesquisados foram ‘esperança’ e ‘desesperança’. Uma vez que algum dos termos era encontrado em uma postagem ou em um comentário, dava-se a leitura de toda a interação e, uma vez confirmada a pertinência da interação para o estudo das referidas emoções, também suas capturas de telas. As interações – postagem principal e comentários subsequentes – foram salvos em blocos. Faz-se também pertinente informar que as imagens referentes às interações foram salvas seguindo a ordem de postagens dos comentários e não de escolha algorítmica.

Os dados foram tratados utilizando a análise de conteúdo de Bardin (1977), tendo sido agrupados sob as duas emoções – esperança e desesperança – e, depois de leituras exaustivas, sob asserções desenvolvidas de acordo com critérios temáticos referentes às causas e/ou efeitos dessas emoções e resultantes do mover delas. Neste artigo, vislumbramos apresentar uma das asserções elaboradas pela primeira autora na categorização dos registros (Bardin, 1977): esperança como fonte indutora de perseverança/permanência na docência.

Esperança para perseverar

Uma das constatações a respeito da profissão docente é a crescente evasão dos profissionais de educação (Lapo; Bueno, 2003). Inúmeros estudos e reportagens já trataram do fenômeno por

diversas óticas. Sob o prisma das emoções podemos apontar a desesperança como uma das diversas razões que afastam professores e professoras das salas de aula. Todavia, ao refletirmos a respeito da permanência desses profissionais nas escolas, a esperança é certamente uma importante emoção para que educadores não evadam da carreira docente.

Na presente seção, dado ao limitado espaço, analisaremos uma postagem e alguns de seus comentários realizados no *Facebook*, no grupo de professores da rede estadual do Rio de Janeiro anteriormente apresentado. Essa análise tem o intuito de compreender como as emoções de esperança e desesperança se formam discursivamente nas postagens e no intercâmbio entre elas, especificamente demonstrando como a emoção da esperança pode ser significativa para a permanência do professor na educação.

Ao trabalhar com interações online, utilizo também alguns elementos que podem ser utilizados na análise da comunicação mediada pelo computador (CMC) e apresentadas por Recuero (2008). As interações ocorridas a partir da postagem principal possuem diversos turnos, e a alternância dos turnos é feita na rede social de maneira que podemos compreender a organização conversacional. Os turnos de cada interação estão determinados visualmente através de indicadores de direcionamento providos pela própria plataforma, que marcam o usuário da rede social para quem se dirige a mensagem (Recuero, 2008, p. 7). Há também linhas que ligam as respostas principais ao post e as conversações internas dentro de uma resposta, além do recuo das postagens, que indicam mini interações dentro da interação principal. Esses indicadores de direcionamento facilitam o entendimento da interação, tornando-a clara e compreensível.

Figura 1 – Conselho de classe - 24/09/21

Conselho sem classe de uma escola do estado do Rio: Fulana de Tal. Comigo, em história, ela foi bem. Comigo em matemática também. Comigo, português, ela tirou zero. Como assim professor? Eu digo, ela nunca apareceu, só fez uma tarefa. Mas, professor, não dá para aplicar um trabalhinho? Mas ela, dona pedaboba, não sabe nada e já dei uma chance e ela errou tudo. Ahhhh, professor, pelamor... Não sacrifica. Assim o senhor atrapalha a aluna e a nossa rotina. É assim. Além do salário medíocre, somos personagens patéticos desse circo.

Fonte: Arquivos da autora

A figura apresentada é uma publicação feita em 24 de setembro de 2021, e levanta o tema ‘conselho de classe’, tratando de como pedagogas/coordenadoras pedagógicas por vezes tentam fazer com que alunos que não fizeram atividades ou pouco frequentaram as aulas de uma determinada matéria “sejam passados” pelo professor. Vale lembrar que no período pandêmico, ao final do ano de 2020, alunos que tiveram qualquer tipo de interação com a escola – mesmo que não uma interação pedagógica – foram promovidos automaticamente para a série seguinte. Esse fato causou a indignação de muitos profissionais que haviam se dedicado ao preparo de materiais escritos e videoaulas para que fossem enviados por meio da plataforma *Google Classroom*, utilizada pela rede estadual durante o ERE. Também no ano de 2021, professores e professoras vinham desenvolvendo materiais de apoio para acrescentar ao que a Secretaria Estadual de Educação ofereceu (OE – orientação de estudos) e que estava sendo disponibilizado através do aplicativo *Applique-se* adquirido pelo Estado do Rio.

A publicação parece demonstrar a irritação ou mesmo a raiva do interactante que, tendo somente uma atividade de uma determinada aluna e mesmo sem suas presenças registradas, teve sua avaliação questionada em conselho de classe por estar “atrapalhando” a aluna e a rotina da escola, uma vez que ela tem notas com outras professoras e professores.

Apesar de, aparentemente, a raiva do professor demonstrar desesperança, o fato de expressá-la nos parece indicar que ele se importa com o resultado de seu trabalho, tendo a esperança de que sua atuação docente trará resultados para os alunos que perpassam o seu caminho. O professor que se expressa nesse *post* principal, apesar de dizer se sentir um “personagem patético desse circo”, se mostra esperançoso o suficiente para expressar sua indignação e, assim, poder continuar exercendo seu trabalho.

Esse professor se utiliza da mudança de indexicalidade (Silva e Lee, 2024) da palavra pedagoga/pedaboba para expressar a desesperança (existente em um momento crítico e de tensão) em esperança. Ao brincar com as palavras unindo o substantivo pedagoga ao adjetivo boba, ele diminui a importância dessa profissional tirando assim, para ele, a autoridade que ela teria de discutir ou mesmo diminuir o trabalho realizado pelo docente. Em lugar de sucumbir à desesperança decorrente das dificuldades de trabalho e mesmo com dificuldades de comunicação com os pares, o uso do

recurso linguístico de ressignificação de um vocábulo e sua recontextualização, modificando as relações de poder, evocam a esperança ao discurso desse professor.

Ao lermos o primeiro comentário selecionado na figura 2, na qual são apresentadas nove alternâncias de turno (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), podemos perceber a concordância de outro interactante que diz passar pela mesma situação frequentemente: “Vivo passando por isso”. Também aqui há uma nova indexicalização.

Figura 2 – Interação - Conselho de classe



Fonte: Arquivos da autora

Ainda sobre a interação - conselho de classe, ao finalizar sua interação com a afirmação “Um mistério”, o interactante não nega saber ou compreender o que ocorre. Ele simplesmente se utiliza do sarcasmo para efetuar a concordância com o post principal, mesmo parecendo não se referir apenas ao momento pandêmico de ensino emergencial remoto (ERE) ou ensino híbrido. No entanto, nesse caso nos faltam pistas linguísticas e contextuais para analisar ou determinar mais detalhadamente as emoções do interactante.

A interactante do terceiro comentário, embora demonstre discordância em relação ao post principal — ao compreender que a situação vivida naquele momento era distinta do cenário anterior à pandemia —, também expressa esperança. No entanto, trata-se de uma esperança ancorada na educação como forma de acolhimento diante das dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante o período pandêmico. Ela reconhece que há estudantes desinteressados — “sabemos que tem aqueles que não querem nada” —, mas faz um apelo à empatia: “Não vou fazer textão, mas vou pedir mais empatia.” Essa solicitação se justifica pelo entendimento de que tanto o acesso à educação quanto o desempenho escolar estavam sendo profundamente impactados pelo contexto de tensão e desespero generalizado.

Nesse caso, observa-se o que Silva e Borba (2024) chamam de recalibração da temporalidade: a esperança, que tradicionalmente se projeta no futuro, é deslocada para o presente. A empatia convocada pela interactante não está voltada ao amanhã, mas sim ao “hoje” — às urgências vividas pelos alunos naquele contexto excepcional. Esse olhar empático não se dirige apenas ao processo de aprendizagem, mas também à necessidade de evitar a reprodução de injustiças e a retenção de estudantes da rede pública em um momento tão conturbado.

Enquanto, no turno quatro, há concordância com a afirmação de que se trata de um “momento tão difícil” — o que reforça a necessidade de que o professor demonstre empatia —, o sexto comentário também reconhece a excepcionalidade do contexto, reiterando a esperança depositada no tempo presente. Já nos turnos dois e cinco, os interactantes corroboram a opinião expressa no post principal, afirmando que “é assim mesmo” e que “isso sempre aconteceu”, independentemente da pandemia. Tais posicionamentos denotam um certo conformismo e, conseqüentemente, uma postura de inação.

O conformismo discursivamente evidenciado nesses dois comentários parece refletir o processo de burocratização — e até de desumanização — da educação, conforme analisado por Sutton (2014). A inação desses interactantes pode ser interpretada como expressão de uma falta de agência, apontando o conformismo como um possível precursor da emoção desesperança.

A emoção de esperança demonstrada no post principal e a expressão no terceiro turno, embora sejam resultantes de uma mesma situação e um mesmo contexto, não demonstram seguir o mesmo

caminho. As ‘esperanças’ são expressas de formas diferentes, uma vez que as práticas discursivas representadas nas alternâncias de turno movem os interactantes a ações diferentes, mesmo que para alcançar um mesmo alvo, uma mesma utopia: perseverar na docência.

O sétimo turno vem em concordância com o turno número três. Ao considerar o “contexto de uma educação básica mediada pelas TIC’s” – a saber, de falta de acesso dos alunos às atividades ofertadas pelos professores através das plataformas, de impossibilidade de alguns deles comparecerem presencialmente, uma vez que neste momento já se fazia o ensino híbrido, e de questões até mesmo psicológicas que a sociedade como um todo sofria – o interactante questiona as possibilidades referentes às avaliações. Como reprovar um aluno ou uma aluna se até mesmo o professor revela desconhecimento do contexto das TIC’s? Como reprovar um aluno uma vez que nem mesmo o mínimo – ainda que sem a adição do que foi oferecido por cada professora e professor em particular – pode não ter chegado até ele ou ela? A falta de preparo para uma educação mediada por computador, que afetou alunos e professores, não deveria recair como castigo sobre os alunos como se fosse “incompetência” deles. Como afirma o docente, “a reprovação do aluno nesse contexto fala muito mais de nosso desconhecimento dos processos de aprendizagem e das possibilidades de avaliação” no contexto de ERE e de ensino híbrido.

Embora a sétima alternância de turno revele discordância completa da postagem principal, e venha rebatê-la, ela demonstra também a esperança que esse docente tem na educação. Percebe-se, no entanto, que os discursos dos professores que interagem demonstram posicionamentos diferentes com relação à educação, querendo chegar a resultados diferentes através de suas ações, mas ainda assim impulsionados pela esperança. Apesar de o comentário sete não trazer em si mesmo mais traços determinantes que demonstrem um emocionar de forma mais evidente, esse turno conduz a uma interação claramente positiva que alimenta a esperança da interactante responsável pelo comentário número nove (*“Obrigada por me fazer não desanimar de acreditar numa educação que não oprime”*).

Nessa última alternância de turno selecionada, a interactante demonstra se sentir animada e feliz pela fala expressa no turno sete. Ao responder “Obrigada por não me fazer desanimar de acreditar numa educação que não oprime”, essa interactante afirma que o comentário ao qual ela reage reanima sua crença em uma educação

não opressora, como aquela que é implementada por Freire (2013). Ela se utiliza de léxicos de ação (Recuero, 2008, p. 6), ao descrever Freire “aplaudindo de pé e de joelhos”. Essa imagem é diametralmente oposta à imagem que se tem do momento pandêmico, fosse naquela ocasião em que a postagem foi feita ou mesmo hoje, olhando em retrospectiva. A imagem retratada é uma que remete a sensações e emoções agradáveis e desejadas, trazendo também à memória a pedagogia do oprimido, e que reconhece nesses alunos da rede estadual a figura do oprimido, a quem Freire dedicou seu trabalho. Esse ânimo e essa alegria expressos pela interagente são precursores da emoção esperança que é indutora da permanência na docência.

Considerações finais

É interessante perceber que a esperança pode se formar partindo de situações consideradas positivas, mas também de situações reputadas como negativas. Embora haja um senso comum que concorda que essas emoções precisam partir de situações de valência positiva (Barret, 2017), podemos perceber por meio das análises das interações do grupo do *Facebook Professores do Estado RJ*, que situações de tensão, embora possam suscitar emoções de raiva, irritação, ou a sensação de estar sendo feito de palhaço ou de bobo, podem levar o indivíduo à ação para se desvencilhar de circunstâncias como essas. Ações de resistência contrárias a esses fatores ou acontecimentos podem conduzir o indivíduo a perseverar no seu objetivo futuro, seu sonho, sua utopia, sua esperança, assim como postulado por Freire.

Nos dados analisados, podemos notar a inação decorrente ou causadora da desesperança. Percebemos também a agência de professoras e professores que, mesmo descontentes com as situações que estão vivendo, não se permitem deixar de agir e tomar protagonismo em suas decisões relacionadas ao trabalho. Ao exercer a agência relativa à sua profissão, seja não se deixando subjugar por uma ‘ordem superior’ ou agindo em nome da busca por uma educação mais justa, podemos alcançar o entendimento de que a esperança de fato se apresenta como uma emoção capaz de induzir e/ou favorecer a perseverança de professoras e professores em persistir na profissão docente.

De acordo com Goulart (2008, p. 87), a desesperança pode ser aprendida. Se assim for, a esperança também o pode. Aprender a agir para alcançar o alvo da esperança faz-se mister – e, também, possível – inclusive por meio da utilização da linguagem. Em momentos críticos, como de doença ou necessidade extrema, a tensão permanente pode levar um indivíduo a ficar paralisado e perder sua esperança. Entretanto, é também nesses momentos-chave, que são muitas vezes opressivos, em que a esperança surge se utilizando exatamente desses contextos como “meios para sua própria contestação.” (Silva; Borba, 2024, p. 777).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6YPR88>. Acesso em 01 fev. 2024

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A systemic view on emotion and reflection in language teacher education research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n, 1, p. 270-299, 2022a.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Ambientes digitais e emoções na formação inicial. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 25, n. especial, p.156-178, dez., 2022b.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: CRV, 2023. p. 23- 44.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RUOHOTIE-LYHTY, Maria; COLOMBO GOMES, Gysele da S. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 22, n.1, p. 1-16, 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; REZENDE, Thalita. Pelo direito de sentir! As emoções nas perspectivas contemporâneas no ensino-aprendizagem de línguas. In: TURATI, Carlos Alberto; MARQUES, Helton; STEFANELLO, Paulo Gerson, Rodrigues (Orgs). **Inter/multi/transdisciplinaridades em Estudos Linguísticos, Literários e Formação de Professores: inovações, reflexões e práxis**. Cassilândia/MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Curso de Letras da UUC, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETT, Lisa Feldman. **How emotions are made: the secret life of the brain**. Houghton Mifflin Harcourt, 2017

BENESCH, Sarah. **Emotions and English language teaching: exploring teachers' emotion labor**. New York; London: Routledge, 2017.

COLOMBO GOMES, Gysele da S. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the comfort zone in English language Teaching and learning at a state university in Brazil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n.1, p. 125-155, 2022

COLOMBO GOMES, Gysele da S. Entre a vulnerabilidade e a agência: narrativas e práticas de um prodocente. In: ARAGÃO, R. C. (Org.) **Emoções e narrativas visuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 161-191.

COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Emoções e ensino de línguas**. ed. Curitiba: CRV, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 30. ed. – São Paulo/ Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUANAES, Luan Lins. **Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia**. 30/03/2022 150 f. Mestrado em LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca da UESC.

GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções docentes e ensino de linguagens na pandemia. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, Março, 2024. DOI: 10.47677/gluku.v23i3.409.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014

LAPO, Flaninês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: **Caderno de Pesquisa**, nº 118, março, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/#>. Acesso em:

MATURANA R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p. 3ª reimpressão, 2002.

MATURANA, H., VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do conhecimento humano**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. - Campinas: Editorial Psy, 1995/ São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

NAZARI, Mostafa; DE COSTA, Peter I. English language teacher's emotional tensions in collegial relationships: voices from Iran. In: COLOMBO GOMES, Gysele da S. e BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: CRV, 2023, v. 7, p. 165-178

NAZARI, Mostafa; KARIMPOUR, Sedigheh; DE COSTA, Peter I. English language teachers' emotion-bearing situations in a professional development course: a critical-ecological perspective. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development July, 2023 DOI: 10.1080/01434632.2023.2240750.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: D. GABRYS-BARKER; J. BRELSKA (Eds.) **The affective dimension in second language acquisition**. P. 3-28, 2013.

PERON, Vagner. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia**. 2021. 172f. Dissertação de mestrado (Departamento de Letras). UFV, 2021.

RECUERO, Raquel. Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. In: **Revista verso e Reverso**. V. 22 nº. 51: Ano XXII, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4013/6995>.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn- talking for conversation. **Language**, 1974, 50: 696-735.

SILVA, Daniel N.; LEE, Jerry Won. **Language as hope**. Cambridge University Press, 2024

SILVA, Daniel N.; BORBA, Rodrigo. Sociolinguistics of hope: Language between the no-more and the not-yet. In: **Language in Society** 53, 775-790, 2024. doi:10.1017=S0047404524000903. Acesso em 01 jan. 2025.

SILVESTRE RAMOS, F. Emotions, perezhivanie, and transformation in an English teacher education course: a historical-cultural study. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 22, n. 1, p. 241-269, 2022.

TURCATO DE OLIVEIRA, Ana Claudia. Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**, V. 21 (1), Jan-Mar 2021.

ZEMBYLAS, Michalinos. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching, *Teaching and Teacher Education*, V. 21, n°. 8, pp 935-948, 2005b. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotional capital and education: theoretical insights from Bourdieu. **British Journal of Educational Studies**, V. 55, n°. 4, pp 443-463, 2007.

“PORQUE A GENTE É VÁRIOS EUS DENTRO DA GENTE, NÉ?”: ENTENDIMENTOS SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO CURSO DE MESTRADO

Ana Beatriz Cardoso do Nascimento (PPLIN – UERJ)

Jessica Fernandes Braga (PPLIN – UERJ)

Fernanda Vieira da Rocha Silveira (PPLIN – UERJ)



Introdução

Sou professor(a) universitário(a)! E agora? Essa reflexão muitas vezes está bastante distante de uma formação pedagógica densa que sustente a importância desse fazer, e, nesse vazio, é comum que o(a) mestrando(a) tenha dúvidas e incertezas em relação ao fazer docente, o qual é atravessado por múltiplas exigências e constantes transformações. Refletir sobre formação e desenvolvimento profissional podem acarretar inquietações, considerando que o(a) professor(a) está em permanente construção e suas experiências, crenças, afetos e práticas são elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Em atenção às orientações internacionais, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 a principal legislação que regulamenta as relações Estado/Universidade: a LDB (Lei nº 9.394). Morosini (2000, p. 12) salienta que “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”. Assim, no que tange à educação básica, a regulamentação

acerca dos requisitos para esses(as) docentes é bem estabelecida, enquanto no ensino superior parte-se do pressuposto de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Em relação à universidade, essa competência se faz presente no artigo 52, incisos II e III, onde é determinado que as universidades devem possuir um corpo docente com pelo menos um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (inciso II) e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (inciso III).

Ao provocar o(a) professor(a) a observar, questionar e construir os sentidos de sua atuação no cotidiano acadêmico, o trabalho para entender preconizado pela Prática Exploratória (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller *et al*, 2019) pode contribuir significativamente para a (re)construção da identidade profissional comprometida com a complexidade da atuação enquanto pesquisador(a) e docente do ensino superior. Assim, a Prática Exploratória (PE) nos convida a mergulharmos em nossas próprias práticas para, ao longo do período do mestrado, desenvolverem entendimentos mais profundos sobre o seu fazer docente. Assim, partindo da compreensão de que a PE não busca a mudança ou a solução de problemas, o presente capítulo tem como objetivos apresentar e analisar os entendimentos coconstruídos por cinco mestrandos e sua orientadora acerca das nuances identitárias presentes no processo de formação enquanto professores(as) do ensino superior ao longo da realização do mestrado no PPLIN (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma os(as) participantes entendem suas identidades profissionais a partir da vivência enquanto mestrandos(as)?

O capítulo está organizado em quatro seções, sendo a primeira o aporte teórico, que abordará temas que envolvem a construção da identidade profissional e a prática exploratória. Na segunda seção é apresentada a metodologia e o contexto da pesquisa com os participantes e procedimentos de geração e análise dos registros. A terceira está dedicada à análise e discussão da conversa exploratória e por fim, a última abriga as considerações reflexivas sobre o estudo realizado.

Identidade profissional

A(s) identidade(s) fazem parte do processo de (re)construção do indivíduo. Levando em conta essa afirmação, as identidades

podem ser um construto complexo e de difícil definição já que são apresentadas de múltiplas maneiras. Ao longo da formação docente para ser um(a) professor(a) universitário(a), o(a) estudante constrói e reconstrói suas identidades por diversas vezes e de inúmeras formas diferentes. Logo, elas permanecem em constante processo de reconstrução ao longo de toda a trajetória do(a) futuro(a) docente (Kinoshita, 2022). Nessa perspectiva, é necessário entender que a identidade docente é (re)construída na interseção de múltiplos discursos que o atravessam enquanto sujeito e é construída a partir das representações socialmente formada sobre a profissão (Coracini, 2003). Kinoshita (2022) afirma que a construção dessa “identidade docente” está ligada às crenças através do(a) professor(a) como profissional. Segundo Barcelos (2015), as crenças e a identidades estão conectadas de maneiras intrincadas e íntimas já que interação de forma cíclica.

Para Norton (2000, p. 5) identidade é “o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidade para o futuro”. Moita Lopes (2003) reconhece essa relação entre as pessoas e o contexto social e histórico e salienta que a identidade é fragmentada, contraditória e em fluxo, pois está em constante transformação. Na perspectiva da fragmentação, Hall (2005, p. 12) assevera que a identidade é um construto múltiplo, visto que a pessoa é composta “[...] de não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. Logo entende-se que elas não estão prontas nem fixas, ou seja, são situadas no contexto em que são produzidas, sendo consideradas uma construção social e discursiva. Nas palavras de Leffa (2012, p. 54-55) a identidade é “marcada por aquilo que a identifica, ou seja, por aquilo que a diferencia dos outros, incluindo traços físicos, posição social, preferências pessoais, idade, profissão, partido político, etc”.

Schutz et al. (2007) destacam que as identidades são transmitidas e expressadas através das emoções. Na mesma linha de pensamento, Morgan (2004) reforça que a construção da identidade docente não deve ser separada dos aspectos pessoais e profissionais, mostrando como esses elementos estão interligados. Ademais, Leibowitz (2017) acrescenta que a identidade inclui também as preocupações, compromissos e objetivos, tanto pessoais quanto profissionais. Outrossim, a construção da identidade profissional pode iniciar-se ainda antes do ingresso dos(as) professores na carreira, sendo influenciada por diversos fatores, como os grupos familiares

ou culturais durante o processo de preparação para a docência, conforme argumentam Clark e Flores (2014). Thomas e Beauchamp (2011) afirmam que o processo de construção da identidade profissional ocorre nos períodos entre a transição de professor(a) em formação para professor(a) em serviço. Essa continuidade ocorre ao longo da vida, ou seja, ao longo da carreira profissional. Morais e Macedo (2021, p. 75) mencionam Nóvoa (1995), a qual defende que “a identidade pessoal e profissional são parte de um mesmo ‘tecido’ e por isso não podem ser separadas da prática do professor”.

É importante destacar que a identidade profissional é um processo dinâmico, contínuo e em constante evolução, desenvolvido ao longo da vida do indivíduo, podendo sofrer modificações ao longo do tempo. Assim como Barcelos (2015), Oliveira (2024, p. 10) aponta que a identidade profissional é influenciada pelas “emoções, valores e vivências dos âmbitos pessoal, social e profissional do indivíduo, sendo reflexo não só do momento atual, mas também do passado e das aspirações para o futuro, isto é, quem ou como ele gostaria de ser e/ou atuar”.

Durante o processo de autoconhecimento, diversas vozes contribuem para a construção da identidade profissional, incluindo, por exemplo, os(as) professores(as) universitários(as), autores(as) dos textos utilizados durante a graduação e outras formações, a sociedade, colegas de profissão, entre outros (Bohn, 2005). Essas vozes institucionais interferem na atividade profissional do(a) docente e, de acordo com Gagnoux (2020, p. 53), “instaura-se uma crise de identidade que se confirma pelas exigências sociais e institucionais que ditam o comportamento dos sujeitos e tentam, de alguma forma, moldá-los”. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da identidade profissional envolve a reflexão sobre diversos aspectos, como as emoções, crenças e as relações de poder inerentes à carreira docente. Assim, entendemos que a Prática Exploratória, abordada na próxima seção, pode balizar a construção de entendimentos acerca do ser e do fazer docente.

Prática Exploratória

O que é Prática Exploratória? É uma abordagem, uma metodologia? Por que está presente neste trabalho? Primeiramente, é necessário ter em mente que a Prática Exploratória (P.E) é um olhar para a educação e a pesquisa que consiste em envolver os(as)

praticantes do ensino/aprendizagem, como por exemplo, docentes, estudantes, equipe gestora, família e profissionais ligados(as) à educação no movimento de “reflexão” acerca das práticas pedagógicas e questões instigantes, ou seja puzzles, ligados à vida dentro e fora do ambiente escolar (Allwright, 2001; 2003). Nesse viés, Miller (2011, p. 3) argumenta que “A Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores”.

Além disso, é importante destacar que a PE busca compreender o ambiente escolar de uma forma integrada às rotinas pedagógicas, como aponta (Griffo, 2019) ao afirmar que a PE é uma postura pedagógica. Segundo Miller (2017, p. 101) a Prática Exploratória é uma “proposta pedagógica investigativa, com ênfase em princípios ético-reflexivos”. Sob esse olhar, Allwright (2006, p. 1) pontua que não é um método de pesquisa que envolve um processo lógico, sistemático e organizado, “mas sim um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão”. Nóbrega Kuschnir (2003, p. 170) defende que os *puzzles* são uma forma de “os praticantes colocarem em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana”. Os autores Allwright e Hanks (2009, p. 176) frisam que, para a Prática Exploratória, o termo *puzzle* representa a nossa preocupação no desenvolvimento dos entendimentos “em relação a assuntos de interesse imediato, sejam eles problemáticos ou não, ligados a uma teoria ou não. O que interessa é que alguém está interessado o suficiente em alguma coisa para encontrar-se seriamente intrigado sobre isso e disposto a tentar entendê-la.”

O trabalho destinado à compreensão, conforme preconizado pela PE, é orientado por sete princípios que, apresentados de forma integrada, seriam: priorizar o entendimento das qualidades das vidas das pessoas que convivem em determinado contexto social, trabalhando para a união e o desenvolvimento mútuo, através do envolvimento de todos(as), de forma a integrar esse trabalho para entender à rotina pedagógica. Esse exercício reflexivo pode acontecer através das Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPEs), que são as atividades “normalmente utilizadas para promover o ensino e/ou a reflexão/investigação do grupo quando os praticantes se engajam no processo de responder aos seus puzzles, i.e., aos questionamentos surgidos na dinâmica da vida escolar” (Moraes Bezerra, 2010, p. 4). Nesta pesquisa a ARPE foi

desenvolvida por meio uma conversa exploratória (Miller, 2010; Nunes, 2022), construída por cinco mestrandos(a) e a sua orientadora do Programa de pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, ingressantes em 2023.2 e 2024.1. Na próxima seção, trazemos as escolhas metodológicas deste estudo.

Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa, se configura como um estudo de caso (André, 2008; Paiva, 2019), com traços da autoetnografia colaborativa (Adams; Jones; Ellis, 2016), inserido na pesquisa do praticante. A escolha pela autoetnografia colaborativa se justifica pela intenção de apresentar a construção conjunta de entendimentos sobre a formação da identidade profissional como docentes de uma universidade, em forma de coautoria vivencial. Assim, alinhamo-nos à pesquisa do(a) praticante (Hanks, 2017), visto que constitui uma abordagem crítica e colaborativa, na qual os(as) praticantes, ou seja, todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem, investigam a sua prática.

Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no campus da Faculdade de Formação de Professores, localizado na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, com a participação de cinco estudantes do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e a professora orientadora, a partir de uma conversa exploratória realizada no dia 13 de março de 2025, com o foco na construção de entendimentos sobre a identidade profissional dos participantes.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram cinco mestrandos do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e a professora orientadora. Os participantes são professores já formados que atuam em diversas áreas da Educação pública e privada em diferentes

contextos, no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Como praticantes exploratórias(os), utilizaremos os nossos nomes reais no texto.

Julianne é professora concursada de língua inglesa da Rede Municipal de Educação de Maricá, atua em turmas do ensino fundamental II e em uma escola de idiomas. Jéssica já trabalhou como professora de inglês em escolas privadas em turmas de todos os anos da educação básica como também já foi professora de inglês concursada da prefeitura do Rio de Janeiro. Atualmente é professora concursada da Rede Municipal de Educação de Niterói para os anos iniciais do ensino Fundamental e, no momento, ocupa um cargo na gestão central da Secretaria de Educação do mesmo município. Ana Beatriz é professora contratada na Rede Municipal de Educação de Itaboraí, atua nas turmas de ensino fundamental II e em escola de idiomas. Lucas é professor de inglês numa instituição bilíngue privada e trabalha em turmas do ensino fundamental. Pâmella é professora do exército brasileiro e ministra aulas para oficiais do exército brasileiro que frequentemente saem em missão em países onde o inglês é usado como língua franca. Fernanda é professora de língua inglesa desde 1993 e, como docente do Programa de Pós-graduação PPLIN, é a orientadora dos(as) demais participantes.

Procedimentos de geração e análise dos registros

Os registros foram gerados a partir de uma conversa exploratória (Miller, 2010; Nunes, 2022), entre nós, com duração de uma hora, realizada através da plataforma RNP, no dia 13 de março de 2025. Diferentemente de entrevistas tradicionais, as conversas exploratórias (Miller, 2010; Nunes, 2022) não seguem roteiros rígidos nem buscam extrair dados objetivos, mas se constituem como espaços de diálogo horizontal, onde se compartilham histórias, afetos, memórias e reflexões com vistas à compreensão ampliada da vida em sala de aula.

A conversa foi gravada em áudio e vídeo e posteriormente transcrita. Sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977), na etapa da pré-análise, foi feita a leitura minuciosa da transcrição da conversa. Na segunda etapa, aconteceu a exploração do material e o tratamento dos registros, os treze trechos analisados foram destacados através da “regra da representatividade”, com foco na identificação de questões instigantes (*puzzles*) e instâncias de (re) construção das identidades profissionais dos(as) participantes

afioraram. Na terceira e última etapa, houve a interpretação dos entendimentos por nós construídos, no que concerne às identidades profissionais que emergiram durante a conversa exploratória. Ademais, a análise do conteúdo dos excertos considerou aspectos micro discursivos, como as modalizações (Neves, 2006) e as escolhas lexicais dos(as) participantes (Besnier, 1990).

Análise e discussão da conversa exploratória

No dia 13 de março de 2025, nos encontramos virtualmente, através da plataforma RNP para conversarmos sobre o curso de mestrado e nossas vidas enquanto docentes. Assim, surgiram *puzzles* (questões instigantes) sobre a relação entre a realização do mestrado e a formação como docente do ensino superior e fomos desenvolvendo entendimentos. O primeiro *puzzle* relacionado à identidade profissional foi pensado por Jéssica:

“Por que que as pessoas depois que fazem o mestrado, que fazem o doutorado, elas precisam sair da educação básica para ir para a universidade?” “Por que que eles não podem deixar, contribuir com o que eles aprenderam lá na universidade dentro das unidades de educação básica, contribuindo em formação de professores, compartilhando seus conhecimentos com os pedagogos?”

Ao identificar-se como uma professora da educação básica da rede municipal de Niterói, Jéssica inicia a sua reflexão sobre os motivos que levam os(as) profissionais de educação a buscar o curso de mestrado e compartilha os entendimentos de que muitos(as) colegas veem a obtenção do título de mestre como uma chance para progredirem em termos salariais nas redes em que trabalham, bem como para serem aprovados(as) em concursos públicos que incluem provas de títulos. Os *puzzles* destacados mostram a inquietação da Jéssica em relação ao êxodo de docentes que são mestres e/ou doutores(as) das escolas para a docência nas universidades. Assim, Jéssica questiona a necessidade da transformação da identidade profissional após a conclusão do mestrado e mantém a sua identidade como docente da escola básica. Sobre esses *puzzles*, Fernanda, apresenta os seus entendimentos:

“Eu adorava a escola, mas era a escola inteira, e eu tinha um curso de inglês ainda. Então, eu tinha mais de 700 alunos. E o mestrado, na época, para mim, foi... Eu preciso fazer alguma coisa, porque fisicamente eu não vou aguentar. Preciso trabalhar dentro de um outro ambiente de educação que não lide tanto com uma carga horária tão intensa, porque acho que o pessoal da escola também, as pessoas não aguentam, não é nem por não gostar.”

Neste excerto, Fernanda se recorda do contexto que precedeu e motivou a sua entrada no mestrado e compartilhou com seus(uas) orientandos(as) sua experiência quando trabalhou em Salvador, BA. A orientadora justifica a sua decisão devido à sobrecarga de trabalho físico e mental inerentes à atuação no ensino fundamental e, quando diz “Eu preciso fazer alguma coisa, porque fisicamente eu não vou aguentar.”, Fernanda, aos 32 anos e 12 de profissão, entende que a docência na universidade poderia trazer para a sua vida profissional menos cansaço físico, considerando as questões referentes ao trabalho com muitas crianças e adolescentes tais como a indisciplina, a violência e a agitação característica dessas faixas etárias. Julianne corrobora o entendimento da orientadora ao dizer:

“Eu acho que o professor de inglês, como professora de inglês de escola pública, eu vejo que a gente sofre muito.”

Neste momento da conversa, Julianne compara a atuação dos(as) professores(as) de inglês com os(as) docentes de outras disciplinas e salienta que, devido à carga horária reduzida de língua inglesa nas escolas, os(as) docentes precisam lecionar em diversas turmas para cumprirem suas cargas de trabalho o que, consequentemente, gera sobrecarga de trabalho no que tange ao planejamento e correções de tarefas e avaliações. Sobre o êxodo de professores(as) mestres e doutores(as) para a universidade, Julianne comenta:

“[...] Eu sinto um pouco, às vezes na escola, assim, agora você tá terminando seu mestrado, daqui a pouco você tá no doutorado e daqui a pouco você tá indo embora.”

Julianne traz em sua fala as vozes de colegas de profissão e a percepção de que existe uma iminente mudança de identidade profissional devido à realização do mestrado e do doutorado. Essa visão dialoga

com os puzzles apresentados pela Jéssica, ao questionar as razões para esse êxodo. Pâmella reflete sobre esse aspecto e insere mais uma nuance: a competição gerada pelo mestrado entre colegas de trabalho:

“É, é verdade. as pessoas já veem com outro olhar. Então, essa questão mesmo de, às vezes, trazer para o trabalho gera um pouco dessa competição entre os colegas, né? Provavelmente. E aí vem essa ideia, ah, a pessoa não vai durar muito tempo. E, às vezes, mesmo o profissional que está se qualificando, ele também busca outras oportunidades. Mas será que isso, as pessoas não conseguem enxergar aquilo como um incentivo para o outro também fazer? Você acaba vendo aquilo como promovendo uma desigualdade, uma competição entre os colegas de profissão.”

Neste excerto, Pâmella chama a atenção para a desigualdade no contexto profissional instaurada pela presença de docentes que são mestres. Quando diz “a pessoa não vai durar muito tempo”, Pâmella reconhece a relação entre o mestrado, a transformação da identidade profissional e o êxodo para a universidade e entende que o mestrado traz a chance de trabalho em outros contextos educacionais além da escola básica. Desse modo, Pâmella entende que o título de mestre acaba promovendo um distanciamento entre colegas de profissão, podendo ocasionar competição, motivada pelo sentimento de inferioridade em relação a colegas mestres. Sobre a escolha pessoal pela qualificação oriunda do mestrado, Ana Beatriz diz:

“[...] comecei o mestrado e muita gente me chamou de louca. Ainda ouvi nas salas dos professores as pessoas falando ‘para que você está fazendo o mestrado? Para ganhar só R\$100,00 a mais?’ Eu falei assim, não é só R\$100,00 a mais não, é um conhecimento que se eu tivesse todo dia dentro da sala de aula, de segunda a sábado, manhã, tarde, noite, eu não iria ter. [...] Eu comecei a olhar a relação das crenças, das identidades, das emoções, que é algo que eu pesquiso porque eu sou pesquisadora, né? Então é algo que eu pesquiso, comecei a olhar com outros olhos. Não só eles, mas perceber coisas em mim também que antes eu não percebia. Então virou uma chave em mim, tanto como professora, pesquisadora e estudante também, porque a gente é vários eus dentro da gente, né? Não uma identidade só, né? Então são várias identidades que eu tenho, que vocês têm também, que eu.”

Em sua fala, Ana Beatriz traz as vozes dos(as) colegas ao avaliarem a realização do mestrado como um ato de insanidade, considerando a baixa recompensa salarial por essa titulação. Contudo, ao dizer “[...] virou uma chave em mim”, Ana Beatriz reconhece a sua reconstrução identitária como uma professora pesquisadora, que deseja entender os seus contextos de ensino e aprendizagem e que entende o mestrado como investimento (Norton, 1995), através do qual poderá aumentar o seu capital social, cultural e simbólico. Neste excerto, também observamos que Ana Beatriz percebe as identidades como múltiplas (Norton, 2000), quando diz “porque a gente é vários eus dentro da gente, né? Não uma identidade só, né?”, ao se identificar como professora, pesquisadora e estudante. Sobre a visão dos(as) colegas de profissão sobre as pessoas que cursam o mestrado, Lucas comenta:

“Eu tenho uma escola que eu dou aula, e a coordenadora me apresentou para as auxiliares como mestre. Eu falei, não, eu não sou mestre, eu sou mestrando, eu não tenho meu título ainda e tal, mas as auxiliares me veem ‘como uma criança chutou a outra, meu Deus, o que eu posso fazer? Porque eu não tenho a menor competência.’ [...] Então, tem esse desequilíbrio sobre o que as pessoas acham que é um mestrado e o que de fato é. É só uma pesquisa mais profunda que você faz para compreender melhor algo que está acontecendo.”

Lucas revela um ponto importante na construção de sua identidade profissional, como se estivesse em um entrelugar, enquanto mestrando, e como essa posição é percebida pelos outros na escola em que trabalha. Ao corrigir a coordenadora que o apresenta às auxiliares como mestre faz questão de marcar a sua identidade profissional como “mestrando”. Dessa forma, ele entende que está em processo de construção e busca um equilíbrio entre como ele se vê e como é visto pelos outros. Contudo, ao mesmo tempo, ele nota que as auxiliares o enxergam como alguém com um nível elevado de conhecimento e autoridade, atribuindo-lhe um tipo de competência que ele mesmo não acredita ter alcançado plenamente. A fala “*me veem, como uma criança chutou a outra, meu Deus, o que eu posso fazer?*” indica que as auxiliares projetam nele uma identidade de “salvador” ou especialista, diante de situações cotidianas escolares. Isso evidencia uma desigualdade de reconhecimento e expectativas, possivelmente alimentada por uma visão distorcida ou

romantizada das colegas auxiliares, do que significa “ter um mestrado/ser mestre”. Ao dizer “É só uma pesquisa mais profunda que você faz para compreender melhor algo que está acontecendo”, Lucas apresenta os seus entendimentos do que significa realizar uma pesquisa acadêmica e reitera a sua visão do mestrado enquanto um estudo mais aprofundado acerca de um determinado tema e reafirma o seu entendimento de que, esse estudo mais profundo não lhe confere um conhecimento global e absoluto sobre tudo o que acontece no contexto escolar.

Sobre essa relação, por vezes, tensa construída entre docentes da educação básica que buscam a formação continuada através dos programas de pós-graduação e os(as) demais colegas, coordenação e direção das escolas, Fernanda diz

“Mas o que eu sentia às vezes, e que me entristecia, era, por exemplo, às vezes, em reunião pedagógica, sei lá, conselho de classe, convidavam alguém para fazer uma fala, uma palestra, esqueciam das próprias pessoas dentro da escola. [...] Que poderiam falar sobre as próprias pesquisas, sobre as próprias coisas. Ai falavam assim, você aqui é professora, você não é doutora. Seu doutorado é lá fora, aqui não. E nós somos uma coisa só. A gente é a mesma pessoa quando a gente vai no banco, a gente vai no mercado. Claro que a gente tem os diversos papéis, mas a gente não tem como se despir das coisas.”

Neste excerto, Fernanda manifesta seus sentimentos de tristeza e exclusão em reuniões pedagógicas na escola, onde, em sua visão, seus conhecimentos acadêmicos e sua posição de professora-pesquisadora eram desconsiderados. O comentário “*você aqui é professora, você não é doutora. Seu doutorado é lá fora, aqui não*” explicita as tensões e opressões vividas no cotidiano escolar, bem como o conflito entre papéis sociais. Assim, apesar de reconhecer a sua atuação em diferentes contextos, Fernanda reconhece que vida e trabalho se misturam e reafirma a indivisibilidade da sua identidade, rejeitando a ideia de que seja possível “*despir-se*” de suas formações e vivências. Ao reivindicar que “*somos uma coisa só*”, ela denuncia a tendência institucional de compartimentalizar o(a) professor(a) e propõe uma identidade integrada, que recusa a cisão entre ensino, pesquisa e vida cotidiana.

Nesse momento da conversa, Lucas compartilha suas inquietações.

“Será que essas prefeituras que não dão o valor que o mestrando ou doutorando, o doutor merece, será que não é uma forma também de fazer você não pensar tanto em si, você achar que você é menos para te manter? Porque, às vezes, se eles te mostram que você realmente tem um conhecimento e te dá o reconhecimento por aquilo, talvez ele te perca.”

Em sua fala, Lucas explicita uma tentativa de manutenção do poder institucional por meio da desvalorização subjetiva das pessoas, através da violência simbólica (Bourdieu, 1989) ao dizer “[...] uma forma também de fazer você não pensar tanto em si, você achar que você é menos para te manter”. Percebemos, nesse trecho, observamos a construção da identidade docente pelas lentes da instituição que, através da desvalorização da formação continuada dos(as) professores(as), tenta influenciar a maneira como as pessoas percebem a si mesmas no contexto da escola. A conversa continua e conduz Jéssica a compartilhar o seu entendimento sobre a integração entre a pesquisa e a prática docente.

“[...] A Fernanda está fazendo lá a pesquisa que, pra eles, é como se fosse uma ruptura. Você para de fazer suas atividades para fazer aquilo ali. Eles não conseguem entender que está tudo junto, que é durante... o que está acontecendo nas suas aulas, nas suas atividades, que aquilo ali já é o seu momento de pesquisa.”

Nesse trecho, Jéssica compartilha seus entendimentos sobre a estreita relação entre o fazer docente e o ato de pesquisar. Quando diz “está tudo junto”, ela reconhece o caráter orgânico da pesquisa, em consonância com o princípio da Prática Exploratória referente à integração do trabalho para entender, inerente à pesquisa, e a rotina da sala de aula. Assim, Jéssica constrói a sua identidade profissional como alguém que entende a relação intrínseca entre o ensino e a pesquisa. Dessa forma, alinhando-nos a Moraes Bezerra (2010), compartilhamos essa nuance da identidade docente ao compreendermos o(a) professor(a) como uma pessoa reflexiva, ética e colaborativa, capaz de investigar a própria prática a partir da curiosidade e do engajamento com o nosso ambiente de trabalho. Ademais, a construção identitária da Jéssica como uma docente pesquisadora corrobora a sustentabilidade presente nos princípios da Prática Exploratória (Souza, 2023), uma vez que entende que o fazer da pesquisa é constante e se conecta ao olhar para a sala de aula e todos(as) que a povoam.

A conversa vai terminando, devido ao avançar do horário e Julianne reflete sobre as suas emoções e inquietações como mestrandia.

“E eu acho que mexe muito com a nossa identidade, tudo isso. E as crenças que a gente constrói... Você falou sobre o que você compartilhou. Por exemplo, você... Imagina a situação. Você tem o seu doutorado, você passou no concurso de uma universidade pública. Você tomou posse, então você tá aqui, ó. Você é... Maravilhoso! E aí, do nada, começam a falar várias coisas que você não sabe, e aí você tem que se colocar abaixo. Meu Deus, eu não sei nada, tenho que começar do zero, tenho que construir tudo. Então, é um baque muito grande, né? Uma mudança de perspectiva do que você estava recebendo como... Como eu sou maravilhoso, eu tô bem, eu sou merecedor disso tudo. E depois você fala, não, não sou merecedor disso. O que eu tô fazendo aqui? Eu não vou conseguir.”

Nesse excerto, Julianne transita por um turbilhão de emoções imaginadas (Barret, 2017) quando se projeta para uma identidade profissional futura na qual se vê como professora concursada de uma universidade. Ao mesmo tempo em que sente alegria, quando diz “Você tomou posse, então você tá aqui, ó. Você é... Maravilhoso!”, vem o choque, representado pela escolha lexical “baque” (Besnier, 1990) de se deparar com as novas responsabilidades do cargo de docente do ensino superior e a consequente emoção da insegurança. Ao dizer “Meu Deus, eu não sei nada, tenho que começar do zero, tenho que construir tudo”, a identidade de Julianne enquanto docente da educação básica, experiente e segura das suas atribuições e papel social entra em crise, considerando as diferenças e especificidades do trabalho na universidade, e ela sente que essa nova identidade precisa ser construída “do zero”, apesar de continuar sendo professora. Assim, Julianne reconhece o contraste entre o sentimento inicial de conquista “*eu sou maravilhoso, eu sou merecedor*” e uma a posterior sensação de inadequação “*não sou merecedor disso, o que eu tô fazendo aqui?*”, e se engaja em um movimento investigativo que busca aprofundar os seus entendimentos sobre as tensões, reconfigurações e sobre a própria vulnerabilidade do seu percurso profissional. A seguir, nossas considerações reflexivas.

Considerações reflexivas

Com a intenção de refletir sobre questões instigantes (os *puzzles*) que nós tínhamos, surgiram *puzzles* (questões instigantes) sobre a relação entre a realização do mestrado e a formação como docente do ensino superior e fomos desenvolvendo entendimentos. Considerando que os *puzzles* não são apenas dúvidas pontuais, mas reflexões profundas que revelam tensões entre expectativas pessoais, exigências institucionais e valores acadêmicos, essas questões instigantes apontam para a complexidade da docência universitária como um campo de atuação em constante construção e negociação, respeitando “*os vários eus dentro da gente*”.

Assim, entendemos que os nossos *puzzles* estão profundamente ligados à tentativa de conciliar múltiplos papéis e expectativas sobre o início do novo ciclo como professores (as) universitários (as), gerando um sentimento de conflito entre a formação acadêmica e as exigências da prática institucional, que impõem desafios tanto técnicos quanto emocionais. Os relatos demonstraram que a formação do (a) professor (a) universitário(a) vai se desenvolvendo com a obtenção do título, em processo reflexivo e exploratório contínuo, no qual o (a) professor (a) precisa lidar com dúvidas, frustrações e descobertas, e, algumas vezes, acaba sendo um caminho solitário.

A partir da nossa conversa exploratória, discutimos as inquietações enfrentadas na formação docente no ensino superior, no que tange ao pertencimento e ao reconhecimento da transformação das nossas identidades profissionais. Há um sentimento comum de deslocamento, de estar entre mundos, entre a educação básica, considerando que todos(as) nós professor fomos ou somos profissionais desse segmento e a universidade, entre a valorização simbólica (Bourdieu, 1989) do título e a negação prática desse saber, entre o orgulho da conquista e o medo de não corresponder às novas expectativas. A conclusão do mestrado, portanto, é vivida como território de travessia, onde o desconforto não é um sintoma de fracasso, mas um sinal de que há movimento, vida e potência no processo de tornar-se professor (a) universitário (a). Dessa forma acreditamos que essa conversa deva acontecer não somente no mestrado, mas em outros ambientes educacionais, para que os(as) professores(as) pensem sobre as suas construções identitárias e as suas próprias práticas durante a sua formação.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Planning for understanding. A new approach to the problem of method. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-RIO, v. 2, n. 1, p.7-24, 2003.

ALLWRIGHT, D. **Why social science research needs to be practitioner research: arguments for “Exploratory Practice”**. Rio de Janeiro, 2003a, mimeo.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S. and I.K. Miller. (Ed.) **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner; an introduction to Exploratory Practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARRETT, L. F. **Como as emoções são feitas: a nova ciência da mente e do cérebro**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BESNIER, N. Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 19, p. 419–451, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOHN, H.I. **A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional**. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20de%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisisonal_Investigacoes.pdf>

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CLARK, E. R., & FLORES, B. B. (2014). The metamorphosis of teacher identity: an intersection of ethnic consciousness, self-conceptualization, and belief systems. In: P. M. Jenlink (Ed.). **Teacher identity and the struggle for recognition: meeting the challenges of a diverse society**. Plymouth: Rowman & Littlefield. p. 26–39.

OLIVEIRA, C. S. Formação de professores de línguas e desenvolvimento da identidade profissional: relato de experiência docente. **Revista Transmutare**, v. 9, 2024.

GAIGNOUX, K. C. M. **Emergência da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês: um estudo sob o viés da teoria da complexidade**. Belém/PA. 2020. 352f. (Tese de Doutorado) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2020.

GRIFFO, M.R.A; MILLER, INÉS KAYON (ORIENTADORA); NÓBREGA, ADRIANA NOGUEIRA ACCIOLY (CO-ORIENTADORA). **Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. Rio de Janeiro, 2019. 193f. (Dissertação de Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2016.

KINOSHITA, L. Identidades e crenças sobre ser e aprender a ser professor de inglês: narrativas na formação inicial e continuada. **Fólio-Revista de Letras**, v. 14, n. 2, p. 247-265. 2022.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Org). **A formação de professores de línguas-novos olhares**, v.2. São Paulo: Pontes, 2012, p. 51-81.

LEIBOWITZ, B. Language teacher identity in troubled times. In: BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. (e-book)

MILLER, I.K. Redações do Ensino Médio: uma leitura por vias funcionais de enunciação. 2011. 99. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

MILLER, I.K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice in continuing professional development: critical and ethical issues. In: DIKILITAS, K. (Ed.). **Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development**. p. 61-85. Pennsylvania: IGI Global, 2017.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. *et al* (Orgs.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

MORGAN, B. Teacher identity as Pedagogy: towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 7(2-3), 2004, p. 172-188.

MOITA LOPES, L. P. D. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORAIS, V. R. O. M.; MACEDO, Sh. M. F. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 42, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4577>. Acesso em:

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. **'Teacher', posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. 2003. 175f. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NORTON, P.B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Edinburgh: Pearson Education, 2000.

NORTON PEIRCE, B. Social Identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, p. 12-33, 1995.

NUNES, D.F.C. **De onde viemos para onde iremos: conversas sobre a prática exploratória e sua ecologia de saberes**. 2022, 149f. (Tese de Doutorado) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

SCHUTZ, P. A., CROSS, D. I., HONG, J. Y., & OSBON, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: SCHUTZ, P. A; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Amsterdã: Elsevier, 2007. p. 223-241.

THOMAS, L, Beauchamp C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 762-769, 2011.

DO TRAUMA À CENA PÚBLICA: O GESTO DE DIZER NO TESTEMUNHO DE XUXA SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL

Beatriz de Almeida Quintão (PPLIN-UERJ)

Juciele Pereira Dias (PPLIN/CAP-UERJ)

Introdução

Os discursos de mulheres que sofrem violência sexual têm sido objeto de crescente atenção também acadêmica, sobretudo em razão das implicações ideológicas que se inscrevem em narrativas de uma sociedade estruturada pelo patriarcado que, frequentemente, desloca a responsabilidade da violência da figura do agressor para a vítima, silenciando-a. Esse silenciamento é mais do que um efeito de trauma, ele (se) significa (nas) condições de produção que determinam o que pode ou não ser dito (Orlandi, 2015) sobre a violência sexual. A culpabilização da vítima e a normalização do abuso são efeitos que dizem dessa sociedade (ainda) patriarcal ou, poderíamos dizer, de uma sociedade em que se repetem efeitos do patriarcado, que, por sua vez, circunscreve o que é da ordem da violência sexual no campo do indizível (Mariani, 2016), seja pelo impossível da língua ou da história.

Neste artigo, propomos uma análise discursiva do que entendemos como testemunho da apresentadora Xuxa Meneghel, em que há o (in)dizível sobre os abusos que sofreu na infância, conforme publicação em uma coluna da revista *Vogue Brasil*, no ano de 2019. O estudo é filiado à Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1969; Orlandi, 1987; 2015), mobilizando conceitos como silenciamento,

interdição e memória discursiva. Também recorremos a estudos sobre violência simbólica (Bourdieu, 2012), gênero e culpabilização da vítima (Saffioti, 2015), além das pesquisas sobre testemunho e indizível (Mariani, 2016).

Esta discussão é um recorte de uma pesquisa mais ampla, na qual são analisados discursos *tornados* públicos na/pela voz de mulheres “celebridades” no Brasil, ou seja, personalidades públicas que, ao falarem pela mídia brasileira, romperam o silêncio e relataram suas experiências de violência sexual em cartas abertas e divulgadas no espaço digital-midiático. Contudo, aqui optamos por uma materialidade distinta, analisando uma entrevista dada a uma revista ao invés de uma carta aberta. O foco está na forma como a apresentadora Xuxa (se) significa (na) a violência sofrida, ou seja, como no/pelo testemunho os sentidos de culpa são colocados em cena no espaço público. Isso permite analisar os processos de produção de sentidos sobre a violência sexual, descrevendo como determinados enunciados, em circulação, tensionam e reforçam os imaginários sociais sobre a vítima e o agressor.

Análise de discurso: um campo de entremeio

A Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux ([1969] 1997), se constitui como um campo teórico-metodológico que articula três áreas de conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Diferente da perspectiva estruturalista proposta por Saussure, que toma a língua como um sistema autônomo e fechado, a AD considera o sujeito e a exterioridade. Em outras palavras, o sujeito é constituído por um processo de interpelação ideológica e levado a falar de determinado lugar. Assim, o sentido está na relação entre linguagem, história e ideologia e não apenas na estrutura da língua. Orlandi (2015, p. 17) considera a AD como um “campo de entremeio”, pois se distancia de uma visão puramente linguística do sentido e incorpora questões sociais e históricas. Isso significa que um mesmo enunciado pode produzir diferentes efeitos de sentido dependendo da posição que o sujeito ocupa na estrutura social e das formações ideológicas que o atravessam.

Segundo Pêcheux (1997, p. 82), o termo discurso é “‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. E, para Orlandi (2015), a linguagem não é transparente e a língua é relativamente autônoma, sendo assim, o discurso não pode ser compreendido isoladamente, mas

deve ser analisado levando-se em conta as suas condições de produção. Como aponta Pêcheux (1997, p. 78), “não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos ‘condições de produção’ do discurso”. Esse conceito trata tanto dos fatores linguísticos quanto extralinguísticos que determinam o que pode ou não ser dito em determinada conjuntura sócio-histórica. Como possível procedimento analítico para a descrição das condições de produção, Orlandi (2015, p. 28-29) diferencia as condições de produção em sentido estrito, que dizem respeito ao contexto imediato da enunciação (quem fala, para quem, onde e em que situação), e as condições de produção em sentido amplo, que incluem os aspectos sócio-históricos e ideológicos que sustentam certos discursos e interditam outros. Desse modo, ao analisarmos um enunciado, é possível considerarmos aquilo que está para além da materialidade linguística, *i.e.*, levamos em conta também a exterioridade constitutiva da formulação e circulação dos sentidos.

Nessa perspectiva, um discurso é determinado tanto pelas circunstâncias de enunciação em que é produzido, como também pelos dizeres que o antecedem e sustentam sua significação. Trata-se de um conjunto complexo de enunciados anteriores, proferidos e já apagados, que afetam a construção de “novos” discursos ao se inscreverem na memória do dizer. É nesse ponto que nos deparamos com o conceito de memória discursiva. Conforme Orlandi (2015, p. 29),

a memória, por sua vez, tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada de palavra.

É por isso que defendemos que na AD os sentidos não existem em si e por si, pois “não estão assim predeterminados por propriedades da língua” (Orlandi, 2015, p. 42) e isso é colocado por Pêcheux quando salienta que se uma mesma palavra, uma mesma expressão em uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] é porque uma palavra não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’ vinculado à sua literalidade, mas seu sentido se constitui em cada formação discursiva (Pêcheux, 1997, p. 161).

Sendo assim, a memória discursiva funciona como um espaço de disputa de sentidos, em que determinados enunciados são reforçados, enquanto outros são ressignificados ou silenciados.

Já a noção do silenciamento está relacionada aos processos de interdição do discurso que determinam quem pode falar e sobre o quê. Orlandi (2007) destaca duas formas de compreender o silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio, sendo esta segunda uma forma de interditar determinados sentidos e sujeitos. Foucault (1996) aponta que a interdição é um dos mecanismos fundamentais de controle do discurso, regulando quem pode falar, quais discursos são socialmente aceitos e quais são marginalizados. E Orlandi (2007, p. 104) ressalta que é pela interdição que se proíbem “certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”.

Esse processo de interdição e silenciamento é relevante na construção do nosso estudo, que se debruça nos discursos sobre violência sexual contra a mulher, tema historicamente marcado por restrições discursivas e pela culpabilização das vítimas. O discurso dominante muitas vezes reforça estereótipos e interdita falas que desafiam as normas sociais, comportamentos e dizeres já cristalizados. No caso do testemunho da Xuxa, é possível perceber como, ao tomar a palavra, há já ditos, da memória discursiva, que se atualizam fazendo reproduzir certos enunciados já estabilizados sobre a violência sexual, todavia, ao mesmo tempo, esses enunciados entram em conflito abrindo espaço para novas formas de produção de sentido.

Entre a culpa e o testemunho

A condição de ser mulher é definida antes mesmo do nascimento, um caminho já traçado e, naturalmente, fracassado. Abordar questões relacionadas às violências sofridas contra o gênero feminino nos leva a uma série de discursos que atravessam as relações de sentidos, divididas na sociedade e na história e que representam as próprias relações de poder, ou seja, relações de forças, desiguais e com dominâncias. Entre as formas de opressão de gênero, destacamos a violência simbólica por ser sutil e agir de forma quase invisível na manutenção da dominação do discurso do masculino. De acordo com Bourdieu (2012, p. 47), “a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando ele não dispõe, para pensá-la e para se

pensar [...]”. Trata-se de um tipo de violência que incide sobre os sujeitos sem que haja necessidade de empregar força física. Bourdieu postula que a violência simbólica “só atua com o apoio de predisposições colocadas como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (Bourdieu, 2012, p. 50).

No percurso da história, a mulher sempre foi retratada como sensível, frágil, do lar e ser reprodutor. Do mesmo modo, ela também, de diferentes maneiras, foi colocada como responsável pelas violências sofridas com base em construções culturais e sociais que tendem a normalizar os atos de violência e culpabilizar a vítima por eles. Entendemos que a interpretação da violência sexual foi/é determinada no jogo de forças em que há dominação dessas representações estereotipadas sobre o sexo feminino, que sustentam um imaginário social em que imperam estruturas patriarcais, mantendo a propagação desse ciclo contínuo de violências. Segundo Saffioti (2015, p. 131), patriarcado é “o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”, regime esse que “serve a interesses dos grupos/classes dominantes”.

Ao tratar o tema da violência, trazemos a definição de Saffioti (2015, p. 18) como a “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”. Para a autora, a violência sexual atravessa múltiplas esferas sociais que englobam desde o espaço íntimo da família às instituições, alimentando a dinâmica do silenciamento e da opressão. Sendo assim, o discurso de uma menina ou mulher sexualmente violada se torna um tema desconfortável e frequentemente ignorado pelo todo social.

Compreendemos que qualquer forma de violência sexual contra mulher se dá em um espaço de forças desiguais entre homens e mulheres, que produzem sentidos que sustentam o imaginário de inferioridade feminina e dos papéis sociais a elas estabelecidos por dizeres já instituídos (Albuquerque, 2007). Mencionamos que nascer mulher é, desde cedo, conviver com a aceitação da violência. E reforçamos essa constatação pelo registro de um caso do ano de 1777 em que uma menina de 6 a 7 anos foi considerada culpada em um julgamento de estupro.

O juiz registra com muita seriedade que a mais jovem, uma menina de 6 a 7 anos, é considerada prostituta; enfatiza com igual seriedade, que ela aborda militares e guardas suíços, que foi vista em ‘ação com um rapaz’; o que atenua

suspeita contra Joseph Vassé, doméstico de um ‘corredor de contas’, acusado de tê-la estuprado (Campos, 2000, p. 35).

Esse imaginário da mulher como ser inferior, passivo e descartável corrobora na repetição de sentidos que, além de naturalizar a violência sexual, transferem a culpa para meninas e mulheres. Ao retomar Ruth Benedict (1980), Saffioti (2015, p. 24) ressalta que “as mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa”. Expressões como “mas onde ela estava?”, “o que ela vestia?” e “por que não denunciou antes?” são exemplos de formulações que reforçam a ideia de que a menina-mulher é responsável e deve responder pelo crime cometido contra ela.

Muitas meninas e mulheres sentem que são cúmplices de seus agressores, contudo Saffioti (2015, p. 84) defende que para “ser cúmplices, dar seu consentimento às agressões masculinas, precisariam desfrutar de igual poder que os homens. Sendo detentoras de parcelas infinitamente menores de poder que os homens, as mulheres só podem ceder, não consentir”.

Diante dessas relações de forças desiguais e do silenciamento que elas impõem, o testemunho emerge como um gesto de ruptura e resistência, e comparece em nosso estudo como uma prática discursiva na qual o sujeito, diante do trauma, tenta dizer e fazer bordas significantes ao impossível da dor de um acontecimento. Para a AD, a noção de testemunho é entendida, segundo Mariani (2016, p. 55) como “um fracasso da linguagem em falar de um ‘todo vivido’, uma vez que a linguagem é insuficiente e apenas faz borda na tentativa de dar conta do real da experiência, ou evento, ou acontecimento que mergulha com violência o sujeito”. Essa noção apoia-se numa representação da testemunha distinta de seu sentido jurídico. Agamben (2008, p. 27) pontua os dois termos usados para tratar da testemunha, sendo o segundo termo o que orienta a concepção adotada neste trabalho:

O primeiro, *testis*, de que deriva o nosso termo testemunha, significa etimologicamente aquele que se põe como terceiro (**terstis*) em um processo ou em um litígio entre dois comentadores. O segundo, *superstes*, indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso.

Isso implica dizer que o relato de um evento está vinculado à experiência subjetiva do sujeito e se refere “a alguém que passou por alguma experiência de vida traumática e que, com o relato disso que vivenciou, pode dar um testemunho, ou seja, transmitir aos outros o que foi ter passado por essa experiência” (Mariani, 2016, p. 55). Trata-se de um dizer urgente e da necessidade de tornar os outros participantes, mesmo com certa consciência de que esse dizer é, em certa medida, interditado. Isto posto, o testemunho não se resume em recordar o passado, mas um gesto que convoca o presente, confrontando os mecanismos de esquecimento e silenciamento.

Em relação à temática da violência sexual contra a mulher, esse gesto de linguagem diante do impossível de um evento traumático coloca em jogo diferentes formas de produção dos sentidos. O sujeito que testemunha ocupa um lugar de tensão, onde o discurso que emerge confronta a memória do trauma e toda uma estrutura social que, muitas vezes, se recusa a ouvir o que o outro tem a dizer. O gesto de testemunhar rompe com a lógica do silêncio e faz uma fissura no espaço público. Assim é o caso da atriz e apresentadora Xuxa Meneghel que, a partir do lugar que ocupa na sociedade brasileira, é capaz de fazer um furo na esfera pública ao testemunhar sobre os abusos sexuais que sofreu. Como afirma Mariani (2016), o testemunho não se reduz a uma exposição de fatos, ao contrário, é a marca discursiva da memória traumática inscrita no corpo e na linguagem.

O indizível da violência sexual não reside tão somente na insuficiência das palavras, ela também percorre os caminhos de uma história marcada por silenciamentos e opressões. É o peso de uma dominação que persiste em uma sociedade capitalista em que o sujeito, ao se deparar com o insuportável do real, acaba por “não querer saber ou não fazer parte [nem] da realidade que se impõe [e], por isso, também carregam a responsabilidade daquilo que não é revelado” (Camargo, 2016, p. 36). Ainda que o discurso dominante insista em desacreditar e culpabilizar as vítimas, há sujeitos que rompem o silêncio. É um possível gesto de ruptura que analisaremos a seguir, por meio do testemunho de Xuxa.

Das condições de produção à análise discursiva

O discurso posto em análise foi produzido por uma posição sujeito Maria da Graça Meneghel, mais conhecida como Xuxa, em um texto publicado de forma digital na revista *Vogue Brasil*, no ano de

2019, em uma coluna particular. Esses sentidos são produzidos e colocados em circulação por um espaço midiático de uma revista difundida nacionalmente, com público leitor majoritariamente feminino. É válido ressaltar que essa tomada de palavra se dá depois de Xuxa ter dito, pela primeira vez, publicamente, no programa do Fantástico, em 2012, que teria sofrido diversos tipos de violência sexual no passado. Nessas condições de produção, Xuxa enuncia, com mais detalhes, as experiências de abuso sexual sofridas na infância.

Já no ano de 2019, os processos de produção desse discurso são marcados por um momento histórico de maior abertura ao debate público sobre violência sexual, especialmente no âmbito de movimentos sociais e feministas que determinaram o rompimento do silêncio e o acolhimento das vítimas. A natureza confessional do texto confere ao discurso uma característica íntima, embora sustentada por um espaço público de circulação nacional. Nesse cenário, a enunciação de Xuxa se torna possível justamente pela tomada de posição e enunciar em um novo regime discursivo que rompe, ao menos parcialmente, com formações ideológicas tradicionais que silenciavam o sofrimento feminino, sobretudo aquele relacionado ao abuso sexual infantil. Assim, nesse discurso, dividido, estão representadas formações ideológicas de gênero e ele é atravessado por sentidos de discursos sociais sobre infância e sexualidade. É nesse entrecruzamento que no fio do seu dizer é possível significar suas experiências traumáticas, mesmo que tardiamente. Passemos aos três recortes a serem analisados.¹

RD1: Me lembro que andávamos de Kombi... Nós crianças íamos atrás. Eu tinha 5 ou 6 anos e os mais velhos eram pré-adolescentes, primos de segundo grau e amigos muito próximos da família. Sentia tocarem em mim, colocavam o dedo, doía, não sabia distinguir o que sentia, por isso não chorava e nem reclamava com ninguém sobre o acontecido.

Neste recorte, da posição “sujeito Xuxa adulta” há tentativas de significar experiências de uma posição “sujeito Xuxa criança pequena”, de modo que esse dizer é circunscrito pela impossibilidade de significação plena do vivido. A estrutura desse discurso é marcada por uma memória afetiva fragmentada, que se apresenta por meio

1 O relato completo encontra-se no site da revista. Disponível em: <https://vogue.globo.com/sua-idade/colunistas/coluna/2019/11/em-sua-coluna-xuxa-revela-detalhes-sobre-abuso-que-sofreu-na-infancia.ghtml>. Acesso em: 6 abr. 2025.

de verbos no pretérito perfeito e imperfeito (por ex.: andávamos, íamos, colocavam, doía), os quais evocam um passado progressivo e traumático, e que retorna como tentativa de enunciação tardia no dizer do sujeito adulto, que reconstrói o sentido de um acontecimento inscrito no corpo e silenciado no tempo.

É preciso dizer que é dominante também o imaginário de infância como uma fase de pureza, ignorância e não saber, em que o que escapa a essa construção também reforça a violência sofrida pela menina mulher. A afirmação “não sabia distinguir o que sentia” traz a interdição de sentidos possíveis sobre o acontecimento daquilo que se significou como uma violência sexual também pode ser significado como uma experiência sexual e, nesse ponto, a falha interdita a significação, ou seja, existe uma distância entre o real do acontecimento de se significar em uma experiência sexual (mesmo que na posição de vítima) e o simbólico disponível (do sexual, ou seja, da violência sexual), e isso produz um hiato de silêncio e confusão. O silêncio que daí resulta não se reduz à ausência de fala, mas inscreve-se em uma lógica discursiva do interdito, podendo ser reforçada ainda por vínculos afetivos com os agressores, visto que eles são descritos como “primos de segundo grau e amigos muito próximos da família”.

Este primeiro recorte nos permite compreender que o sujeito, em constante constituição, é efeito da linguagem e das formações ideológicas que regulam os sentidos disponíveis para a infância, na qual o corpo infantil é vulnerável tanto à violência quanto à sua nomeação frente ao próprio da sexualidade. Esse testemunho só toma forma nas condições de produção de uma mulher adulta, mãe, com mais de cinquenta anos, independente financeiramente, que supostamente permite o retorno do não-dito à cena discursiva para tocar em pontos possíveis do dizer (daqueles dedos *colocados* e que faziam doer no corpo). Mesmo assim, o sujeito ainda se coloca em lugar de autoquestionamento, sinalizando que o trauma, mesmo reinscrito, ainda resiste à simbolização – como veremos no recorte a seguir:

RD2: Por que eu fui a escolhida? Não sei. [...] Por que eu não gritava, não chorava? Não sei! [...] Por que isso aconteceu comigo? Não sei. Por que não gritei? Por que não falei logo pra minha mãe? Não sei! Não sei mesmo. [...] Por que não gritei? Por que não chorei alto? Por que não falei para minha mãe? Não sei, não sei.

Observamos um tom tanto quanto desesperado na fala de Xuxa enquanto ela afirma inúmeras vezes não saber por que as coisas aconteceram com ela e por que não reagiu. Esses dizeres fazem bordas ao real da experiência sexual e ao impossível de atribuir tais sentidos, mesmo que de violência, de vítima, à uma criança. Desse modo, há um efeito de *looping*, cuja repetição linguística circunscreve a ausência de sentido. A reiteração do “não sei” marca o lugar do indizível e da falha na construção de sentido frente ao acontecimento traumático da experiência sexual preconizada. A forma do discurso sugere um movimento de retorno insistente a perguntas que Xuxa nunca conseguiu encontrar resposta, o que evidencia a permanência do trauma como elemento que atravessa a constituição subjetiva do sujeito.

Outra forma possível de interpretar a repetição obsessiva do “por que” e do “não sei” é como efeito de uma memória discursiva que falha, *i.e.*, uma memória que tenta resgatar uma verdade que permanece deslocada, desconstruída do tempo da enunciação. O sujeito tenta produzir um discurso que explique sua própria reação ou ausência dela, mas esbarra na própria estrutura da linguagem, que não dá conta de simbolizar aquilo vivido.

Embora essa multiplicidade de perguntas nada diga, é possível fazer ver a condição do sujeito como dividido, atravessado por diferentes formações ideológicas que produzem sentidos conflitantes sobre a infância, a violência e a vítima. Ao se perguntar reiteradamente por que não gritou ou contou à mãe, Xuxa mobiliza as expectativas sociais sobre o que “deveria ter feito”, refletindo o modo como o discurso social exige da vítima uma postura ativa diante da violência, como se o silêncio infantil fosse sinal de consentimento ou de uma falha moral. A interdição discursiva não apenas silencia, mas obriga o sujeito a dizer algo/justificar a todo tempo sua passividade, sob o peso de um julgamento social que transforma a dor em culpa.

RD3: Dos 4 até os meus 13 anos, eu passei por várias situações que me fizeram ter mania de limpeza. Tomo de 3 a 4 banhos por dia, tenho vontade de estar com crianças pois elas não me fariam nenhum mal – isso é coisa de adulto.

Neste último recorte, torna-se mais evidente como o sujeito carrega o trauma. Da posição sujeito Xuxa, há uma busca por significar as violências que sofreu em relação a seus efeitos comportamentais e corporais, que persistem no tempo e no espaço discursivo. O que

é posto como consequência mais direta das situações que viveu na infância é o sentido de “mania de limpeza”, especificado por “tomo de 3 a 4 banhos por dia”, o que traz a relação do trauma com uma experiência no corpo e a limpeza como um retorno a um estado anterior, de pureza, do limpo. Tradicionalmente, a sexualidade fora dos ritos religiosos (matrimônio, procriação) é significada como pecado e, por sua vez, como suja. A linguagem denuncia o sintoma: o corpo, marcado pelo excesso de banhos, configura-se como o lugar em que o discurso reprimido se expressa como busca por um imaginário de pureza/limpeza.

Na posição “sujeito Xuxa”, também emergem sentidos opostos próprios do discurso religioso: o mal *versus* o bem, o que pode ser lido em: “tenho vontade de estar com crianças pois elas não me fariam nenhum mal”, indicando que, para ela, há uma separação imaginária entre o mundo do bem, das crianças puras e o mundo do mal, dos outros. Nesse sentido, o adulto pode ser projetado como aquele que viola, que tira da criança a sua pureza associada à inocência, aquilo que faz dela o ser criança no discurso religioso. Essa oposição evidencia a reconfiguração dos sentidos que o sujeito atribui à alteridade e ao próprio social.

Entendemos que se trata de uma forma de subjetivação marcada pela exclusão da relação com o outro social, pois o outro adulto é sempre uma ameaça. A mania de limpeza pode ser compreendida como um gesto discursivo de tentativa de purificação imaginária. Seria como se os banhos em excesso ajudassem a apagar as marcas/sujeira da violência sexual inscrita no corpo? Temos, então, que testemunho e trauma não se apresentam somente como memória, mas como inscrição discursiva constante e reatualizada diariamente.

Considerações finais

A partir da fundamentação teórica em Análise de Discurso, o gesto de análise empreendido sobre o testemunho de Xuxa Meneghel nos permitiu compreender como o dizer sobre o próprio do sexual na violência sofrida na condição de criança interdita a emergência do dizer, da denúncia, mesmo por uma posição sujeito adulta. Isso faz atualizar relações de força, a dominação do discurso do patriarcado e do discursivo religioso nos processos de silenciamentos, de interditos na memória discursiva, o que, por sua vez, sustenta/reforça a culpabilização da vítima. Ao trazer à cena pública sua

experiência de violência sexual na infância, o sujeito mulher apresentadora toma posição que rompe com o silêncio imposto historicamente às mulheres, sobretudo há um indizível que grita o trauma sexual vivido na infância. Nesse gesto, testemunhar é mais do que um ato de fala, é também um movimento político que confronta as estruturas sociais que corroboram na manutenção do silenciamento feminino e reatualiza o trauma no espaço discursivo.

Observamos que o sujeito enunciador reinscreve o trauma como um acontecimento que se atualiza na linguagem e nos gestos cotidianos, como nos banhos compulsivos e nos afetos seletivos. O corpo, nesse contexto, torna-se superfície de inscrição do indizível, lugar onde a linguagem falha, mas também onde ela insiste. A insistência do “não sei”, o retorno fragmentado da memória e a construção de oposições de sustentar o imaginário da infância e do mundo adulto, são marcas de um processo de subjetivação que não se dá de forma linear, mas por meio de deslocamentos e reconfigurações contínuas do sentido.

Concluimos, por ora, que o testemunho analisado se configura como um acontecimento discursivo que coloca em movimento diferentes formações ideológicas, tensionando os sentidos estabilizados sobre gênero, infância, violência e culpa. A análise de recortes do texto da entrevista de Xuxa põe em xeque o modo como discursos dominantes do patriarcado e da religião ainda buscam interditar a fala da vítima, ao passo que o gesto de testemunhar, mesmo fragmentado e tardio, atua como fissura nesses discursos, abrindo brechas para novas formas de significar a violência e de disputar o espaço do dizer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Eulália Tomasi. **O testemunho da violência perpetuada: estupro em crianças e adolescentes**. 2007. 143f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAMPOS, Carmen Hein de. Da violência real à violência institucional. **Caderno Themis: gênero e direito**. Crimes sexuais. Ano 1. n. 1, março. Porto Alegre: Sulina, 2000.

CAMARGO, Karina Acosta. **Abuso sexual infantil - uma cartografia: silenciamento, testemunho, ressentimento, esquecimento**. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Edmundo Cordeiro. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MARIANI, Bethania. Testemunho: um acontecimento na estrutura. **Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 48-63, jan./jun. 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, (1969) 1997, p. 61-161.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado, violência**. 2 ed. São Paulo, Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.



ESTUDOS LITERÁRIOS

Encontros com infâncias migrantes – inquietações de pesquisa

Rosana Kohl Bines

Angústia: “a dor de existir”, em Graciliano Ramos

Haroldo Barbosa da Silva

O meu pé de laranja lima como best-seller e literatura de massa

Marina de Souza Cruz Silva

A intermedialidade no processo de produção do podcast *Não inviabilize*

Talysson Barbosa da Silveira Pereira

ENCONTROS COM INFÂNCIAS MIGRANTES – INQUIETAÇÕES DE PESQUISA

Rosana Kohl Bines (PUC-Rio)

Boa tarde a todas e todos. Agradeço muito o convite da querida Profa. Madalena Vaz Pinto e de toda a comissão organizadora para estar com vocês hoje na abertura do IX SEPPLIN - Pesquisas em Literatura e Linguística: Impasses do Presente. A última vez que estive na UERJ em São Gonçalo foi ainda bem antes da pandemia, para participar de uma banca, a convite de outra colega querida, a Profa. Maria Cristina Ribas, a quem devo o meu primeiro emprego como professora universitária, na PUC-Rio. No final dos anos 1980, Cristina saiu em licença maternidade. E eu fui chamada a substituí-la, ainda recém-formada, muito verde e despreparada. E até hoje eu guardo comigo aquela primeira sensação de susto, apreensão e expectativa ao cruzar a porta da sala e encontrar a turma à espera. E esse tremor de recém-chegar à cena da aula nunca me abandonou, mesmo depois de tanto tempo na universidade, e é bom que seja assim. Poder entrar, a cada vez, nesse espaço de conversa precioso com as alunas e alunos, com jovens pesquisadores, valorizando muito a oportunidade de apresentar uma pesquisa em processo e os estados de incerteza e dúvida que a gente se permite compartilhar, quando se reúne como comunidade de pensamento para expor ideias que ainda estão se fazendo e para ouvir uns aos outros. Poder viver essa experiência coletiva de estudo a muitas mãos nos permite pôr em contato (e também em disputa), diferentes modos de ler, de perceber o mundo, e de se relacionar uns com os outros pela mediação dos materiais que escolhemos investigar. Isso tudo para pedir licença de chegar aqui hoje de modo mais incerto, mais tentativo, não tanto pra transmitir em segurança um arquivo de conhecimentos adquiridos e assentados, mas pra dividir com vocês

algumas perguntas e perturbações da pesquisa que eu venho tentando construir nos últimos anos perto de crianças e jovens venezuelanos refugiados no Brasil.

É uma pesquisa que acontece no ambiente colaborativo da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, instalada em 2018 na PUC-Rio, por meio de um convênio entre a universidade e o ACNUR (Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados). Existem hoje em torno de 43 Cátedras SVM no Brasil. A gente desenvolve coletivamente atividades de ensino, pesquisa e extensão em torno da temática das migrações e do refúgio e também trabalha em diferentes frentes com populações migrantes. Somos um grupo interdisciplinar, composto de professores e alunos-pesquisadores de graduação e pós-graduação de seis diferentes Departamentos: Arquitetura, Direito, Letras, Psicologia, Relações Internacionais e Serviço Social. Realizamos, antes da pandemia, algumas viagens de pesquisa e trabalho em Roraima, na fronteira norte, dentro dos abrigos da Operação Acolhida, montada pelo Governo Federal e pelo Exército Brasileiro pra receber os fluxos migratórios intensos de venezuelanos no Brasil, desde 2018. Mais recentemente, desde 2022, desenvolvemos também um projeto de extensão semanal na Escola Municipal Profa. Zuleika Nunes de Alencar, localizada na zona oeste do Rio de Janeiro, com um grupo de crianças e adolescentes venezuelanos, alunos da escola do 6º ao 9º ano. É um projeto que começa a partir de demandas da própria escola, que identificou situações cotidianas de preconceito, xenofobia violência e bullying contra os alunos migrantes, que enfrentavam também dificuldades com o aprendizado do Português, afetando as interações sociais e o desempenho acadêmico. A gente então inicia ali um trabalho experimental e colaborativo junto com os professores, a gestão da escola e os alunos e alunas como um todo e, de maneira mais focal, com o grupo de 14 crianças e adolescentes venezuelanos, buscando, a partir de acervos de literatura infanto-juvenil e outras linguagens artísticas, cocriar com eles vínculos de confiança, espaços de escuta, modos de relação, calcadas em experiências sensíveis, forjando espaços mais hospitaleiros à emergência das histórias que as crianças contam sobre as suas experiências de deslocamento entre países, culturas e línguas.

Essa pesquisa vai tomando forma devagar nesses diferentes espaços de relação com crianças e jovens refugiados da Venezuela, em Boa Vista, Roraima e na escola municipal no Rio de Janeiro, sempre pela mediação dos livros e das narrativas que eles suscitam nas crianças, o que reverbera no título que eu acabei dando à

pesquisa: Histórias de Migração e refúgio: o que contam às crianças/as crianças. Esta expressão duplicada “às crianças/as crianças”, com e sem a crase, visa produzir um acento diferencial, uma espécie de dobradiça metodológica e, também, campo imantado de aproximações, tensões e atritos, entre dois pontos de observação que eu desejo articular. Por um lado, observo um conjunto de narrativas literárias que circulam em acervos de literatura infantojuvenil e que contam a um público de crianças e jovens leitores histórias de migração e refúgio que têm a criança como protagonista e/ou narradora da cena de deslocamento. Por outro, interesse-me pelas histórias que as próprias crianças migrantes contam sobre suas percepções das trajetórias de deslocamento que tiveram que viver, e que ainda hoje vivem, nos intensos e tantas vezes difíceis contatos interculturais que enfrentam no novo país, na nova escola, com a nova língua. Transitar entre esses dois universos de fabulação, a história na embocadura da personagem ficcional, impressa no livro literário, e a história de cunho “testemunhal” e singular na boca e no corpo da criança que vive a experiência da migração forçada é o movimento-sinuoso de pesquisa que vai gerando diferentes situações vivenciais e reflexivas, diferentes modos de entrecruzar esses acervos na sondagem crítica dos imaginários políticos que vão sendo projetados por essas histórias *sobre, com, para e por* crianças migrantes. E muitas dessas histórias, as contadas em livro e as contadas pelas próprias crianças que vivem a experiência precisam se confrontar com a presença e peso de uma gramática humanitária pervasiva, que de muitas formas contamina os modos de dizer e institui determinadas molduras interpretativas, regimes de sensibilidade, encoraja determinadas respostas (convencionalmente compassivas) da parte de quem recebe essas histórias, o que acaba por reforçar os lugares já marcados de quem chega e de quem acolhe, de quem recebe e de quem doa, de quem “está em perigo” e de quem “salva”.

Vejam por exemplo esta imagem, retirada do site do UNICEF (Fundo da ONU para a infância em situação e emergência), que me foi apresentada pela querida colega Jana Tabak, professora de Relações Internacionais da UERJ. É uma imagem que opera como uma espécie de epigrama visual concentrado desse humanitarismo em larga escala, que coloniza a nossa imaginação sobre a cena do refúgio, envolvendo a criança.

Figura 1 – Criança carregada em mala, na Síria



Fonte: @UNICEF/UN0185401/Sanadiki

<https://www.unicef.org/stories/how-world-failed-children-2018>

Pouco sabemos sobre a identidade dessas duas pessoas retratadas na imagem, elas não são nomeadas, não conhecemos a sua história. A foto vem acompanhada de uma legenda curta que diz apenas: “um homem leva uma criança na mala na região oriental de Ghouta, Síria, 2018.” Penso que essa cena condensa e projeta todo um imaginário ambivalente que se tem construído sobre as crianças em situação de deslocamento forçado, como vários estudos têm discutido, notadamente o trabalho da Jacqueline Bhabha¹ no campo dos direitos humanos das crianças migrantes. A ambivalência da imagem se coloca nesse lugar mesclado em que a infância aparece como objeto privilegiado de proteção, tanto no âmbito da família, quanto no contexto do regime internacional e, ao mesmo tempo, neutralizada na sua capacidade de agência, de participação, de interferência nos processos que envolvem e impactam a sua vida. A criança adormecida, como um pertence inanimado dentro da mala, está e não está ali. Dormindo, ela é incapaz de se tornar testemunha da experiência que lhe acontece. Por isso a fotografia é tão eficaz no seu apelo à comoção dos espectadores, porque ela nos

1 Ver, em especial, Jacqueline Bhabha, *Child Migration and Human Rights in a Global Age* (*Human Rights and Crimes against Humanity* (2016) e “Arendt’s Children: Do Today’s Migrant Children Have a Right to Have Rights?” (2009).

devolve uma imagem de que não queremos abrir mão – a do bebê inocente que dorme, *apesar de tudo*, alheio ao desespero ao redor, poupado do horror da guerra e da caminhada extenuante, graças aos cuidados protetivos do adulto que o transporta e tenta salvá-lo de alguma forma. (E quem seria esse homem, cujo rosto está fora do enquadramento fotográfico? Seria o pai da criança, um parente, um vizinho, ou um atravessador, que foi pago para cruzar a fronteira com o menino?). Por um lado, as crianças são um grupo largamente amplificado pela lente humanitária, que apela ao dispositivo da compaixão para atrair a atenção e as doações da comunidade internacional, e por outro são também um grupo largamente silenciado nos processos migratórios, ainda que as crianças representem 41% da população em movimento no mundo, segundo o último relatório internacional de 2023². No Brasil, as dinâmicas de migração forçada da Venezuela para cá resultaram num aumento exponencial de crianças e adolescentes solicitantes de refúgio. Segundo dados do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), jovens venezuelanos com menos de 15 anos de idade representavam 88.1% das pessoas solicitantes de refúgio no Brasil em 2023.

Ainda assim, nos processos de elegibilidade para concessão do status de refugiado, o sistema se pauta nas experiências dos adultos, considerados responsáveis pelo núcleo familiar. As crianças e adolescentes figuram apenas como dependentes ou “apêndices” (Bhabha, 2014 *apud* Cantinho, 2018). E como dependentes, têm o estatuto do refúgio deferido ou negado “por derivação”, ou seja, condicionando-se sua situação à de seus responsáveis. Na própria condução das entrevistas de solicitação de refúgio, em que é preciso justificar fundado temor de perseguição por parte dos solicitantes, são as histórias dos adultos que são solicitadas, ouvidas e registradas nos formulários que governam a burocracia do refúgio. Há de fato uma despolitização radical da figura da criança migrante, que é permanentemente “agida”, seja como objeto apassivado de intervenção humanitária, seja nos processos de “acolhida” como refugiada no novo país.

Mas o que dizem as crianças e jovens sobre suas vidas em fuga e em trânsito? Como se sentem com relação ao que tiveram que abandonar? De quem sentem saudades? Quantos cachorros, gatos,

2 Para uma visão crítica da situação de crianças migrantes no Brasil, o artigo de Isabel Cantinho, “Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos (2018).

tartarugas e passarinhos em gaiolas tiveram que ser abandonados? E a saudades dos avós, que permaneceram na Venezuela, já que a travessia até o Brasil se tornou difícil aos mais velhos? Como as crianças vivenciaram as circunstâncias de suas despedidas? Que histórias contam sobre as longas travessias até cruzar a fronteira? Que desejos, expectativas, apreensões manifestam com relação ao presente? Quais enredos projetam para o futuro? Quais as suas esperanças e temores? Com que sonha a criança adormecida na mala? Será que ainda sonha?

E estas *perguntas inverificáveis* cabem num projeto de pesquisa? Como traduzi-las em “objetivos gerais” e “objetivos específicos”, “metas”, “resultados”, “planos de difusão do conhecimento”? Como proteger essas perguntas *inverificáveis* da estrutura engessada da institucionalização acadêmica? Como não as desvitalizar nos protocolos de registro, condução e comunicação daquilo que desejamos verdadeiramente conhecer? Para onde levar essas perguntas? Perto de que materiais e junto de quem elas poderiam germinar e ser também interpeladas, reinventadas? E ainda, como criar com elas endereçamentos ativos, intensificar a dimensão efetivamente pública e coletiva dessa discussão sobre as crianças em deslocamento, uma discussão que não é apenas *sobre* elas, mas que precisa se fazer também *com* elas, a partir de uma aproximação mais efetiva de suas perspectivas, narrativas, imaginários e desejos?

O que busco mostrar a seguir não são as respostas a estas inquietações, mas uma apresentação breve dos encontros que essas perguntas foram abrindo na direção das crianças migrantes e na direção dos livros infantojuvenis que as imaginam na ficção, livros que têm nos ajudado a compor com elas conversas e escutas, que vão dando relevo a coisas muito pequenas e laterais, cantos das experiências das crianças, que não costumam ter lugar na narrativa épica que se constrói para a figura do refugiado, entre os polos da vitimização extrema ou da resiliência heroica, num arco grandiloquente que se tornou também um padrão visual midiático feito de tomadas panorâmicas de hordas de refugiados indiscerníveis, que vemos pela TV à distância ou de cima, capturados por drones como multidões anônimas, em situação de precariedade inapelável.

“A literatura é capaz de percorrer regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (Compagnon, p. 64, 2009). Com essa premissa forte de Antoine Compagnon, proponho abrir quatro livros de literatura

infantojuvenil para observar como se materializa a inscrição de pontos de vista menores na malha discursiva e visual desses acervos, que produzem uma espécie de arquivo de micro percepções, mas também de *contrainformações*, que perturbam a escala massificada de estatísticas e números que informa a nossa imaginação pública da cena do refúgio.

Eloísa e os bichos

Figura 2 – capa de *Eloísa e os bichos*



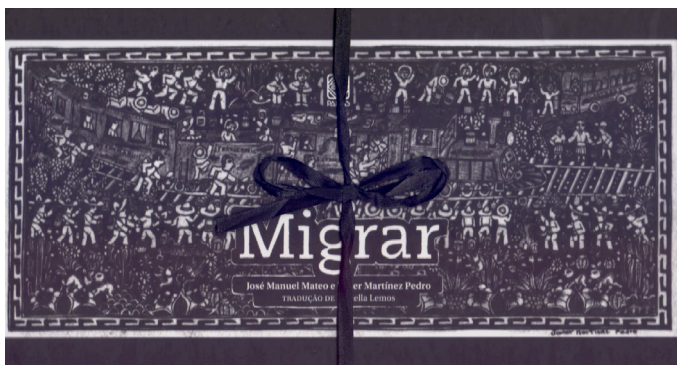
Fonte: *Eloísa e os bichos*. Jairo Buitrago. Ilustração Rafael Yockteng.
Trad. Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

Escrito pelo colombiano Jairo Buitrago e ilustrado pelo peruano Rafael Yockteng, parceiros também em outras publicações, este livro adere de maneira desabrida à perspectiva da criança migrante que chega pela primeira vez numa cidade desconhecida e para quem tudo é assustador. A instalação de um ponto de vista “menor” é muito importante aqui. “Chegamos numa tarde, quando eu era bem pequena”, diz a pequena narradora logo no início da história. A narrativa em primeira pessoa, na boca da criança, tem uma tradução visual poderosíssima. Não é o estrangeiro quem aparece como diferente, monstruoso e ameaçador (estigma disseminado pela retórica xenofóbica global, que ganhou contornos particularmente bizarros na fala do atual presidente norte-americano Donal Trump, que chegou a afirmar em debate com a democrata Kamal Harris, durante a campanha presidencial, que imigrantes estavam comendo cachorros e outros bichos de estimação de cidadãos americanos na cidade de Springfield). Na história de Eloísa, são os “nacionais” que aparecem como insetos estranhos (kafkianos?), embaralhando estigmas e projetando na cena a paisagem subjetiva da menina bem pequena que vê tudo agigantado. Ela dirige seu olhar para um ursinho de pelúcia que fica caído pela estrada, sozinho e à deriva. “Eu não sou daqui” diz a legenda concisa em caixa alta, no canto inferior da página. Quem fala aqui? A criança? O ursinho? Os dois juntos em uníssono? Forja-se uma aliança entre a solidão do brinquedo e a solidão da criança, ambos perdidos na nova cidade. De forma lacônica, as frases avulsas vão ritmando a história a conta-gotas. Tudo vai dito em pequenas parcelas, de maneira recuada e tateante. Desde as primeiras cenas, constrói-se uma atenção para o pequeno em meio ao caos da cidade. É um livro projetado pra crianças bem miúdas, com pouco texto, letras em bastão, ilustrações bem coloridas. Surpreendentemente, este foi o livro mais adorado pelos adolescentes venezuelanos que participam do nosso projeto de extensão na escola municipal. O contato com a história provocou vários relatos sobre a experiência de recém-chegar à cidade grande do Rio de Janeiro (a maioria deles vem do meio rural, de pequenos *pueblos* na Venezuela), de ter que se virar sozinhos, pegar ônibus pela primeira vez, perder o ponto de descida, ir parar num lugar desconhecido, sem falar português, com vergonha de perguntar para alguém como voltar para casa em segurança. Os jovens se sentiram profundamente vinculados às sensações de estranhamento e medo que o livro aborda com exuberância visual, em contraste com a pequena voz que ocupa o rodapé das páginas, uma voz baixa, porém destacada e audível,

num mundo de excessos perigosos. Ao longo da história, os dias passam a correr mais depressa, Eloísa começa a se sentir em casa, “mas nunca nos esquecemos de tudo o que deixamos para trás”. Nesta cena, observamos de fora, através das janelas envidraçadas, as figuras da menina e de seu pai dentro de casa, cada um no seu canto, absortos em tristeza. O pai tem nas mãos o retrato de uma mulher, que supomos ser sua esposa, mãe de Eloísa. Por que ela não migrou junto com a família? Onde está agora? O livro não oferece respostas, instalando um silêncio expressivo no coração da história. A menina cabisbaixa tem sua tristeza acentuada pelas gotas de chuva que respingam nos vidros da janela e que cobrem também seu rosto como lágrimas grossas. O enquadramento da cena é oblíquo, como se tivessem tirado uma fotografia torta do interior do apartamento. As personagens, os quadros na parede e outros objetos na sala de estar aparecem ligeiramente inclinados, tornando sua presença instável e escorregadia. Como se tudo pudesse se esvaír num instante, como efeito sensível da ausência de alguém querido. Na página seguinte, já encontramos Eloísa adulta, recomposta e rodeada de crianças-alunos numa sala de aula vivaz e barulhenta, em que ela aparece como professora. Faz-se assim um salto temporal abrupto e inesperado, que não permite deixar as emoções difíceis de ainda há pouco para trás. Como se o futuro chegasse de rompante e precisasse acomodar também a dor de outrora neste novo cenário animador que fecha um livro cheio de emoções mistas.

Migrar

Figura 3 – capa de *Migrar*



Fonte: *Migrar*. José Manuel Mateo. Ilustração: Javier Martínez Pedro.
Trad. Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2013.

Migrar, escrito por José Manuel Mateo e ilustrado por Javier Martínez Pedro, ambos mexicanos, é um livro de formato sanfona-do, impresso em uma longa tira de papel, que é dobrada página a página. Ao abrir o laço que mantém o conjunto unido, a narrativa “despenca” verticalmente, revelando o conteúdo expandido da história. Vemos então um único painel gráfico, inspirado na iconografia do povo tradicional Xalitla, do qual o ilustrador é descendente. A presença do México aparece de forma tangível, em textura, tamanho, rebuscamento e interesse visual. E é muito curioso o duplo efeito dessa experiência de leitura desabada. A forma-precipício é muito afim àquilo que se conta na margem esquerda do livro, pela narração de um menino que percorre com a mãe e o irmão a travessia do México até Los Angeles, nos EUA passando por muitas atribulações, perseguição policial, fuga. A correria se traduz de forma palpável e cinética na forma desdobrável do livro. E de outra parte, a dinâmica da queda subverte também de maneira crítica o mapa geográfico convencional, já que o México se situa mais ao sul dos EUA, então os personagens deveriam ascender até Los Angeles, ao invés de cair naquela cidade. O livro propõe assim uma reviravolta perceptiva que é muito sintonizada com as situações degradantes pelas quais os personagens precisam passar. Definitivamente, esta não é uma rota ascendente de redenção e prosperidade, mas uma precipitação forçosa em direção a uma experiência extremamente violenta. O livro descreve de forma irônica e crítica a nova vida do menino e sua família em Los Angeles: “Na casa onde estamos mora muita gente, algumas pessoas são até de outros países... mas devem ser de cidadezinhas como a nossa, porque todos somos parecidos. O bom de ter vindo é que nos deram trabalho: vamos começar limpando casas. Bom, não posso escrever mais porque vão apagar a luz.”

Figura 4 – ilustração do livro *Migrar*

Na casa onde estamos mora muita gente, algumas pessoas são até de outros países... mas devem ser de cidadezinhas como a nossa, porque todos somos parecidos. O bom de ter vindo é que nos deram trabalho: vamos começar limpando casas.

Bom, não posso escrever mais porque vão apagar a luz.

Fonte: *Migrar*. José Manuel Mateo. Ilustração: Javier Martínez Pedro.

Trad. Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2013.

A história acaba de modo abrupto, aludindo à exploração do trabalho dos migrantes recém-chegados, inclusive o trabalho infantil. O livro nos desafia a pensar como seguir com a narrativa depois que as luzes se apagam. Será que no dia seguinte a família acorda cedo para limpar a casa de alguma madame em Hollywood?

Finais inconclusos produzem estados de perturbação e incerteza como emoções legítimas diante da história que se conta e que não precisa terminar de forma triunfalista com final feliz retumbante e artificial. Não saber exatamente que relações convém estabelecer com as vidas ali fabuladas se torna um índice de valor da narrativa, porque nos responsabiliza a pensar ativamente na natureza dos vínculos que queremos criar com essas pequenas personagens à deriva, como também argumenta a crítica literária Marielle Macé³, em contexto diverso, diante da situação migratória na França. É importante desconfiar das histórias que encaminham soluções cor de rosa, em que as crianças cruzam fronteiras, chegam em outro país, e são recebidas com abraços carinhosos por outras

3 A crítica francesa Marielle Macé esteve na PUC-Rio para uma roda de conversa com os pesquisadores da Cátedra Sérgio Vieira de Mello PUC-Rio em 22 de junho de 2023. Dois de seus livros foram publicados no Brasil: *Siderar, considerar: migrantes, formas de vida*. Traduzido por Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. *Nossas cabanas: lugares de luta, ideias para a vida em comum*. Traduzido por Isadora Bonfim Neto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

crianças sensíveis e benevolentes. Nessas histórias, sem dúvida bem-intencionadas, o migrante fica “condicionado a um estado permanente de docilidade, gratidão e submissão” (Paraguassu, p.119) com relação a quem acolhe, como também adverte Fernanda Paraguassu em sua dissertação de Mestrado, posteriormente publicada em livro sob o título de *Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história*⁴.

O próximo livro infantojuvenil que iremos abrir leva ainda mais longe estas considerações.

Mexique

Figura 5 – capa de *Mexique*



Fonte: *Mexique: o nome do navio* Maria José Ferradas.

Ilustração: Ana Penyas. Rio de Janeiro, Pallas Mini, 2020

4 A citação de Paraguassu foi retirada de sua dissertação de Mestrado, orientada pelo Prof. Mohammed ElHajji e defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Escola de Comunicação (POS-ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2020. Segue o contexto maior da citação: “Em relação aos refugiados, a liminaridade de sua situação e a ambiguidade da hospitalidade que recebem mostram que a condição contemporânea do imigrante forçado está condicionada a um estado permanente de docilidade, gratidão e submissão. Seria, assim, a postura do refugiado que condicionaria o tratamento recebido como hospitaleiro ou hostil coercitivo. Seriam “pessoas desafortunadas” sem voz ou “imigrantes ilegais” que evidenciam uma forma de fadiga da compaixão. Surge então a pergunta: que tipo de vida está em jogo na intervenção humanitária? Seriam mecanismos obscuros que transformam a piedade e a compaixão em perigosa tecnologia mascarada pelo humanismo?” (p. 119).

Mexique, da escritora chilena Maria José Ferrada, ilustrado pela espanhola Ana Penyas, conta uma história real, porém ainda largamente desconhecida de um grupo de 456 crianças espanholas, nomeadas como as “crianças de Morelia”, nome da cidade no México para onde elas foram embarcadas em situação de emergência, em maio de 1937, na tentativa desesperada de suas famílias de mantê-las a salvo das ameaças da guerra civil, em que lutavam seus pais pela causa republicana:

Não me lembro onde fica o país ao qual iremos,
mas fica longe.
Estaremos lá até que tudo se acalme.
Três ou quatro meses.
Como férias, mas mais longas. Assim disse mãe.
Mãe, que quando se despediu, disse: meu menino. (Ferradas, 2020, p.5 tradução nossa)

Isso nos conta a criança-narradora através de uma voz coletiva, sempre entoada no plural. Afinal, são 456 crianças no barco que está prestes a partir. Mas, de fato, a despedida que deveria ser provisória torna-se um exílio definitivo. A derrota dos republicanos para as forças do General Franco, somada à eclosão da Segunda Guerra Mundial, acabam impedindo o retorno das crianças para junto de seus pais, de volta à Espanha. Essa difícil história de desterro e separação faz da interrupção e da cesura um princípio poético, criando molduras visuais e verbais, que acentuam o caráter disruptivo da experiência vivida pelas crianças e suas famílias. A história nos chega aos pedaços, desmontada e fracionada em fragmentos verbo-visuais:

Na multidão, agarro com força a minha mala,
(uma mala é também um pedaço de terra, uma casa.)
Na multidão, acabo soltando a mão de Clara.
Avançamos, pensamos que a guerra ficou para trás.
Mas não é verdade, trazemos a guerra na mala.
(Ferradas, 2020, p.11, tradução nossa)

As ilustrações recriam fotografias documentais tiradas à época numa sintaxe visual que também valoriza os enquadres expressivos, dando singularidade a diferentes emoções e posturas corporais.

Figura 6 – ilustrações de *Mexique* / fotografia de crianças migrantes



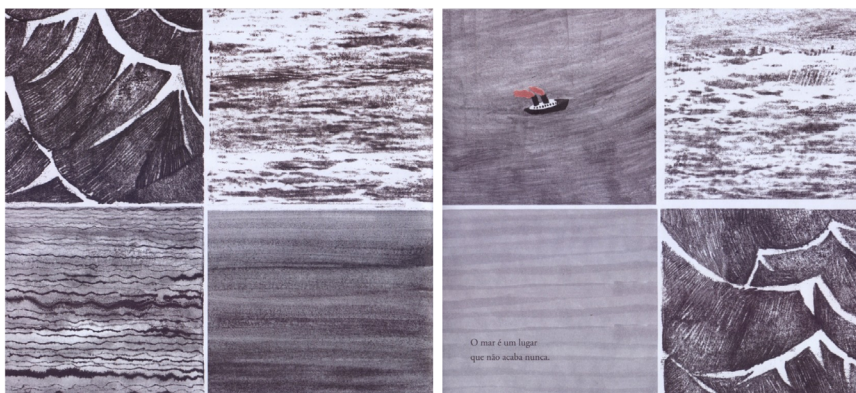
Fonte: *Mexique*: o nome do barco. Maria José Ferrada.
Ilustrações de Ana Penyas. RJ: Pallas Mini, 2020.



Fonte: <https://revistamira.com.mx/2016/06/05/Los-ninos-de-morelia-aniversario-79-de-su-llegada-a-mexico>

Até mesmo o mar que leva o navio repleto de crianças pra longe dos pais se torna um personagem de textura emotiva, variando humores e formas, ora tranquilo, ora bravo, ora liso, ora crispado.

Figura 7 – Ilustração de *Mexique*



Fonte: *Mexique*: o nome do barco. Maria José Ferrada.

Ilustrações de Ana Penyas. RJ: Pallas Mini, 2020.

“O mar é um lugar que não acaba nunca”, diz o texto minimalista e quase ilegível, produzindo um efeito fortíssimo na estampa gráfica da página. O procedimento poderia ser parcialmente descrito nos termos de Hélène Cixous, a propósito do livro *Moderato Cantabile* de Marguerite Duras. No romance de Duras, Cixous comenta, há um trabalho de abandono de riquezas e ornamentos. À medida em que se avançam as páginas, a escritora despoeva o cenário, retirando objetos, mobílias, pessoas. E então, o deserto em que se converte o espaço do livro “nos leva a alguma coisa muito pequena que, ao mesmo tempo, é enormemente valorizada, que é assim produzida em corpo ou em carne de maneira fulgurante” (Cixous *apud* Foucault, 2009, p. 357). No despojamento radical da cena, uma minudência se insere, convocando os leitores a reinvestir seus desejos em algo muito débil, cuja persistência no texto não é de forma alguma garantida. Um navio minúsculo na imensidão do mar com 456 crianças a bordo. São presenças tênues que mal aparecem e já não são mais visíveis, nem para suas famílias que ficaram para trás no cais, tampouco para os leitores, que as veem sumir no barco à deriva, ativando uma atenção de leitura, empenhada em reter o que se arrisca a todo tempo desaparecer. De modo semelhante, a escrita

lacônica de Ferrada cria afinidades expressivas com a paisagem despovoada do mar imenso e com os vazios que as crianças experimentam, ao serem despojadas de suas casas e de suas famílias. *Mexique* oferece superfícies de inscrição sensível daquilo que a escritora Nelly Richards, no contexto da pós-ditadura chilena, chama de um “saber da precariedade”, ou seja, um saber receptivo ao tremor das palavras, aos sobressaltos da voz, às filigranas da experiência, à emergência e resgate do “mais frágil da memória do desastre.” Um saber, Richards (1999, p. 334) insiste, “que fala uma língua suficientemente quebrada”, feita de “orações inconclusas”, “vocabulários extraviados” e “sintaxes desarmadas”, uma língua capaz de resistir à discursividade reunificadora de sentido e assim convidar os leitores a estabelecer uma relação inquieta, aberta e indeterminada com aquilo que se conta.

É com essa disposição tateante e desarmada que convido vocês a abrir comigo uma última história, contada desta vez por um jovem estudante venezuelano que participa do projeto de extensão na escola municipal onde atuamos⁵. Para preparar a escuta desta história, proponho um pequeno caminho reflexivo que começa por um desvio, em homenagem à professora de literatura portuguesa Madalena Vaz Pinto, por seu afetuoso convite para falar hoje a vocês. O desvio é um pequeníssimo relato memorial do poeta português Afonso Cruz (2024, p. 89), publicado no livro *O vício dos livros*, que diz assim:

O meu avô foi preso três vezes e torturado pela polícia política. Nunca falava disso. Quase vinte anos depois da sua morte, o meu pai descobriu um livro – na biblioteca dele – chamado *Eles vieram de madrugada*, da autoria de Manuela Câncio Reis. Na página de rosto, o meu avô dedicou-me umas palavras. Tinha eu onze anos na altura em que ele as escreveu. Foi com emoção que abri o livro e li:

5 A partir deste ponto, reelaboro ideias apresentadas no VI Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança, realizado na UERJ/Campus Maracanã entre os dias 26 e 30 de agosto de 2024. A apresentação foi feita em regime de coautoria com Roberto Vilchez Yamato, professor do Instituto de Relações Internacionais da PU-C-Rio, coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e meu parceiro no projeto de extensão universitária na escola municipal Professora Zuleika Nunes de Alencar, RJ. Retomo também porções de uma entrevista concedida a Paloma Roriz e Leonardo Gandolfi e publicada na Revista *Texto Poético*, v.20, n. 43 (2024), p. 123-132. Disponível em: <http://doi.org/10.25094/rtp.2024n43a1140>.

Para o meu neto, para que ele perceba um pouco daquilo que eu passei.

Este livro deixou então de ser de Manuela Cândia Reis para passar a ser o livro que o meu avô me escreveu. É a voz que eu ouvi enquanto li o livro era a sua.

A cena que partilharei com vocês traduz essa sutil dinâmica de leitura entretempos, de passagens de voz, reinvenção de autoria e instalação de uma escuta ampliada, em que se torna possível ouvir, pela mediação de um livro, um atravessamento rumoroso de histórias por tanto tempo abafadas. Já não estamos mais em Portugal à época da ditadura de Salazar diante de um livro que quer transmitir às gerações futuras a experiência violenta do encarceramento solitário num calabouço mantido pelo aparato da repressão. Estamos agora no século XXI, no Rio de Janeiro, a antiga capital do Brasil e antiga sede da metrópole imperial portuguesa. Estamos sentados num degrau da escada da escola municipal, ao lado de um jovem venezuelano de 13 anos, que perdeu todo o contato com o seu pai desde que migrou ao Brasil com a mãe, o padrasto e os dois irmãos menores, a quem ele leva e traz diligentemente todos os dias da casa para escola e da escola para casa, em itinerários longos da comunidade da Gardênia, onde mora, até a Barra da Tijuca, onde ele e os irmãos estudam. Este jovem vive histórias violentamente interrompidas, que arrastam pausas e silêncios para o cotidiano das suas interações na escola e ao movimento da sua narração. É na estante mais alta da sala de leitura da escola brasileira que ele descobre o livro que agora tem em mãos e quer muito nos contar.

Eu fico em silêncio

Figura 8 – capa de *Eu fico em silêncio*



Fonte: *I go quiet*. David Ouimet. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

I go quiet é um livro do escritor norte-americano David Ouimet, que também ilustra a história. Até então, eu desconhecia esse livro, que estou prestes a folhear na companhia de M.⁶ A gente se senta nos degraus da escada, do lado de fora da sala, longe dos demais. Ele não quer que os colegas ouçam o que ele deseja me contar. Ele abre o livro ilustrado *Eu fico em silêncio*. É a história de uma personagem introvertida e deslocada, que se recolhe em silêncio diante da experiência de recém-chegar a um espaço hostil, que as ilustrações sugerem ser uma escola: “Quando eu falo, ninguém me entende”, diz a personagem logo no início. “Eu iria embora se pudesse voar”. Ela segue desvelando dimensões do seu silêncio ao longo das páginas, segredando aos leitores seus pensamentos e angústias que, pouco a pouco, vão ganhando novas matizes na companhia dos livros que ela descobre na biblioteca daquele lugar. “Quando leio, sei que existem línguas que ainda vou falar”, “Quando eu for ouvida, vou construir cidades com as minhas palavras. Elas não serão silenciosas [...] um dia vou fazer muito barulho”. Nenhuma dessas frases é pronunciada textualmente por M., enquanto me conta o livro que tem em mãos. Inclusive, me alerta logo de início que não gosta muito de ler livros, distanciando-se abertamente da premissa que impulsiona a narrativa. “*Pero...* esse livro assim curtinho que fala que ir para outro lugar não é muito fácil, esse livro eu amei muito, porque é *casi* igual à minha história.” O que entra em jogo nesse “*casi*”, pronunciado na língua materna, o espanhol? O que se abre nesta minúscula fenda? Não seria a construção de um saber autorreflexivo bastante complexo, que reconhece pontos de contato da sua história pessoal com a história lida, sem, contudo, identificar-se plenamente com o enredo, aproveitando momentos de desencaixe entre o vivido e o lido para fabular, pelas frestas, uma história singular? É nessa pequeníssima fresta do “quase” que ele empenha a sua voz e pega impulso nas palavras e imagens do livro para tentar dar forma àquilo que viveu, mas ao mesmo tempo *deforma*, com coragem inventiva, algumas situações do livro para que ali caibam as cenas da sua vida. Página a

6 Para assegurar o anonimato e o cumprimento dos princípios éticos de pesquisa, a identidade do jovem será preservada, sem a divulgação de seu nome. Tanto o jovem como seus responsáveis assinaram termos de uso de imagem e voz e termos de consentimento, autorizando sua participação no projeto de extensão, bem como a divulgação em eventos e publicações científicas dos materiais gerados nos encontros do projeto. Trechos da fala de M., aqui reproduzidos, foram gravados em vídeo com a sua permissão. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e autorizado pela Subsecretaria de Ensino – E/SUBE da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

página, ele vai criando, no calor da hora, uma linguagem em mosaico, com pedaços que colhe do livro e pedaços que empresta ao livro, sobrepondo ali outras cadências e sotaques, outras paisagens afetivas e conteúdos experienciais, outras frases e apartes que vai enovelando a cada cena que lê, criando um atravessamento vigoroso da sua história com a história da personagem. Numa cena específica do livro, em página dupla, vemos a personagem lendo um livro no alto de uma árvore frondosa. A narrativa diz: “Quando leio, sei que existe um mundo inteiro debaixo dos meus ramos”. Mas o que o ele me conta é: “Eu me sentia sozinho aqui na escola. Quando eu ficava na outra turma, ficava muito sozinho. Ficava sem falar nada assim... Eu não me sentia como... como uma árvore pegando a terra, sabe? Não me sentia assim. Eu me sentia como uma árvore pequeninha. E as outras pessoas eram mais altas e sabiam mais.” Ele vai (re)escrevendo e sendo (re)escrito, simultaneamente, por um livro que de repente ele aprendeu a amar. Aquela história serve como uma espécie de trampolim ficcional, que o chama à experimentação da força performativa da linguagem na abertura de caminhos enunciativos próprios, de grande poder imagético, que ele vai desbravando ao ler. Página a página, alarga-se o seu mundo subjetivo, na medida em que o livro lhe faz uma oferta generosa de espaço, um lugar de travessias, onde se torna possível projetar uma história movente. Nas palavras da antropóloga Michèle Petit, cujo trabalho longo e consistente sobre a relação entre jovens e livros em diferentes contextos, incluindo parcerias de pesquisa com projetos na América Latina e Brasil, é uma fonte importante para o meu trabalho:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis (PETIT, 2010, p. 266).

Sobretudo em contextos de interrupção violenta do mundo familiar, quando as demandas por abrigo e condições dignas de sobrevivência prevalecem, sufocando muitas vezes espaços de alegria, devaneio e invenção, desejamos pensar, na companhia desse jovem leitor-narrador migrante, como as histórias partilhadas podem trabalhar a favor da ampliação da vida, da retomada de confiança na linguagem e em sua capacidade político-poética de perspectivar o

vivido, de entretecer palavras e silêncios em costuras simbólicas que permitam reconstruir sentidos com mais intensidade em meio a outros que escutam.

Sabemos, contudo, que “estar à escuta” pode ser um ato traiçoeiro, como nos adverte Jean-Luc Nancy (2013, p. 161), convertendo-se numa “expressão cativa de um registro de afetação filantrópica na qual a condescendência ressoa junto à boa intenção, com frequência numa tonalidade piedosa”. Os exercícios de escuta que buscamos construir perto das crianças e jovens migrantes com quem convivemos ao longo dos últimos três anos tentam fazer uma outra coisa, mais próxima daquilo que o teórico do som Brandon Labelle (2022, p. 23) chama de uma “acústica dos encontros”, ou seja, a produção de “um espaço relacional extremamente ativo dentro do qual as vozes dissonantes podem ressoar”, fazendo do ato de escuta “uma forma potencial de interrupção” e enfrentamento de certas estruturas de subjugação que impedem a aparição de “uma multiplicidade de narrativas e relatos”. Nessa perspectiva relacional, a escuta é um ato que diz respeito também a quem empenha a voz no relato. Pois ao me contar a sua história através de episódios reimaginados do livro, não sou apenas eu a ouvir aquilo que desconhecia. M. também assume a posição de ouvinte das frases que pronuncia em voz alta e que vão modelando com força imaginativa as linhas abertas de uma vida. Também ele se surpreende com algo que ainda não sabia antes de começar a contar. Torna-se estrangeiro da própria história no curso da narração, à medida que inventa desvios, cria metáforas, projeta ficções. Instaure-se nessa dinâmica, de forma potencial, aquilo que Alexandre Nodari (2024, p. 27) chama de “um lugar *da* escuta”⁷, ou seja, “um lugar em que a escuta tem lugar”, marcando uma diferença decisiva com relação à noção de “lugar *de* escuta”, que pressupõe antes de tudo a posição estabelecida de um sujeito-ouvinte ou de um sujeito disposto a ouvir. Para que se instaure efetivamente um lugar *da* escuta, Nodari argumenta, é necessário deslocar-se, criar ouvidos estrangeiros. Afirma que não há verdadeira escuta se ouvimos apenas aquilo que já estamos

7 No ensaio “Lugar da escuta”, Alexandre Nodari dá continuidade ao seu diálogo com a teoria antropológica e o perspectivismo ameríndio, apoiando-se também no trabalho de Marília Librandi, “Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia” (2012), em que a autora propõe uma prática de leitura de poéticas não-ocidentais, capaz de multiplicar os mundos ali ficcionados, trabalhando com as estranhezas que advêm desse contato entre diferentes para “nos descolonizarmos de nós mesmos” (Librandi *apud* Nodari, p.26).

acostumados a ouvir. Para ouvir de outro modo o habitual e para ouvir também coisas inesperadas é preciso estranhar o ouvido, ou nos termos de Marília Librandi, retomados por Nodari (2024, p. 27), “tornar-se nativo de um pensamento estrangeiro”.

Fazer da escuta a ocasião do pensamento, assumindo o desafio político de sermos surpreendidos e deslocados pelo que escutam as crianças do mundo, pelo que elas vivem, pensam, dizem, recusam e sonham, na perspectiva de criar com elas vidas efetivamente entrelaçadas pelo impulso vital da ficção, no empenho de reimaginar com elas outros mundos, já se fazendo. O tempo dessa experiência de escuta acontece no gerúndio. A cada nova vez que abrimos o livro *Eu fico em silêncio* junto a outras leitoras e leitores na escola, na universidade, em casa, é a voz de M. que ainda vibra e se propaga, enquanto viramos as páginas. Há muito o livro deixou de ser do escritor norte-americano David Ouimet para se tornar o livro que o jovem migrante escreveu com a sua entoação, dispersando noções exclusivas de autoria e nos convidando “a ouvir com outros ouvidos”⁸ uma história que não podemos mais deixar de escutar.

8 A expressão “ouvir com outros ouvidos” é de Nodari (2024) no artigo já referido.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Jacqueline. **Child migration and human rights in a global age: human rights and crimes against humanity**. Princeton: Princeton University Press, 2016.

BHABHA, Jacqueline. Arendt's children: do today's migrant children have a right to have rights? **Human Rights Quarterly**, 31, 2009, p. 410-451.

BUITRAGO, Buitrago; YOCKTENG, Rafale. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CANTINHO, Isabel. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, nº 41, 2018, p. 155-176.

CIXOUS, Hélène. Sobre Marguerite Duras [entrevista]. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema/Michel Foucault**. Manoel Barros da Motta (Org). Trad. Inês Autran Doutorado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CONARE (Comitê Nacional para Refugiados). **Refúgio em Números 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/conare/pt-br>. Acesso em 2 mar. 2025.

CRUZ, Afonso. **O vício dos livros**. Porto Alegre: Dublinense, 2024.

FERRADA, Maria Jose; PENYAS, Ana. **Mexique. O nome do navio**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2020.

GANDOLFI, Leonardo; RORIZ, Paloma. Entrevista com Rosana Kohl Bines. **Texto Poético**, 20 (43), 2024, pp.123-132.

LABELLE, Brandon. **Agência Sônica: som e formas emergentes de resistência**. Tradução de Camila Porto. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.

LIBRANDI, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. **O eixo e a roda**. Revista de Literatura Brasileira, v. 21, n. 2. Dossiê: Nativismo e Indianismo na Literatura Brasileira, pp. 179-2-2, 2012.

MACÉ, Marielle. **Siderar, considerar: migrantes, formas de vida**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

MACÉ, Marielle. **Nossas cabanas: lugares de luta, ideias para a vida em comum**. Tradução de Isadora Bonfim Neto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

MATEO, José Manuel. **Migrar**. Ilustrações de Javier Martinez Pedro. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

NANCY, Jean-Luc. À escuta (Parte 1). Tradução de Carlos Eduardo Schmidt e Vinícius Nicastro Honesko. **Outra Travessia**. n. 15. Poesia: a voz e a escuta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, p. 159-172.

NODARI, Alexandre. Lugar da escuta. In: _____. **A literatura como antropologia especulativa (conjunto de variações)**. Desterro. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2024, p. 23-27.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas. A criança como protagonista da própria história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RICHARDS, Nelly. Políticas da memória e técnicas do esquecimento. In: **Narrativas da modernidade**. Wander Melo Miranda (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OUIOMET, David. **Eu fico em silêncio**. Tradução de Miguel del Castillo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **“How the world failed Children in Conflict in 2018”**. Disponível em <https://www.unicef.org/stories/how-world-failed-children-2018>. Último acesso em 2 de março de 2025.

ANGÚSTIA: “A DOR DE EXISTIR”, EM GRACILIANO RAMOS

Haroldo Barbosa da Silva (PPLIN-UERJ)

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “*Angústia*, ‘a dor de existir’”, em Graciliano Ramos: uma releitura pelo viés crítico-literário-psicanalítico”, apresentada no SEPPLIN 2024. Objetiva focalizar as contribuições das análises psicológica e psicanalítica à luz da crítica atual e dos avanços da leitura literária. O interesse da pesquisa recaiu sobre o romance *Angústia* (1936), de Graciliano Ramos cuja representatividade na literatura brasileira nos envolveu tanto na trama como na relevante biografia do autor.

O artigo está organizado em duas seções e uma consideração final. Na primeira seção, analisamos a obra do autor considerando sua trajetória literária e destacando sua importância no cenário literário brasileiro. Na segunda seção, abordamos os diálogos entre literatura, psicologia e psicanálise. Descrevemos, panoramicamente, a literatura em sua pluralidade, bem como as suas manifestações na forma crítico-literária de representação de sua história e sua historicidade. Assim, pretendemos contribuir para uma expansão dos estudos literários, oferecendo novas interpretações e *insights* sobre o romance *Angústia*, bem como o seu impacto na literatura e na cultura brasileira.

Graciliano Ramos: o homem e o romance *Angústia*

Graciliano Ramos de Oliveira (1892-1953) frequenta com tranquilidade as historiografias da literatura brasileira e as listas de autores e obras canônicos. Foi romancista, cronista, contista, autor de livros para crianças e jovens, além de ter legado algumas das obras mais representativas do chamado Modernismo de 30. A breve biografia aqui apresentada deste escritor conhecido pelo público letrado dispensa muitos pormenores. Nesta seção, fazemos uma leitura particular de sua biografia. Para tanto, contamos com a colaboração de seu filho, Ricardo Medeiros Ramos (1929-1992), autor de *Graciliano: retrato fragmentado* (2011), que nos revela um escritor cuja biografia era incompatível com o retrato e a impressão que se tinha dele.

Ricardo Ramos entende que os comentários de alguns críticos de seu pai são expressões generalizadas e de tendências suspeitas, mas, por outro lado, podem revelar aspectos verossímeis. Em relação à recepção do autor, Ricardo Ramos (2011, p. 36) pontua que não lhe parece sensato achar que se deva “aceitar o homem precisamente como negação da obra”. Ramos descreve o autor de *Angústia* de forma bem distinta de uma efígie imaginada, já que seu pai não se encaixa perfeitamente nas situações descritas, nem como uma suposta peça teatral sem arestas nem tampouco sob a figura de um herói. Portanto, Ricardo Ramos assevera que ele não teria um perfil de escritor que alguns biógrafos equivocados traçaram.

Thiago Mio Salla e Ieda Lebensztayn (2022), em *O antimodernista: Graciliano Ramos e 1922*, nos apresentam um perfil mais amplo do escritor Graciliano Ramos, um sujeito que caminha na contramão da corrente triunfalista do Modernismo da Semana de 22 e que percebe, nessa corrente, uma idolatria do progresso. Assim, ele põe em dúvida os exageros do movimento, recusando-se a participar do fascínio pelo novo, enfatizando que tais excessos não levariam em conta as desigualdades da sociedade do país. Entretanto, isso não quer dizer uma defesa do tradicionalismo nem do racionalismo. Ramos, esse “moderno antimodernista”, defende uma escrita com clareza e um procedimento ficcional circunspecto, com introspecção, respeitando as palavras bem como os sujeitos; possibilitando a articulação e a representação críticas. Levando em consideração os critérios adotados para a compreensão das obras de arte em geral, o autor é, ao mesmo tempo, reflexivo e crítico, mantendo sempre o seu olhar agudo diante da vida nacional e das modas estéticas.

Elizabeth Ramos (2011), professora, pesquisadora e neta de Graciliano Ramos, na “Apresentação” de *Angústia*, tece algumas considerações sobre os tempos sombrios que Graciliano vivenciou durante a escrita da obra. Segundo ela, foi no início de 1936 que ele foi demitido, em pleno processo de fortalecimento da repressão getulista, “Diretor da Instrução Pública de Alagoas e não dava nenhuma importância às ameaças” (Ramos, 2011, p. 7). Sem entender bem o motivo da demissão, ele tentou encontrar uma justificativa para seu afastamento, no que considerou: “ocasionara descontentamentos, decerto cometera numerosos erros, não tivera a habilidade necessária de prestar serviços a figurões, havia suprimido nas escolas o Hino de Alagoas, uma estupidez com solecismos, e isto se considerava impatriótico” (Ramos, 2011, p. 8).

Com a demissão, Ramos se sentia envergonhado e desgostoso. Ele buscava na escrita do romance refúgio para suas próprias angústias. Em seu imaginário, vislumbrava o romance nas livrarias; também deixava transparecer um interesse, e quem sabe, até a possibilidade de mudar de profissão, caso pudesse viver apenas como escritor. Em casa, no mesmo dia da demissão, varou a madrugada trabalhando no romance, ajustando suas últimas páginas. Mas o trabalho de ajuste não lhe deixava tranquilo. Pensava em refazer o texto e no trabalho que teria eliminando todas as repetições. Considerava alguns capítulos razoavelmente bem escritos, com as imperfeições evidenciadas, que deixavam o livro com altos e baixos em abundância. Ele vivenciava a própria angústia, um sentimento desconfortante derivado da situação política que a cidade atravessava, “terreno fértil para concretização do novo romance, que não poderia ter tido outro título” (Ramos, 2011, p. 9).

Elizabeth Ramos entende que a construção do romance reflete o estado emocional e psicológico angustiante do autor. O romance foi construído em tempos conturbados, com mudanças e problemas diversos. Em vista disso, o lugar ficcional, a cidade de Maceió, foi reapropriado. Ou seja, a necessidade dos personagens de se deslocarem da realidade para a ficção e a degradação social, política e psicológica confirmavam o “signo da angústia”. O romance se construía como simbólico e catártico. E Ramos necessitava transpor para o papel a angústia que o envolvia:

O ódio se dispersava, diluía-se [...] alcançava os edifícios, o morro do Farol, o aterro, a praia, coqueiros e navios repisados no último romance, inédito, feito aos arrancos, com largos intervalos.

Certas passagens desse livro não me descontentavam, mas era preciso refazê-lo, reprimir repetições inúteis, eliminar pelo menos um terço dele (Ramos, 2011, p. 20).

Elisabeth Ramos, concluindo seus comentários, menciona uma passagem de Ricardo Ramos (1992, p. 136), uma espécie de memória afetiva sobre a fala do pai ao referir-se ao romance *Angústia*: “falava nele de maneira diferente, o tom mudava e as palavras também, a gente notava. Um envolvimento maior, talvez uma ligação mais pessoal. [...] Quem sabe o seu livro mais sofrido?” (Ramos, 2011, p. 14).

Leandro Konder, em *As artes da palavra* (2005), problematiza, a condição do artista e do escritor quando exagera em seu realismo:

Os artistas não acertam sempre. E são múltiplas as possíveis causas de seus desacertos. O escritor pode se equivocar, por exemplo, ao incluir na obra elementos de suas convicções políticas ou religiosas que não foram bem assimilados esteticamente à dinâmica específica da criação, em determinada construção artística (é o caso, caracterizado por Stendhal, do efeito de um tiro de canhão numa sala de concerto) (Konder, 2005, p. 62).

Wander Melo Miranda, em seu “Prefácio” (2003), comenta que Graciliano Ramos possui uma fortuna crítica das mais relevantes e extensas da literatura brasileira. E prossegue em seu comentário dizendo que:

Da análise sociológica à interpretação psicanalítica, da abordagem estilística às anotações impressionistas, além da leitura biográfica, todas essas perspectivas contribuem, com limitações e acertos, para ir decifrando ao longo dos anos e dos textos o enigma Graciliano Ramos. Passados cinquenta anos de sua morte, a aderência textual à vida concreta e a superação de seus marcos referenciais talvez expliquem – mas só em parte – a misteriosa química da permanência da obra do escritor alagoano (Miranda *apud* Mourão, 2003, p. 7).

Thiago Mio Salla (2012, p. 153), em uma nota, diz o seguinte: “Como se sabe, Graciliano alude ao romance *Angústia*, publicado quando o autor ainda se encontrava no cárcere e que foi agraciado com o Prêmio Lima Barreto de Literatura, de 1936, pela *Revista Acadêmica*”.

Logo após a sua saída do cárcere, Graciliano endereçou uma carta datada de 11 de junho de 1937 a Murilo Miranda (1912-1971)

– responsável pela *Revista Acadêmica* –, extensiva aos demais amigos, entre eles, Oswald de Andrade, Jorge Amado e Candido Portinari, em agradecimento por ajudarem na publicação do romance *Angústia* (Salla, 2012, p. 153).

No artigo “Sessenta anos sem Graça” (2013), o professor, jornalista e escritor Edmilson Caminha (1952), destaca a morte de Graciliano e o comentário de Jorge Amado:

Em 1953, morria Graciliano Ramos, sobre quem certa vez declarou Jorge Amado: ‘Ante a justiça, a correção da língua portuguesa por ele escrita, nós, os outros ficcionistas do Nordeste, somos uns bárbaros’. Faz, pois, 60 anos que partiu o Velho Graça, como o tratavam carinhosamente os colegas, testemunhas da curiosa trajetória literária de quem se pusera entre os poucos nomes, da sua geração, com a grandeza e a importância de Machado de Assis (Caminha, 2013).

Graciliano Ramos é reconhecido no cânone como um escritor da segunda fase do Modernismo, considerado antimodernista, entretanto, traído por sua modernidade. É criativo em se tratando de psicologia humana, um mestre do pessimismo, um realista-naturalista, embora critique esse movimento. Ele se vale de técnicas avançadas na construção de seus textos, não escrevendo apenas para distrair o leitor, é atento ao seu mundo circundante. Os seus escritos são atemporais, e podem ser problematizados na atualidade de nossa sociedade.

Ramos demonstra preocupações diversas, como a política social, a história, as letras, a língua, relacionando a norma culta com a fala popular e suas variações linguísticas, se utilizando das figuras de linguagens. No romance *Angústia* há um exemplo de seu cuidado com a língua presente na narrativa de Luís da Silva:

“Proletários, uni-vos”. Isto era escrito sem vírgula e sem traço, a piche. Que importavam a vírgula e o traço? O conselho estava dado sem eles, claro, numa letra que aumentava e diminuía. [...] Aquela maneira de escrever comendo os sinais indignou-me. Não dispense as vírgulas e os traços. Quereriam fazer uma revolução sem vírgulas e sem traços? Numa revolução de tal ordem não haveria lugar para mim (Ramos, 2011, p. 170).

Angústia é seu terceiro romance publicado. Escrito em um período de grande turbulência política no Brasil dos anos de 1930, é

um romance psicológico que explora a mente perturbada de Luís da Silva, um funcionário público frustrado. A obra é marcada pela autoanálise e pela crítica social, refletindo a desesperança e a alienação do indivíduo na sociedade urbana. A narrativa é fragmentada e densa, refletindo a angústia do indivíduo, com linguagem rica em detalhes psicológicos, refletindo a desordem mental do protagonista. Trata-se de um romance ambientado nos anos de 1930, em que o país era atravessado por um mal-estar caracterizado pelo contexto político da chamada “Era Vargas” (1930-1945), época de ditadura, repressão, introspecção e, ao mesmo tempo, de consciência social.

O texto de *Angústia* foi escrito *in ultima res*, passando aos poucos para o recurso *in media res*. É narrado em primeira pessoa, em uma representação do tempo psicológico feita por meio de analepses, prolepses e acronias. Passa-se em um espaço urbano, na cidade de Maceió, em um contexto de contraste social, cultural, educacional entre a burguesia e a classe baixa. Apresenta uma linguagem sóbria, objetiva, realista e naturalista em alguns aspectos, recheada de figuras de linguagens. O romance é essencialmente psicológico, impressionista, caracterizado por autoanálise, fluxo de consciência, monólogos, solilóquios e reflexões sociais e políticas. É na subjetividade que o tempo psicológico reflete a maneira não linear como pensamos e sentimos as coisas, movendo-se livremente entre o passado, presente e futuro dentro da mente do personagem protagonista. Os monólogos são muitos, avassaladores, com narrativa profunda onde as relações de causa e efeito não são insinuadas pela linearidade do tempo cronológico, favorecendo o aparecimento dos conteúdos inconscientes, os recalques, os desejos, os sonhos, as pulsões, e o desencadeamento dos sintomas e das ações, e por isso um romance psicológico por excelência.

Fernando Cristóvão (1986, p. 100) faz uma breve definição de *Angústia*:

Mais do que a história dum crime, *Angústia* é a história do estado de alma dum humilhado que se liberta. E é na manifestação desse estado de alma, feita através do monólogo interior, que *Angústia* marca triunfo definitivo, na obra de Graciliano, do tempo psicológico sobre o cronológico.

Tudo isso posto, reafirmamos que Graciliano Ramos é de grande importância entre os principais escritores da chamada segunda fase do Modernismo, denominada romance de 30, e que suas obras pertencem hoje ao cânone brasileiro. Ele se transpõe através de

sua biografia e sua obra, isto é, jornalista, político, preso político e escritor experiente, bem como a sua visão crítica e nada otimista da realidade brasileira, especialmente a realidade nordestina. Sua mestria na arte da escrita é refletida em *Angústia*. É de senso comum que Ramos é referendado por sua obra e visto como um escritor dos mais completos em seu tempo, sendo respeitado e lido na atualidade.

Portanto, apresentado o autor e o romance, passaremos a analisar a relação da literatura, psicologia e a psicanálise que se reencontram em *Angústia*.

Literatura, psicologia e psicanálise: um reencontro em *Angústia*

A literatura em sua pluralidade se manifesta em diversas modalidades de discursos, dentre elas, na forma crítico-literária de representação social, cultural, artística, histórica e estética. Ela se utiliza da linguagem como meio de expressão e tem uma vasta e diversificada atuação na sociedade, ou seja, reflete sua história, sua historicidade, sua evolução, também suas ideias e sua linguagem. Surgiu na pré-história como uma via de transmissão de conhecimento, cultura e valores. Entendendo a literatura, em sentido fechado, como a arte de escrever, conforme Antoine Compagnon (2010), ela pressupõe autores, obras, leitores, uma língua e seus referentes, conforme citado por Paul Valéry em seu *Cours de poétique*: “a literatura é, e não pode ser outra coisa, senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem” (Compagnon, 2010, p. 40).

Terry Eagleton, em **Teoria da literatura: uma introdução** (2019, p. 19), na sua síntese sobre as obras literárias, pressupõe que as obras literárias são reescrituras:

Todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável.

É nessa perspectiva artística e moderna que existe um sistema literário em que os escritores criam, através da linguagem no tempo-espaço, suas tramas e seus desdobramentos. A literatura pode ser entendida ainda, como a arte de compor escritos, que além de transmitir informações buscam expressar emoções, ideias e experiências humanas de maneira estética, valorizando a originalidade e a criatividade. O estilo do autor, sua escolha de palavras, ritmo e estrutura são elementos essenciais que contribuem para que a obra literária seja singular. Ela é aberta ao dialogismo, vinculação que todo enunciado procura manter com outros enunciados. Ela também estabelece relações entre disciplinas e com outros saberes, inclusive com a psicologia e a psicanálise.

Eagleton (2019, p. 227-229), no capítulo “Psicanálise”, referindo-se à literatura, pressupõe haver na moderna teoria literária um avanço relacionado com a agitação político-ideológica do século XX. Contudo, essa agitação nem sempre está relacionada a guerras, a revoluções e a depressões econômicas, assim sendo, todos que estão envolvidos com ela, a sentem profunda e pessoalmente. Ela é uma crise das relações e da personalidade humanas igualada a uma convulsão social. Entretanto, isso não caracteriza experiências de um certo período, mas que seguem por toda a história conhecida. Talvez o fato significativo seja que, nesse período, essas experiências se constituíram de uma nova maneira, bem como em um campo metódico de conhecimento, denominado psicanálise. Muitas obras literárias refletem as culturas, valores e questões sociais de seu tempo. Elas podem servir para espelhar a sociedade, oferecendo críticas, elogios ou simplesmente representando a vida cotidiana e temas universais, como amor, morte e conflito; também podem oferecer uma visão particular e pessoal do mundo.

Jean Bellemin-Noël em sua obra *Psicanálise e Literatura* (1983), na “Introdução – Ler a partir da psicanálise”, analisa de uma forma sucinta essas duas áreas aparentemente distintas, mas que dialogam de maneira interdisciplinar, e como é essencial esse binômio: a psicanálise e a literatura. Ele focaliza as ferramentas da psicanálise para reinterpretar e reler textos literários, revelando suas dimensões mais ocultas. Ele argumenta que a psicanálise, enquanto método interpretativo, e a literatura, como arte que frequentemente espelha os dramas inconscientes humanos, possuem uma relação simbiótica. Ele destaca que a literatura muitas vezes encapsula o inconsciente coletivo, os desejos reprimidos e os traumas que a psicanálise busca desvendar.

Bellemin-Noël evidencia o quanto Freud valorizava a literatura como uma janela para a compreensão da psique humana. Ao explorar as grandes obras literárias, Freud não apenas extraía inspirações e ideias, mas também identificava nelas um terreno fértil para reflexões psicanalíticas. A literatura, para ele, era uma aliada no decifrar do humano. Seu respeito pelos autores destaca sua convicção de que a sabedoria literária oferece insights únicos sobre os mistérios do inconsciente. Freud via nos textos imortais não apenas arte, mas também conhecimento prático e profundo sobre as forças que moldam o comportamento humano. Sua curiosidade, que ia além da admiração cega, o impulsionava a buscar explicações e aplicar métodos científicos a temas complexos, reafirmando a conexão essencial entre literatura e psicanálise.

Através de leituras de Freud, Bellemin-Noël demonstra como as obras literárias podem ser analisadas, um exemplo são os sonhos, um espaço onde os simbolismos, os lapsos e as contradições revelam verdades reprimidas: “o sonho é a “via régia” que conduz ao inconsciente. Isto constituiu verdade histórica, ou quase, já que *A Interpretação dos Sonhos* foi o primeiro livro assinado só com o nome de Freud (Bellemin-Noël, 1983, p. 23).

Sigmund Freud (1856-1939), no capítulo “Psicanálise”, cria e descreve os primeiros passos da psicanálise, segundo a nota do editor inglês. Ao longo do tempo, o termo veio a ter duas significações: “um método específico de tratar as perturbações nervosas e a ciência dos processos mentais inconscientes, que também é apropriadamente descrita como ‘psicologia profunda’”. Freud (1996, p. 260-264) considera que a psicanálise faz um trabalho de investigação aprofundada na psique humana e declara: “A psicanálise, no seu caráter de psicologia profunda, considera a vida mental sob três pontos de vista: o Dinâmico, o Econômico e o Topográfico”.

A psicanálise nasceu na área médica, mas se abriu ao dialogismo e à interdisciplinaridade com outras áreas de saberes, como a mitologia grega, a literatura, o teatro e outras formas de arte, sobretudo em Sófocles e Shakespeare.

Freud, analisando várias obras de arte que se manifestam de diferentes formas, escritas (literatura, poesia etc.) e a criação de objetos físicos (pintura, escultura etc.), iniciou o estudo da relação entre psicanálise e literatura. Ele também utilizou obras literárias para ilustrar e desenvolver suas teorias. Freud frequentemente utilizava obras e personagens literários para explicar conceitos

psicanalíticos, como, por exemplo, sua análise de *Édipo Rei*, de Sófocles (427, a. C); de *Hamlet*, de Shakespeare (1601); e de *Os irmãos Karamázov*, de Dostoiévski (1928). Em decorrência disso, passou a existir o que veio a ser denominado teoria crítica literária psicanalítica. Ela oferece ferramentas para uma leitura mais profunda das obras literárias, revelando camadas de significados ocultos de seus personagens, por exemplo, a análise de chistes (manifestações do inconsciente, como os sonhos e os atos falhos), conceitos fundamentais na psicanálise, e pode ser aplicada para desvelar os desejos e conflitos inconscientes de personagens.

Considerando a importância da literatura na reflexão sobre o sujeito ficcional em suas questões subjetivas, existenciais, sintomáticas e os seus desdobramentos no campo da análise psicanalítica, é que foi exequível uma convergência dessas duas áreas de saberes distintos, mas não excludentes, na análise do romance *Angústia*. O sujeito ficcional dessa discussão tem origem na psicanálise, um ser dual, ora consciente e ora inconsciente, movido por desejos, conflitos subjacentes, traumas, recalques, perdas de objetos, máscaras e patologias, questões que são vivenciadas na relação com o outro e refletidas na “dor de existir”. Salientamos que Luís da Silva, o protagonista de *Angústia*, é um personagem ficcional também o sujeito do discurso, ou seja, o sujeito da tessitura da linguagem, da enunciação.

Em relação ao sujeito do enunciado, Lacan (1988, p. 282), em *Escritos*, registra:

À estrutura da linguagem uma vez reconhecida no inconsciente, que tipo de sujeito podemos conceber-lhe? Pode-se aqui tentar, numa preocupação de método, partir da definição estritamente linguística do Eu como significante: onde ele não passa de *shifter* ou o indicativo que no sujeito do enunciado designa o sujeito enquanto ele fala no momento. É dizer que ele designa o sujeito da enunciação, mas que ele não significa. Como é evidente ao fato de que todo significante do sujeito da enunciação pode faltar no enunciado, além de que existem outros que diferem do eu.

Em síntese, pela perspectiva literária, Luís da Silva é um personagem de ficção, um narrador autodiegético em primeira pessoa, nordestino de 35 anos, angustiado, marcado por traumas e pela ambivalência dos afetos de amor e ódio, um indivíduo apaixonado, traído, assassino de seu antagonista. Pelo lado da psicanálise, o protagonista é um sujeito das teorias freudiana e lacaniana,

possivelmente um neuropsicótico, que desenvolveu um mecanismo de defesa contra as suas representações psíquicas, ou seja, recalques que realiza como proteção contra a angústia, “a dor de existir”; em conflito entre pulsões de vida e de morte: uma caracterizada pela preservação da vida, e a outra pela destruição dela, expressa na autoagressividade e ou na agressividade ao outro. Um sujeito em seu simbolismo, sua realidade, seu imaginário, seu olhar e sua fala na relação com o outro.

Assim, por meio desta análise e das problematizações apresentadas, buscamos contribuir, sob o enfoque crítico-literário-psicanalítico, para o enriquecimento da discussão acadêmica teórico-crítico-literário, ampliando a compreensão sobre os personagens da literatura e a obra de Graciliano Ramos, em especial, *Angústia*.

Considerações finais

O objetivo deste recorte foi apresentar o núcleo da pesquisa baseada no romance *Angústia*, de Graciliano Ramos, sob o olhar crítico-literário-psicanalítico e, a partir dessa leitura, discutir as relações interdisciplinares, intertextuais, psicológicas, psíquicas e sociais que no romance transpareceram. A pesquisa se deu numa abordagem qualitativa, ou seja, foi baseada nas subjetividades dos personagens, suas narrativas, suas emoções e as motivações que sustentaram a base para seus comportamentos.

No que concerne a relação entre literatura e a psicanálise, constatamos contribuições valiosas e desafios. Dentre as contribuições, destacamos o potencial da psicanálise para aprofundar a compreensão dos processos criativos e dos significados simbólicos dos personagens da literatura. Por sua vez, a literatura oferece à psicanálise novas perspectivas sobre a subjetividade humana por intermédio dos personagens que cria. Pelo lado dos desafios, destacamos a tendência de reduzir a complexidade do texto a meras ilustrações de teorias psicanalíticas, o que pode empobrecer a interpretação literária, ignorando aspectos estéticos e contextuais da obra. A fim de que a relação entre psicanálise e literatura seja frutífera, ficou entendida a necessidade de se considerar a autonomia de cada disciplina. Ao reconhecer e respeitar esses limites e as probabilidades de cada uma delas, foi possível promover diálogos produtivos, que enriqueceram tanto a análise da teoria literária quanto a análise teórica psicanalítica da obra.

Nesse sentido, fizemos um apuramento, em linhas gerais, para contribuir com uma melhor apreensão do romance *Angústia*. Destacamos a importância de sua leitura contemporânea, pois tem possibilitado a aplicação de teorias psicológicas e psicanalíticas clássicas para uma compreensão mais aprofundada do texto e seu conteúdo e da presença e características do autor, assim colaborando com a literatura para uma melhor compreensão dos sujeitos ficcionais.

Angústia foi analisado no que tange à construção do sujeito, sua personalidade e suas angústias existenciais. A introspecção de Silva e sua autoanálise constante são elementos que facultam uma leitura psicanalítica da obra, explorando temas como o inconsciente, os traumas e o recalque como mecanismos de defesa. A análise das motivações inconscientes do protagonista e a forma como ele lida com desejos e frustrações tornam a obra um campo fértil para discussão dos conceitos freudianos das instâncias do psiquismo, além de explorar a relação do sujeito com a sua sociedade.

Enfim, esta pesquisa pretendeu contribuir para a reversão do quadro de escassez dos estudos psicológicos, marcados pela complexidade das questões acerca do sujeito, no campo da literatura.

REFERÊNCIAS

BELLEMIN-NOËL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1978.

CAMINHA, Edmilson. Sessenta anos sem Graça. 2013. **Graciliano Ramos** – Site oficial do escritor Graciliano Ramos. Disponível em: <https://graciliano.com.br/2013/02/sessenta-anos-sem-graca/>. Acesso em: 27/02/2025.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CRISTÓVÃO, Fernando. **Graciliano Ramos: estrutura e valores de um modo de narrar**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MORAES, Dênis de. **O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREUD, Sigmund. **Psicanálise**. In: _____. **Obras psicológicas completas**. v. XX. Tradução dirigida por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 259-265.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MIRANDA, Wander Melo. Prefácio. In: MOURÃO, Rui. **Estruturas: ensaio sobre o romance de Graciliano**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

RAMOS, Elizabeth. Apresentação. In: RAMOS, Graciliano. **Angústia**. (75 anos). Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 7-16.

RAMOS, Graciliano. **Angústia**. (75 anos). Rio de Janeiro: Record, 2011.

RAMOS, Ricardo Medeiros. **Graciliano: retrato fragmentado**. São Paulo: Globo, 2011.

SALLA, Thiago Mio; LEBENSZTAYN, Ieda. **O antimodernista: Graciliano Ramos e 1922**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

_____. (Org). **Garranchos: Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

O MEU PÉ DE LARANJA LIMA COMO BEST-SELLER E LITERATURA DE MASSA

Marina de Souza Cruz Silva (PPLIN – UERJ)



Introdução

A proposta deste artigo, fruto de uma comunicação de seminário na respeitada Faculdade de Formação de Professores da UERJ, onde desenvolvo meu trabalho de dissertação, é lançar um olhar crítico aprofundado sobre a obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, investigando minuciosamente as razões subjacentes à sua ampla aceitação junto ao grande público e, paralelamente, à sua recepção marginalizada no contexto acadêmico brasileiro. A trajetória que me conduziu a essa reflexão remonta ao momento inicial de contato com documentos históricos, arquivos pessoais, jornais e periódicos da época, relatos minuciosos de leitores contemporâneos ao lançamento do romance, bem como as constantes referências indiretas ao livro em materiais didáticos e programas escolares de diferentes períodos históricos. Essa ampla circulação cultural contrasta diretamente com uma lacuna expressiva de trabalhos acadêmicos dedicados ao estudo sistemático da obra e de seu autor nos principais cursos universitários de Letras do país. Esse descompasso suscitou, inevitavelmente, a questão central: como é possível que um texto tão amplamente difundido, traduzido em inúmeras línguas, adaptado para diversas mídias e tão frequentemente mencionado na cultura popular brasileira e internacional permaneça tão pouco explorado no debate acadêmico?

Inicialmente, supus que essa divergência de recepção fosse meramente fruto de fatores mercadológicos ou decorrente de

estratégias editoriais e publicitárias eficazes. Afinal, sabe-se que determinadas obras literárias alcançam o estatuto de *best-seller* graças à sua inserção estratégica em contextos comerciais favoráveis ou pela habilidade dos editores em captar o *zeitgeist* (termo alemão que representa o espírito cultural e emocional de uma obra, e sua identificação com teu tempo), aproveitando momentos históricos específicos para potencializar sua circulação. Todavia, à medida que aprofundi a análise crítica sobre *O Meu Pé de Laranja Lima*, emergiram questões mais complexas e delicadas, ultrapassando os limites simplistas de mercado e propaganda. Tornou-se clara a presença e a relevância de componentes profundamente subjetivos e emocionais, como o marcante teor sentimental do romance, a aparente simplicidade estilística empregada por Vasconcelos e sua estratégia narrativa, que inclui diversos elementos autobiográficos. Além disso, ficou evidente a polarização da crítica literária nacional, com posicionamentos radicalmente divergentes ao longo do tempo.

Esses fatores sinalizam um debate intelectual mais amplo e profundamente enraizado nas fronteiras conceituais entre a chamada “Literatura” (com letra maiúscula, concebida como produção cultural dotada de alta legitimidade artística e acadêmica) e a denominada “literatura de massa”, frequentemente percebida como efêmera, comercial e menos digna de análise crítica detalhada. Tal embate se tornou o cerne investigativo deste capítulo, demandando aprofundamento teórico fundamentado especialmente nas reflexões de Muniz Sodré, autor essencial na discussão crítica sobre literatura de massa e mercado editorial, especificamente em suas obras *Teoria da literatura de massa* (1978) e *Best-seller: a literatura de mercado* (1988). Ao lado disso, recorro às ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, exploradas no conceito de “literatura menor” presente em *Kafka: por uma literatura menor* (2002), que possibilita uma visão alternativa e menos polarizada ao analisar obras frequentemente desconsideradas pelos padrões acadêmicos tradicionais.

Dessa maneira, a argumentação do artigo desdobra-se cuidadosamente em três eixos analíticos principais, cada um tratado em maior extensão e detalhamento: primeiramente, explora-se com rigor histórico e documental o contexto editorial e social da época que impulsionou a rápida popularização do romance, incluindo análises detalhadas sobre o panorama literário e mercadológico brasileiro das décadas de 1960 e 1970, com referência a documentos primários e materiais publicitários raramente abordados em estudos prévios. Em segundo lugar, aborda-se com profundidade a

tensão conceitual entre “Literatura” erudita e “literatura de massa”, revisitando as definições de Sodré sobre o *best-seller* e confrontando-as criticamente com outras concepções contemporâneas sobre valor literário e legitimidade cultural, tais como as formuladas por Antonio Candido (2006), Pierre Bourdieu (1996) e Italo Calvino (2007), ampliando, assim, a fundamentação teórica e proporcionando um diálogo interdisciplinar mais robusto.

No terceiro eixo, é realizado um exame detalhado sobre a interação entre realidade autobiográfica e criação ficcional na recepção da obra, destacando como essa ambiguidade potencializou debates em torno da autenticidade narrativa e impactou a forma como leitores e críticos perceberam o romance. Esse embate entre fato e ficção não apenas problematiza a classificação genérica da obra, mas também abre espaço para uma discussão aprofundada sobre as expectativas do público leitor quanto à veracidade narrativa, especialmente na literatura de apelo popular.

Concluo o texto com reflexões detalhadas e amplamente fundamentadas sobre os motivos da restrita recepção acadêmica brasileira de José Mauro de Vasconcelos, ressaltando como o aprofundamento crítico em sua obra poderia contribuir substancialmente para ampliar nossa compreensão sobre processos de legitimação literária, critérios culturais estabelecidos para definição do cânone e especialmente sobre o papel da emoção e do afeto na relação do leitor com o texto literário. Argumento, finalmente, que visitar *O Meu Pé de Laranja Lima* e outras obras consideradas de “literatura menor” pode enriquecer significativamente as perspectivas acadêmicas atuais, colaborando para uma visão mais abrangente, inclusiva e complexa do fenômeno literário contemporâneo.

Desenvolvimento

A história do menino Zezé, apresentada em *O Meu Pé de Laranja Lima*, foi publicada em 1968, justamente no auge da ditadura militar, quando o mercado editorial infantil desfrutava de uma relativa “zona cinzenta” de tolerância política. Conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), as obras destinadas ao público jovem eram frequentemente enquadradas como “inofensivas” pelas

editoras, que exploravam essa classificação para driblar a censura e, ao mesmo tempo, atender a uma crescente demanda por narrativas afetivas. Nesse contexto, o livro de Vasconcelos foi lançado em um momento de expansão do segmento infantojuvenil, quando o Estado, mais concentrado em vetar textos de crítica direta, negligenciava em parte o conteúdo emocional e social que se escondia sob capas coloridas. As autoras também destacam que, ao enfatizar aspectos familiares e lúdicos, o infantojuvenil funcionava como um espaço de catarse silenciosa, no qual traços de resistência cultural podiam florescer sem chamar a atenção da vigilância oficial (Lajolo e Zilberman, 1984). Nesse sentido, a fantasia e os sonhos de Zezé funcionam como táticas lúdicas de afirmação da subjetividade diante da disciplina militar: ao forjar universos imaginários, o menino não só escapa da opressão cotidiana, mas cria pequenas zonas de liberdade simbólica que corroem, silenciosamente, as regras do regime. Além disso, Lajolo e Zilberman (1984) ressaltam que a criança é agente capaz de decifrar tensões sociais; Zezé exemplifica esse poder ao nomear a fome, o abandono e a injustiça com a mesma naturalidade que suas invenções oníricas, demonstrando uma crítica implícita ao *status quo*.

Em conversa que tive com o curador Evanildo Fernando, incluída no trabalho de dissertação, soubese que essa estratégia mercadológica teve duplo propósito: não apenas inserir estrategicamente Zezé no circuito infantil em ascensão, mas também blindar o texto contra cortes e apreensões. As autoras supracitadas ressaltam que, mesmo sem discursos políticos explícitos, a sutil representação de desigualdades sociais — pobreza, abandono e carência afetiva — assumia caráter de denúncia indireta, colocando em xeque a ideia de que o espaço infantil seria politicamente neutro (Lajolo e Zilberman, 1984). A narrativa em primeira pessoa, com seu tom confessional, cria um vínculo empático poderoso, transformando o refúgio na imaginação em ato de afirmação identitária num regime que buscava uniformizar pensamento e comportamento. Portanto, longe de ser mero escapismo, *O Meu Pé de Laranja Lima* mobiliza o universo infantil como cenário de tensão entre opressão e criação afetiva, mostrando como a ditadura moldou — e foi, por sua vez, tensionada — por estratégias editoriais e estéticas do infantojuvenil brasileiro.

Figura 1 – Capa de *O meu Pé de Laranja Lima*, por Jayme Cortez



Fonte: VASCONCELOS, 1968.

Todavia, o sucesso não ficou restrito ao território nacional. Traduzido para diversas línguas e adotado em Instituições de Ensino de países como Portugal, Coreia do Sul, China e Argentina, em exíguo espaço de tempo, Vasconcelos despontou como um dos autores brasileiros mais lidos no mundo, superando, em número, nomes muito prestigiados pela crítica literária, tais como Machado de Assis e Clarice Lispector, de acordo com dados da Unesco (INDEX; 2011). Esse fenômeno ressalta a força de uma narrativa que, embora simples do ponto de vista formal, consegue estabelecer um poderoso vínculo afetivo com leitores de culturas distintas. Importa destacar que Lajolo e Zilberman (1984) concebem esse vínculo como

uma ‘catarse silenciosa’, que acolhe tensões sociais sob capa de inocência. Em contrapartida, Barthes (1987) fala do “prazer do texto” como uma experiência estética de gozo que ultrapassa o enredo.

Entretanto, à medida que a fama do livro crescia, surgiam também vozes contrárias, que viam em *O Meu Pé de Laranja Lima* uma manifestação literária de pouca substância artística. Críticos que, em um primeiro momento, enxergavam em José Mauro um possível herdeiro literário de Graciliano Ramos, gradativamente passaram-no a autor de “obras sentimentais” ou “menores”, esvaziando a complexidade que, sob certo prisma, a narrativa apresenta. Essa mudança de perspectiva pode ser atribuída, em parte, à crescente distinção firmada entre “Literatura erudita” e a “literatura de massa”. Segundo Bourdieu (1996, p. 28):

O campo literário é um espaço de conflitos e negociações, estruturado pela oposição entre o polo da heteronomia — submetido às exigências do mercado e do público — e o polo da autonomia — governado pela busca de inovação estética e reconhecimento simbólico pela crítica.

Convém mencionar, ainda, Sodré (1988), segundo o qual o rótulo de literatura “menor” serve para defender a superioridade da literatura erudita. Nos termos de Deleuze e Guattari (2002), essa distinção entre ‘culto’ e ‘massa’ revela o poder subversivo da ‘literatura menor’ ao dar voz a grupos marginalizados. Essa moldura teórica ajuda a compreender por que obras como *O Meu Pé de Laranja Lima*, embora exitosas comercialmente, acabam sendo vistas como “menores” pelo polo autônomo do campo.

A fim de compreender por que obras de amplo apelo popular, a exemplo da obra em lide, tendem a enfrentar uma recepção reticente no meio acadêmico, é imprescindível revisitar o debate sobre *best-sellers* e literatura de massa. Sodré, em *Teoria da literatura de massa* (1978) e *Best-seller: a literatura de mercado* (1988), propõe um olhar crítico sobre a produção literária que se orienta pelos interesses do grande mercado. Ele aponta que, ao priorizarem a empatia imediata do leitor, obras e seus autores costumam ser desprezados pela crítica tradicional, que valoriza inovações formais, complexidade de linguagem e profundidade estilística. Convém lembrar Barthes (1987), que identifica na leitura prazerosa um gesto de resistência discreta — conceito próximo ao ‘resistir suave’ de Lajolo e Zilberman (1984). Nessa linha de raciocínio, Sodré (1988) argumenta que a literatura de massa é primordialmente orientada

pelas dinâmicas de mercado, carecendo de legitimação no âmbito educacional ou acadêmico. Embora reconheça sua capacidade de influência social, o autor sustenta que tal produção não contribui para o desenvolvimento da literatura como expressão artística - cujo valor reside essencialmente na forma — nem produz inovações técnicas ou temáticas substanciais. Assim, estaríamos diante de um tipo de obra que se estrutura em modelos narrativos convencionais, explora arquetípicos universais (como o “herói” ou o “benfeitor idealizado”) e reforça recursos emocionais para fisgar o leitor. Conforme Rouvillois (2010), a repetição desses arquétipos gera um “efeito de identidade” que facilita a empatia cultural.

É claro que, do ponto de vista de uma crítica focada na inovação e no experimentalismo, *O Meu Pé de Laranja Lima* poderia ser visto como “superficial”, pois não exhibe rupturas estilísticas que desafiem paradigmas literários. O que não se pode ignorar, entretanto, é o alcance sociocultural que textos dessa natureza podem ter, corroborando Candido (2006), para quem o valor da literatura está em sua capacidade de formar leitores, não apenas em inovações formais. Sodré (1978) também adverte que a recusa na análise de tais fenômenos equivale a adotar uma postura elitista, que ignora a forma como a maioria das pessoas consome literatura, ideia essa também defendida por Candido (2006), que atenta para o risco de a crítica acadêmica se fechar em formalismos, afastando-se da experiência do leitor comum. Como entender a dinâmica leitora de um país, ou mesmo de um período histórico, sem mergulhar nos livros que efetivamente mobilizam milhões de leitores? Nesse sentido, a obra de Vasconcelos revela uma peça-chave para decifrar o gosto popular, pois a sua trajetória de leitura — primeiro no Brasil e depois em outros contextos internacionais — ratifica uma identificação bastante ampla, sobretudo com a figura do menino pobre que encontra no afeto e na fantasia a força para enfrentar adversidades. Cabe mencionar Calvino (2007) quanto à defesa do uso de *bestsellers* em sala de aula para promover o diálogo intercultural.

Um ponto trazido por Sodré (1988) é a componente elitista subjacente ao ato de “desqualificar” de antemão uma obra tida como comercial ou sentimental. Sob esse ponto de vista, os críticos que ignoram ou menosprezam *O Meu Pé de Laranja Lima* podem estar baseando seu julgamento na ideia de que somente textos dotados de alto nível de experimentação ou de linguagem densa merecem ser estudados e perpetuados. Essa lógica, contudo, desconsidera a riqueza de dimensões existentes em obras que conversam com as

“massas”. Deleuze e Guattari (2002) ampliam tal conceito de valor literário ao reconhecer o protagonismo da “literatura menor”. Não raramente, o preconceito contra *best-sellers* e obras populares parte de uma premissa de que a alta literatura seria o único espaço de inovação e profundidade. Porém, a história literária nos mostra que algumas narrativas populares acabam incorporadas ao cânone, reconhecidas por méritos que não se restringem à sua estrutura formal, mas também pelo impacto na formação do leitor e pelo eco sociocultural que reverberam. A própria noção de “clássico”, segundo Italo Calvino (2007), é mais fluida do que se supõe, pois aquilo que atravessa gerações, permanecendo significativo, pode ser repensado como dotado de valor universal. O autor trata ainda sobre a fluidez da noção de “clássico”: não basta a forma, mas a recepção histórica, ou seja, o modo como uma obra ou texto é percebido, interpretado e valorizado por seus leitores ao longo do tempo, considerando as transformações culturais, sociais e ideológicas de cada época, poderá mudar o status de literatura “menor” para um “clássico”.

Para enriquecimento do debate, as reflexões de Deleuze e Guattari (2002) acerca do que denominam “literatura menor” ampliam o panorama além da oposição imediata entre “literatura culta” e “literatura de massa”. O cerne do conceito de literatura “menor” não se prende à complexidade formal, mas à capacidade de expressar uma realidade da minoria, deslocando a língua majoritária para abarcar vozes e vidas geralmente invisibilizadas. Quando Kafka, por exemplo, escreve em alemão sobre o contexto tcheco, ele manipula uma língua majoritária para falar de uma condição minoritária, evidenciando, nesse uso, uma tensão política inerente ao texto (Deleuze e Guattari, 2002). Em *O Meu Pé de Laranja Lima*, Vasconcelos narra, em português, a história de uma criança pobre, carente, cujo cotidiano familiar se desenrola em uma periferia. Embora não haja ali uma militância política declarada, há uma conotação social latente: Zezé personifica a infância marginalizada, marcada pela ausência de proteção e obrigada ao refúgio na imaginação. De certa forma, esse retrato poderia ser interpretado como um discurso minoritário inserido na língua portuguesa — uma língua “majoritária” em seu contexto nacional, mas que, aqui, ecoa histórias de exclusão social e de sofrimento silencioso. Desse ponto de vista, a obra de José Mauro problematiza a suposta “simplicidade” do texto: a abordagem da pobreza, da solidão, da falta de afeto e da criatividade infantil sinaliza um tema cuja gravidade social não deveria ser ignorada. Há um componente político na maneira como o autor destaca o abandono e a incompreensão que

Zezé enfrenta, sobretudo quando a fantasia (a conversa com o pé de laranja lima) se torna uma forma de atravessar a dor.

Ainda sem pretensão de ser um manifesto, a obra enraíza sua narrativa em condições de vida muito pouco contempladas pelos padrões literários consagrados, o que lhe confere um viés crítico. Assim, a “simples” árvore falante adquire uma função de denúncia da precariedade material e afetiva de certas infâncias brasileiras. No caso de Zezé, a empatia é construída não apenas pela ingenuidade do protagonista, mas também pela verdade humana que permeia suas vivências. A dimensão política não é frontal, mas atravessa o sentimento de injustiça diante de uma criança que, já tão nova, experimenta violência familiar e descaso, agarrando-se a qualquer lampejo de amor e ternura.

Destarte, o sentimental na obra não se restringe a uma emoção vazia, fazendo com que a obra atinja camadas profundas de identificação com leitores de contextos diversos. Vemos, pois, que a polarização entre “superficial” e “profundo” nem sempre procede, quando entendemos que a narrativa pode ter propósitos diferentes — e o de José Mauro parece ser comover, sensibilizar para a tristeza de Zezé e, ao mesmo tempo, evidenciar a importância do carinho e da solidariedade na formação de uma criança. Esse duplo gesto — de denúncia e de catarse — reforça a ideia de resistência silenciosa na infância marginalizada (Deleuze e Guattari, 2002).

Outro elemento que intensifica a discussão em torno de *O Meu Pé de Laranja Lima* diz respeito ao constante posicionamento de Vasconcelos de que todos os relatos são verdadeiros. Essa “autobiografização” da narrativa gera, no leitor, além da crença, o desejo de verificar se os relatos são fatos historicamente comprováveis. Quem visita Bangu ou se debruça sobre arquivos e jornais antigos em busca de um acidente de trem envolvendo um “Portuga” pode se frustrar ao não encontrar vestígios que confirmem tal evento. A ausência de provas documentais, contudo, não invalida o texto; antes, sublinha seu caráter literário, que mescla dimensões reais e imaginárias de maneira a criar um enredo verossímil nos afetos, ainda que não ancorado na factualidade. Nesse sentido, a “árvore falante” é o emblema perfeito do que Roland Barthes (1974) chamou de “prazer do texto”: a leitura envolve, suspende o leitor na fantasia de que aquilo poderia, sim, acontecer no universo interior de uma criança, e a identificação com Zezé torna-se quase plena, independentemente da comprovação empírica.

Já a figura de Manuel Valadares, o “Portuga”, adquire uma relevância particular: é ele quem se torna a figura paterna substituíta, que oferece a Zezé não apenas momentos de ternura, mas uma perspectiva de mundo menos áspera. A simbologia do “estrangeiro” acolhedor, em uma família em que o afeto é parco, reforça a ideia de um refúgio improvável, que se desfaz de modo trágico. O “Portuga” funciona, em um primeiro prisma, portanto, como uma projeção do ideal de cuidado que faltou a Zezé, enquanto corporifica a ruptura abrupta da infância. Se essa ruptura se deu por meio de um acidente real ou não, pouco importa do ponto de vista literário. O que permanece é a força do abandono, a intensidade do luto e a aceleração do amadurecimento forçado do protagonista. Como tantos leitores relatam, a sensação de perda ao final do livro é profunda. Assim, mesmo que a Academia questione o valor estético da obra, há um forte indício acerca de seu poder de mobilização afetiva, o que nos convida a um exame menos preconceituoso de sua estrutura e de suas implicações sociais.

Hoje tenho quarenta e oito anos e às vezes na minha saudade eu tenho impressão que continuo criança. Que você a qualquer momento vai me aparecer me trazendo figurinhas de artista de cinema ou mais bolas de gude. Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido (VASCONCELOS, 2002, p. 156).

Figura 2 – Trem Mangaratiba, responsável pelo acidente do “Portuga”



Fonte: Acervo do Grêmio José Mauro de Vasconcelos, 2024

Apesar de tantos elementos que poderiam tornar *O Meu Pé de Laranja Lima* um objeto instigante para a pesquisa universitária, a obra segue um tanto distante dos cânones estabelecidos nos cursos de Letras no Brasil. Um levantamento rápido de teses e dissertações disponíveis em bases de dados acadêmicas confirma a lacuna de estudos aprofundados sobre o autor. Isso contrasta, de modo paradoxal, com a ampla difusão que o livro ainda ostenta em outros países, seja como leitura escolar, seja como inspiração para discussões sobre a infância e a realidade social. Há quem atribua essa invisibilidade ao preconceito enraizado contra narrativas cuja “simplicidade” e “emotividade” são vistas como evidências de pouca qualidade literária. Outro fator, muitas vezes mencionado, é a classificação do romance como infantojuvenil, um rótulo que, durante décadas, relegou importantes obras a um segundo plano crítico, sob a suposição de que o público jovem não demandaria aprofundamento e complexidade. Se é verdade que *O Meu Pé de Laranja Lima* figura frequentemente em coleções infantojuvenis, não se pode ignorar a presença de temas como a morte, a violência doméstica, a pobreza e o desamparo, que remetem a uma densidade emocional e social raramente associada à literatura “infantil”.

A questão, portanto, recai sobre o que entendemos por “valor literário”. Se, por um lado, a obra não apresenta inovações formais que a aproximem de experimentos modernistas ou vanguardistas, por outro, ela exhibe uma força de comunicação que atravessa culturas, gerando traduções e adaptações diversas. A capacidade de despertar empatia e trazer à tona debates essenciais sobre a realidade de crianças marginalizadas não poderia, ela mesma, ser considerada um sinal de relevância estética e cultural? É possível argumentar, com base em autores como Antonio Candido (2006), que a literatura cumpre uma função humanizadora, e que essa função não se esgota na sofisticação estilística. Há textos literários de grande complexidade formal que, no entanto, não alcançam o público mais amplo, restringindo-se a círculos especializados. Assim como há narrativas que, ainda que não sejam “inovadoras”, tocam o leitor em um nível de experiência e de reconhecimento da condição humana, o que não deixa de ser um valor estético e ético. *O Meu Pé de Laranja Lima* parece se inserir nessa segunda categoria, promovendo reflexões sobre a infância e a ternura, mesmo sem romper com convenções da prosa realista. Vale mencionar Barthes (1987) sobre como o prazer de ler pode ser tão subversivo quanto a experimentação formal.

No atual cenário cultural, em que se discute a ampliação do cânone literário para abarcar vozes e perspectivas antes marginalizadas, parece oportuno revisitar José Mauro de Vasconcelos com uma atitude menos presa aos critérios tradicionais de “grande arte literária”. Se *O Meu Pé de Laranja Lima* não pertence à mesma estirpe de ousadia linguística de um Guimarães Rosa ou de uma Clarice Lispector, de acordo com a crítica, isso não anula a pertinência de se estudar seu alcance e seu significado para a formação do leitor. A chamada “literatura de massa” costuma sofrer com o estigma de que seria transitória e fadada ao esquecimento rápido, mas a longevidade de *O Meu Pé de Laranja Lima* — assim como de muitas outras obras consideradas populares — demonstra que essa não é uma regra absoluta. Muitas narrativas que adentraram o gosto público permanecem vivas por décadas, atravessando gerações, justamente pela afinidade afetiva que estabelecem. No caso do romance de José Mauro, a história de Zezé e sua precária realidade familiar continua comovendo, pois esses temas dificilmente perdem a atualidade em um país que ainda convive com graves problemas socioeconômicos, afetando milhares de crianças.

A ternura presente em *O Meu Pé de Laranja Lima* pode ser lida não apenas como recurso sentimental, mas como uma ponte para revelar a forma como a imaginação pode assumir um caráter de resistência diante de contextos adversos. Quando Zezé fala com a árvore, enxergamos mais do que uma fantasia inocente; percebemos um grito de autoafirmação frente à indiferença dos adultos, que exprime a busca por acolhimento. Afinal, se a família e o meio social falham em oferecer proteção, a criança encontra no imaginário — e no “Portuga” — um alento temporário, porém intenso. Conforme Lajolo e Zilberman (1984), a fantasia se constitui como ato de afirmação da subjetividade infantil. Assim, ao revisitar a obra, o pesquisador pode depreender que o foco não deveria recair apenas na ausência de “sutilezas” formais, mas na presença de camadas afetivas e sociais que têm muito a dizer sobre o Brasil e o mundo. A literatura não se define exclusivamente pela ousadia de estilo ou por experimentações radicais; ela também se constitui pelo diálogo empático com o leitor, pela criação de figuras e situações que instigam a refletir sobre a própria condição existencial. Nesse diálogo, *O Meu Pé de Laranja Lima* revela uma fecundidade pouco explorada pela crítica, mas amplamente reconhecida pelos leitores comuns. Esse gesto de resistência lúdica ecoa o ‘prazer do texto’ de Barthes (1987), que suspende o leitor na experiência afetiva.

Considerações finais

A análise de *O Meu Pé de Laranja Lima* à luz das discussões sobre “Literatura” e “literatura de massa” ressalta as tensões que atravessam a recepção do texto de José Mauro de Vasconcelos. Se, por um lado, há o reconhecimento popular e a difusão internacional — evidenciados pelas muitas traduções e adoções escolares ao redor do mundo —, por outro, persiste a relutância acadêmica em levá-lo a sério, caracterizando-o como obra “menor” ou “sentimental”. Contudo, as reflexões de Muniz Sodré (1978; 1988) demonstram que uma produção literária pode ser de massa e ainda assim apresentar relevância sociocultural, expondo padrões de sensibilidade coletiva e trazendo à tona temas urgentes. Deleuze e Guattari (2002), por sua vez, enfatizam como a ideia de “literatura menor” pode trazer à cena vozes e experiências marginalizadas, imbuindo o texto de um valor político que nem sempre se expressa por meio de vanguardismos formais, mas sim pela representação de realidades normalmente silenciadas.

Em *O Meu Pé de Laranja Lima*, a condição de Zezé — órfão de afeto, mergulhado em uma miséria afetiva e econômica — assume centralidade, e sua busca por ternura, culminando na figura do “Portuga” e na comunicação com a árvore, encarna a resposta imaginativa de uma criança que encontra, no sonho, um meio de suportar a dureza da vida. A força simbólica desses elementos supera a dicotomia entre fato e ficção, pois, independentemente de haver registros históricos do acidente de trem ou da existência de Manuel Valadares, o drama interior do protagonista revela uma verdade humana que atinge o leitor em cheio.

Diante desse panorama, conclui-se que relegar José Mauro de Vasconcelos ao esquecimento ou ao rótulo de “autor menor” configura um sintoma da mentalidade elitista que ainda persiste na constituição do cânone literário brasileiro. Tal luta por diferenciação no campo literário ocorre, principalmente, para preservar um “capital simbólico” que legitima a rejeição das demandas comerciais e proclama o valor da obra enquanto autorreferência. (Bourdieu, 1996). Se o romance não apresenta inovações formais de relevo, ele tampouco pode ser acusado de carecer de relevância, dada sua forte repercussão nos âmbitos nacional e internacional. Assim, o convite que fica é o de revisitar *O Meu Pé de Laranja Lima* com um olhar renovado, despido de preconceitos, a fim de compreender tanto o papel da fantasia na trajetória de uma infância marcada

pela pobreza, quanto o significado afetivo que a obra assume para gerações de leitores.

Encerro este texto com a provocação de Calvino (2007, p. 23): “A ‘alta’ literatura repete-se quando não tem nada a dizer; a ‘baixa’ literatura é acusada de repetição quando, na verdade, está sempre dizendo algo novo para alguém” — e o pé de laranja lima, em seu silêncio falante, ecoa esta verdade como testemunha eterna das infâncias que a Literatura (com L maiúsculo) insiste em não ouvir.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 103 p.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Rafael Godinho. 1. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

INDEX TRANSLATIONUM: A TRADUÇÃO NO MUNDO SEGUNDO A UNESCO. **Conexões Itaú Cultural**. 2011. Disponível em: <https://conexoesitaucultural.org.br/mapeados/index-translationum-a-traducao-no-mundo-segundo-a-unesco/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

ROUVILLOIS, Frédéric. **Une histoire des best-sellers**. Paris: Flammarion, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Teoria da literatura de massa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2. ed. Ática, 1988. 79 p.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 86. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2002.

A INTERMIDIALIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO PODCAST NÃO INVIABILIZE

Talysson Barbosa da Silveira Pereira (PPLIN – UERJ)



Introdução

Os estudos de intermedialidade começam a ficar populares nos idos dos anos 1990 e apresentam um vasto campo de investigação, conforme dito por Ramazzina-Ghirardi (2022). As diversas áreas do conhecimento que se dedicam a estudar as mídias cooperam para o aumento de uma maior abrangência do significado do termo intermedialidade. Contudo, Ramazzina-Ghirardi (2022, p. 10) relata que todas elas “assumem como objeto de investigação os processos de construção de sentidos que se dão a partir da interação de duas ou mais mídias”.

No princípio, os estudos de intermedialidade estavam atrelados aos estudos interartes, entretanto, na última década do século XX, pesquisadores de áreas diversas começaram a focar nesse novo campo de pesquisa e a desenvolver seus estudos a partir dele. Para alguns pesquisadores, essa falta de definição única de intermedialidade possibilita a utilização do termo em qualquer área de pesquisa de acordo com a necessidade exigida naquele espaço.

Alguns pesquisadores acreditam que deveria haver um consenso sobre a definição do termo, sendo necessário buscar uma maneira de consolidá-lo a partir de uma acepção única. Outros preferem o modo como ele tem se disseminado até agora, celebrando a pluralidade conceitual por entendê-la capaz de permitir que as várias definições de adequem e se ajustem aos conceitos da área em que estiverem inseridas (Ramazzina-Ghirardi, 2022, p. 15).

Essa característica plural permitiu que a pesquisadora Irina Rajewsky (2012, p. 16) conseguisse propor, de forma ampla, uma tentativa de definir intermedialidade. Para ela “desde o início, “intermedialidade” tem servido como um termo guarda-chuva”. Essa abrangência revela um aumento do ângulo de análise que devemos ter sobre os mais diversos objetos de pesquisa.

Para este artigo temos o *podcast* como peça central do nosso estudo. Primeiramente precisamos retornar a sua origem e entender como ocorre o seu surgimento. A popularização de micro *blogs* no final da década de 1990 e início dos anos 2000 é alcançado por jornalistas que desejavam publicar suas notícias e pensamento de forma mais livre, ou seja, sem vínculo com alguma emissora. Não podemos limitar a utilização desse recurso somente pelos profissionais da veiculação da notícia, na verdade qualquer um poderia ter seu próprio portal. No entanto, é somente com a possibilidade de anexar áudios em formato mp3 que um novo mundo de oportunidade começa a surgir na internet. Profissionais, que até então trabalhavam em rádios e que não podiam discursar livremente sobre determinados assuntos, começam agora a utilizar esse espaço para publicar e noticiar sobre qualquer tema.

O nome *podcast* surge em 2004 quando o jornalista britânico Ben Hammersley escreve sobre esse fenômeno em formato de áudio no micro *blog*. Na época, o jornalista tinha uma coluna no jornal *The Guardian* para discutir mídia e tecnologia. Obviamente, o ato de se noticiar através de áudio na internet, prática só produzida em rádio, chama a atenção do britânico e ele convida uma pessoa que veicula notícias em blog para uma entrevista. Quando o artigo é publicado tem-se o registro do termo *podcast* — um neologismo entre o aparelho *iPod* e o verbo *broadcast*. Essa prática de utilizar áudio para disseminar informação e entretenimento começa a se popularizar e hoje temos diversos programas sendo lançados e consumidos todos os dias no Brasil e no mundo.

Nesse trabalho temos como exemplo o *podcast* de contação de histórias *Não Inviabilize* organizado por Andréia Freitas¹, doravante Déia Freitas. O programa nasce primeiro no Twitter, hoje em dia é conhecido como X. Num primeiro momento as histórias eram escritas e publicadas no perfil da apresentadora de forma

1 Andréia Freitas é uma mulher negra e moradora de Santo André, região do ABC Paulista. Embora nunca tenha exercido a profissão, Déia Freitas é formada em Psicologia. Ela ainda ajuda diversas ONGs de proteção animal.

despretensiosa, porém os usuários se identificaram com o conteúdo publicado e ela, motivada por uma amiga, começa a publicar os áudios com as histórias.

As histórias são enviadas pelos ouvintes e roteirizadas por Déia e sua equipe. A dinâmica funciona da seguinte forma: alguém vivencia uma situação, podendo ser cômica ou não, e envia o relato para o e-mail do podcast. Depois do processo de roteirização, a apresentadora lê, grava e edita os áudios e publica em diversas plataformas agregadoras de *podcast*. Os ouvintes têm acesso a esse conteúdo e podem comentar os seus pontos de vista nas redes sociais.

Atualmente, são as redes sociais as responsáveis por promover a publicidade de diversas marcas e com o podcast não seria diferente. Por ser uma mídia que existe na internet, a criadora encontra uma facilidade em captar novos ouvintes através das redes sociais como o TikTok, Instagram e X (antigo Twitter). Então, precisamos entender como o *podcast* ocupa esse espaço nessas redes que não segue o mesmo padrão de publicação e configuração midiática que um *streaming* de distribuição de áudio — como o Spotify, Deezer, Google Podcast e Apple Podcast. Analisaremos quais adaptações são feitas e, consequentemente, quais mídias são acionadas para que os efeitos de sentido ocorram de forma efetiva. Ou seja, como as mídias contidas essas plataformas serão utilizadas para que a mídia *podcast* e a narrativa contida ali não se percam totalmente quando as fronteiras são extrapoladas.

Ao longo das seções deste trabalho iremos abordar diversos autores que dão suporte para a nossa discussão com objetivo de entender como a intermedialidade está presente na composição midiática desse programa de *podcast*. E vamos observar as estratégias utilizadas para a estruturação da narrativa literária presentes nos episódios e que atraí diversos ouvintes.

A intermedialidade como perspectiva de análise

Irina Rajewsky (2012) entende a intermedialidade como um fenômeno que ocorre entre mídias. Ademais, a intermedialidade pode ser utilizada como uma categoria de análise que considera “[o] contexto histórico, discursivo, social, cultural, político-econômico, epistemológico e midiático específico e, antes de tudo, em sua constituição e sua estética próprias, assim como em seu alcance e seus efeitos potenciais” (Rajewsky, 2020, p. 55). A autora estabelece então

quatro categorias de análise (Rajewsky, 2020, p. 56-57): 1) transposição intermediática/mudança de mídia, 2) multimidialidade (ou plurimidialidade)/combinação de mídias, 3) referências intermediáticas e 4) transmidialidade.

Essa última categoria tem uma perspectiva mais autônoma e possui uma característica nômade “cuja forma de manifestação concreta é necessariamente uma forma específica a uma só mídia, mas que são observáveis *através das mídias* e, portanto, de maneira *transmediática*.” (Rajewsky, 2020, p. 57, grifos da autora).

A transmidialidade atua como uma ferramenta para entender melhor como o *Não Inviabilize* consegue veicular as narrativas presentes em seu *podcast* em outras plataformas de criação de conteúdo. E assim, o ouvinte do programa ou um usuário das redes sociais conseguem se localizar nas interações que acontecem naquele espaço. Nesta seção não vamos nos preocupar com a estrutura interna da narrativa e nem com a avaliação da qualidade literária do texto produzido. Nós estamos interessados em observar dois fenômenos cruciais nos estudos da intermidialidade: i) os efeitos de sentido causados pela narrativa e como os ouvintes expressam essa percepção através de suas opiniões nas redes sociais. ii) como essas interações podem atuar como um fator de convencimento para uma pessoa ouvir e conhecer melhor o *podcast*.

Constata-se a presença da transposição de midiática — a adaptação — quando analisamos a configuração dos conteúdos nas redes sociais do *podcast*.

Aqui a qualidade intermediática tem a ver com o modo de criação de um produto, isto é, com a transformação de um determinado produto de mídia (um texto, um filme etc.) ou de seu substrato em outra mídia. Essa categoria é uma concepção de intermidialidade “genética”, voltada para a produção; o texto ou o filme “originais” são a “fonte” do novo produto de mídia, cuja formação é baseada num processo de transformação específico da mídia e obrigatoriamente intermediático (Rajewsky, 2012, p. 24).

Ao acessar as redes sociais do programa não iremos encontrar a íntegra dos episódios. Contudo, temos acesso a um *teaser* dos áudios ou um pequeno resumo da narrativa como uma manobra de convencimento para o espectador conhecer ou ouvir o áudio que está sendo referenciado. Partindo do princípio de que a adaptação tem um “produto de mídia” como base, surge um questionamento:

como podemos identificar esse processo de adaptação da narrativa presente no podcast para a rede? A produtora pode utilizar cortes do áudio original para publicar em seu *feed*, atendendo às limitações das plataformas das redes sociais. Há outras opções, porém o *Não Inviabilize* utiliza uma técnica de apresentar uma figura com o logo do programa com uma frase dita no episódio que resume a história. Selecionar a melhor frase do episódio para publicação exige: (I) não contar a história completa e assim provocar a curiosidade daqueles que não ouviram o episódio, e (II) utilizar uma frase de efeito que seja relevante o suficiente para chamar atenção daqueles que já ouviram e provocar neles a vontade de comentar.

Essa interação é fundamental para a continuidade do programa porque assim pode-se verificar as percepções do público sobre o conteúdo que está sendo produzido. Podemos pensar a adaptação como uma forma de integrar esse ouvinte, ou possível ouvinte, numa rede em que a voz, manifestada através da escrita, possa também ser reverberada. A integração se manifesta a partir das limitações presentes nas fronteiras entre mídias. Cada sistema tem a sua característica e devemos observar como a replicação do conteúdo ocorre. Um novo produto nasce no processo de intermedialidade e é a partir dessa extrapolação de fronteiras que o ouvinte surge com seus comentários.

Rajewsky (2012, p. 26), além de definir o significado dessa subcategoria, posiciona-se da seguinte forma: “é importante notar que uma única configuração midiática pode preencher os critérios de dois ou até todas as três categorias intermediárias apresentadas”.² Ou seja, outras subcategorias podem estar envolvidas no processo de análise, porém, isso não significa que há uma obrigatoriedade em evocar todas em uma pesquisa. Saber a existência de todas e como diferenciá-la acarreta uma maior precisão na análise do objeto.

O surgimento do podcast

Discutir o surgimento do *podcast* é importante para entender através de quais manifestações midiáticas ele surge. O jornalista Ben Hammersley³ em 2004 publica um artigo intitulado: *Audible*

2 Ressaltamos que a quarta subcategoria, a transmedialidade, fora adicionada após a autora revisar a teoria de Intermedialidade anos mais tarde (cf. Rajewsky, 2020).

3 Ben Hammersley, jornalista do jornal britânico *The Guardian* conhecido, principalmente, por cunhar o termo *podcast*.

Revolution no jornal online *The Guardian*. Nesse artigo, pode-se observar a dificuldade de nomear essa nova mídia. Por se tratar de uma novidade, há uma procura por um nome para utilizar como referência. Utiliza-se a junção das palavras *iPod* — aparelho portátil de reprodução de arquivos em mp3 da empresa Apple — e *broadcast* — verbo em inglês que significa transmitir.

Na época, os áudios publicados em páginas de blog serviam como uma forma de adicionar uma voz a uma opinião sobre algum assunto. Hoje, o *podcast* ainda mantém essa característica opinativa, mais desenvolvida que no início, quando não havia a quantidade de ferramentas de edição que encontramos hoje.

A fim de compreender melhor essa novidade midiática, o jornalista entrevista um *podcaster* (produtor de *podcast*) para entender como o seu programa funciona e quais são os objetivos. Christopher Lydon detalha então que é um espaço em que ele recebe convidados para falar de diversos assuntos, entre eles: política e economia. Observa-se que esse objeto, o *podcast*, atua como uma forma, quase didática, de explicar um determinado assunto para o público — podendo ser ele especializado ou não.

O *The Guardian*, no início dos anos 2000, era considerado um veículo de informação tradicional. Uma publicação como essa alcança um público enorme que começa a ficar interessado nessa nova modalidade midiática. Ao se colocar no lugar dos leitores dessa publicação do Bem Hammersley podemos nos fazer a seguinte pergunta: onde podemos encontrar esses áudios? Devemos enfatizar um aspecto histórico importante, o *podcast* ainda estava em seu momento de ascensão. Com isso, muitas pessoas desconheciam essa ferramenta.

Lydon, jornalista do *National Public Radio* (NPR), publicava seus programas em formato de áudio em seu *weblogging*. Os leitores mais fiéis assinavam e recebiam suas publicações através de RSS (*Really Simple Syndication*). Essa ferramenta era utilizada por distribuir informações por toda a internet, principalmente aquelas providas de *blogs*.

De acordo com Berry (2006), o termo *podcast*, primeiramente mencionado por Ben Hammersley, se popularizou no ano seguinte à publicação do artigo no jornal. Sendo assim, mais pessoas tinham acesso ao conhecimento dessa mídia e aos poucos foram desvendando a sua versatilidade. Para tanto, Richard Berry (2006, p. 144, tradução nossa) diz:

O podcast não é apenas um meio convergente (reunindo áudio, web e dispositivos de mídia portátil), mas também uma tecnologia disruptiva que já forçou alguns no setor de rádio a reconsiderar práticas estabelecidas e preconceitos sobre audiências, consumo, produção e distribuição.⁴

O *podcast* é uma ferramenta intermediária, pois consegue reunir diversas características de outras mídias para produzir um programa. E é justamente por essa flexibilidade da mídia que diversas pessoas conseguem se aventurar na criação de conteúdo nessa plataforma. Os recursos e equipamentos necessários são relativamente baratos, o que garante uma maior acessibilidade em massa. Então, consegue-se remeter o termo *podcast* aos arquivos de som originados da internet e reproduzidos por dispositivos específicos (Berry, 2006, p. 144).

Ao comparar a veiculação de notícias de forma impressa e a distribuição de notícias pelo *podcast*, observa-se uma diferença considerável. Enquanto na mídia impressa temos que realizar um maior deslocamento físico para conseguir uma cópia ou assinar diretamente com uma empresa para o recebimento do jornal ou revista em casa, no *podcast* recebemos os conteúdos diretamente em nossos dispositivos eletrônicos, sejam eles: celular, computador ou tablet. Esses dispositivos podem estar tanto em casa ou no escritório. Não há uma barreira na aquisição desses conteúdos — exceto na ausência da internet.

Ainda pensando no surgimento do *podcast*, em 2005 o repórter Jo Twist da BBC News publicou um artigo intitulado *Podcasting cries out for content* (Twist, 2005) no qual descrevia como o grande público ainda apresentava dificuldade em entender a funcionalidade dessa mídia. Entretanto, o jornalista apontava que, dependendo de como o termo era abordado, a recepção mudava totalmente. Assim, observa-se que saber evidenciar a praticidade da mídia permite que ela seja ou não adotada pela população: “O *podcast* permite que as pessoas façam mais ou menos o que quiserem. Elas podem correr riscos com formatos de programas e ideias porque os podcasters só

4 No original: “Podcasting is not only a converged medium (bringing together audio, the web and portable media devices) but also a disruptive technology and one that has already forced some in the radio business to reconsider some established practices and preconceptions about audiences, consumption, production and distribution”.

respondem a si mesmos. O podcaster é o editor e a mídia”⁵ (Twist, 2005, tradução nossa).

Não há como falar de *podcast* sem mencionar o rádio. Não é o objetivo do presente artigo realizar um levantamento histórico do rádio até o momento da criação do *podcast*, mas, por outro lado, não há como negar a sua relevância na criação dessa mídia. O rádio tem características bem definidas e é possível observar a conservação delas ao comparar aos primeiros programas de *podcast* gravados. Vale aqui ressaltar algumas perspectivas que o diferenciam do rádio. Os ouvintes do rádio precisam estar sintonizados na estação em um determinado horário para poder ouvir e participar de um determinado quadro. Essa característica é a principal diferença do *podcast*, pois o ouvinte consegue separar um momento ideal para obter as informações que deseja.

Eu argumento que o podcast é uma forma única, na medida que possui características distintas que pode explorar. Ao contrário do rádio transmitido, é móvel, com o ouvinte não estando fixo a um horário definido. Talvez mais importante, o ouvinte não está preso a um formato de conteúdo definido e pode misturar gêneros, estilos, formatos e até mesmo idiomas⁶ (Berry, 2006, p. 156).

Para finalizar este tópico, conclui-se que o surgimento do *podcast* ocorre quando o acesso à informação ocorre de forma muito mais rápida, prática e instantânea. Além disso, o consumidor é o agente decisivo para saber o melhor momento da obtenção da informação e o acesso mais favorável para o seu contexto. Ainda, com ferramentas atuais, pode-se pausar, acelerar e desacelerar os áudios adaptando ao estilo individual de cada pessoa. Essa personalização é o que diferencia do rádio, pois o ouvinte consegue estruturar a exibição da mídia conforme os seus princípios.

5 No original: Podcasting lets people do more or less whatever they want to. They can take the kinds of risks with show formats and ideas because podcasters only answer to themselves. The podcaster is the editor and the media

6 No original: I argue that Podcasting is a unique form insofar as it has distinct characteristics that it can play to. Unlike broadcast radio it is moveable, with the listener not being fixed to a timed schedule. Perhaps more importantly the listener is not fixed to a defined format of content and can mix genres, styles, formats and even languages.

Um breve passeio pelas mídias do *não inviabilize*

Hoje, ano de 2025, o *podcast Não Inviabilize* está presente nas seguintes redes sociais: Facebook, X (antigo Twitter), LinkedIn, YouTube, Instagram, Spotify, Telegram, TikTok e Apple Podcast. Além disso, conta com mais de 2 milhões de ouvintes mensais. Nessa análise abordaremos somente o X, Instagram e o TikTok.

A curadora, apresentadora, idealizadora e roteirista Déia Freitas começa a contar as histórias primeiramente no Twitter (hoje, X). Na época, só era possível publicar textos limitados a 160 caracteres. Nessa plataforma, os usuários podem favoritar, compartilhar — com e sem comentários — e responder cada postagem. Essa interação entre os usuários é importante para a criadora de conteúdo ter um retorno acerca da qualidade das histórias postadas. No X podemos rastrear as histórias através das hashtags (#) — atuando como um hiperlink. Hoje, a interação do *podcast* com os usuários e ouvintes se manifesta de forma bem íntima. Com o crescimento da marca *Não Inviabilize*, a Déia Freitas contratou uma equipe especializada para administrar a página acarretando, portanto, uma identidade empresarial ao programa. A página tem mais de 260mil seguidores e mais de 400mil postagens.⁷

No X pode-se postar texto, áudio, imagem e vídeo. Há uma versatilidade na forma de publicar os conteúdos. Ao observar as postagens do programa, há uma adaptação do conteúdo original disponível no *podcast* — somente áudio — para tornar-se um conteúdo de texto e imagem. Embora a plataforma ofereça a ferramenta necessária para publicar áudio, essa técnica não é utilizada pela página.

Ao analisar o perfil do programa, vemos que há uma tentativa de estabelecer um contato mais íntimo com os usuários, principalmente com os fãs, com referências às falas ditas durante os episódios. Sendo assim, para poder criar uma ponte relacional com a página precisamos recorrer a um conhecimento prévio dos conteúdos dos episódios, sem essa bagagem há um impedimento para uma interação mais natural.

No Instagram o *podcast* conta com mais de 300 mil seguidores e mais de 1000 postagens. A dinâmica dessa rede social é diferente ao X. Aqui todas as postagens no *feed* precisam de uma imagem. Os

7 Link de acesso ao perfil na rede social X. Disponível em: <https://x.com/NaoInviabilize>. Acesso em 04 de maio de 2025.

posts podem ou não ter legendas; é possível publicar vídeos curtos chamados de *reels* e publicar vídeos de curta duração, chamados de *story* — conteúdo que desaparece depois de 24h de sua publicação. Esse *story* também pode ser alocado no destaque — uma ferramenta que salva esse vídeo para os usuários assistirem posteriormente na parte superior do perfil.

No Instagram⁸ podemos encontrar uma estrutura diferente dos conteúdos publicados. Geralmente há uma citação entre aspas de trechos das histórias contendo uma opinião da contadora de histórias. Porém, não há como saber a totalidade da história, para isso o usuário precisa ir até o reprodutor de mídia adequado e ouvir o episódio completo. Na legenda da publicação, na maioria das vezes, faz-se uma pergunta ao usuário para que ele participe da discussão e demonstre a sua opinião.

Por fim, o perfil do podcast no TikTok⁹ conta com mais de 25 mil seguidores e mais de 140mil curtidas. Essa plataforma só aceita publicação de conteúdo através de vídeos e fotos. Os usuários também podem escrever uma legenda para descrever o que foi postado. Embora seja possível publicar foto, essa é a ferramenta menos utilizada. Além disso, o criador de conteúdo pode autorizar o *download* e compartilhamento dos vídeos em outras plataformas. O TikTok tem uma característica muito específica que é a rolagem infinita, ou seja, a pessoa pode ficar horas assistindo diversos vídeos sem fim. Essa última característica revela uma estratégia da empresa de assegurar que os usuários invistam bastante tempo em sua plataforma assistindo os conteúdos disponíveis.

Nessa plataforma temos a adaptação da narrativa apresentada no episódio — originalmente disponível em formato de áudio, para uma atuação em vídeo. Essa nova mídia, vinculado ao TikTok, adiciona um novo ponto de vista na divulgação e estrutura da narrativa literária. Observamos aqui que o vídeo não apresenta toda a história, mas sim um pequeno resumo. Adiciona-se a esse fato uma outra característica, a presença de um ator o que faz com que as pessoas consigam atribuir um rosto a história contada. Ou seja, o

8 Link de acesso ao perfil na rede social Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/naoinviabilize?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=Z-DNIZDc0MzIxNw== Acesso em 04 de maio de 2025.

9 Link de acesso ao perfil na rede social Tiktok. Disponível em: https://www.tiktok.com/@naoinviabilize?is_from_webapp=1&sender_device=pc Acesso em 04 de maio de 2025.

personagem ganha uma forma humana. Outras características existentes na atuação também contribuem para uma nova forma de se relacionar com o *podcast*: a paisagem, a roupa, o timbre da voz, as expressões faciais. Auxiliando na materialização do enredo e do espaço. Nenhum desses atributos pode ser visualizado apenas escutando o áudio original. Ainda há a troca de vozes que narra a história, no *podcast* tem-se a Déia Freitas, no vídeo há a presença da voz do ator. O roteiro desse esquete é agora estruturado a 4 mãos: o ator e a contadora de histórias, aumentando assim a potência literária das histórias apresentadas.

Considerações finais

O *podcast Não Inviabilize* consegue ser um grande *case* de sucesso ao utilizar as diversas formas de mídias como um suporte de valorização do conteúdo apresentado. Não podemos nos atrelar somente aos números quando analisamos esse êxito, precisamos também validar a grande capacidade da escrita literária que faz com que o número de ouvintes aumente e se mantenha mesmo após anos de lançamento. Essa escrita é o que deixa os ouvintes ávidos para ouvir mais histórias. São dois vieses essenciais para serem considerados: as configurações das mídias e a qualidade da narrativa literária apresentada nos episódios.

Ressaltamos que, entender o processo intermediático na produção de um episódio de *podcast* de contação de histórias, resulta numa nova perspectiva de produção literária que foge do convencional. Ou seja, aqueles que desejam publicar literatura não precisam investir somente na materialidade de um livro físico para que a sua arte seja transmitida. O *podcast* pode exercer essa função de publicação de forma mais independente e com um custo reduzido — basta ter um microfone e um gravador. Além disso, podemos observar o aumento das possibilidades de criação literária com a voz quando pensamos na edição e o impacto disso aos ouvintes. Essa iniciativa de contar histórias em um *podcast* atua como um incentivador pela busca de outras formas de literatura.

REFERÊNCIAS

BERRY, Richard. Will the iPod Kill the Radio Star?: profiling podcasting as radio. **Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies**, London, v. 12, n. 2, p. 143-162, maio 2006. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1354856506066522>.

HAMMSERLEY, Ben. Audible revolution: online radio is booming thanks to ipods, cheap audio and weblogs reports Ben Hammersley. **The Guardian**. Online, 12 fev. 2004. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Acesso: 17 jul. 2024

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. O termo intermedialidade em ebulição: 25 anos de debate. In: FIGUEIREDO, Camila A. O., OLIVEIRA, Solange R., DINIZ, Thais F. N. (Orgs.). **A intermedialidade e os estudos interartes na arte contemporânea**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.

RAMAZZINA-GHIRARDI, Ana Luiza. **Intermedialidade: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2022.

TWIST, Jo. Podcasting cries out for content. **BBC News**. United Kingdom, p. 0-0. 03 out. 2005. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4269484.stm>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Ana Beatriz Cardoso do Nascimento

Formada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Faculdade de Formação de Professores e possui especialização em Ensino de Línguas pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Capivari. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na UERJ/FFP. Tem interesse em estudos sobre Emoções, Crenças, Identidades, Prática Exploratória e Libras.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9602165824097003>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5279-8058>

E-mail: anabeatrizc.donascimento@hotmail.com

Beatriz de Almeida Quintão

Beatriz de Almeida Quintão é professora de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) na rede municipal de educação de Cachoeiras de Macacu. Atua no ensino regular do 6º ao 9º ano e em turmas da EJA. Possui graduação em Letras – Português/Inglês e é Especialista em Linguística pela Faculdade Unyleya. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ-FFP e bolsista CAPES. Tem experiência na área de Letras e Educação, com pesquisas em Análise de Discurso nos principais temas: violência contra mulher, violência sexual, estudos de gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5580309885438493>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-3101>

E-mail: biia.quintao@gmail.com

Bruna Vitória Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Letras (Português e Literatura) pela mesma universidade. Pós-Graduada em Língua Portuguesa, Redação e Oratória. Na graduação, foi bolsista de Iniciação à Docência e, posteriormente, Residência Pedagógica. Já atuou como professora da rede privada de ensino e tutora em pré-vestibular social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696002033769520>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5918-5348>

E-mail: brunavivitoria@gmail.com

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Fernanda Vieira da Rocha Silveira é docente no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ (PPLIN). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Letras pela PUC-RJ. Desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, crenças, afeto, identidade, emoções, em especial, a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais e formação de professores. É líder do grupo de pesquisa CNPq AAULA- Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583227131631472>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4244-0517>

E-mail: fernanda.silveira72@gmail.com

Gysele da S. Colombo-Gomes

Gysele da S. Colombo-Gomes é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras (PPLIN). É licenciada em Letras – Português-Inglês e Literaturas pela UERJ, mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com pesquisas sobre a Zona de Conforto e as emoções no ensino de línguas estrangeiras (2020–2021), e na Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), com foco em letramentos emocionais (2023–2024). Lidera o

grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ) e integra os grupos Crenças e Emoções (UFV) e Formação de Professores e Ensino de Línguas (UFSCar). Suas áreas de interesse estão relacionadas aos temas desenvolvidos nesses grupos, com ênfase em emoções, formação docente e ensino de línguas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2822166017092549>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

E-mail: gysacolombo@uol.com.br

Haroldo Barbosa da Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPLIN - FFP-UERJ (2023) Graduando em Letras Literatura pela Faculdade de Formação de Professores - FFP-UERJ (2022). Formação em Terapeuta Cognitivo Comportamental - Centro de Estudos Wolpe (06/2013-05/2014). Formação em Orientação e Tratamento em Terapia Cognitivo Comportamental para os Transtornos de Personalidade - Centro de Estudos Wolpe (07/2014-08/2014). Coordenador e Participante de Grupo de Estudos em Psicanálise desde (2005 até o momento). Membro Pleno do Corpo de Psicólogos e Psiquiatras Cristãos (2000 até o momento) Participante de Workshops, Jornadas, Palestras e Congressos. Gestão de Grupos: Vivenciando Jogos Psicodramáticos e Dinâmica de Grupo (20 a 21/07/2010) – carga horária 16 horas - Potencial Humano Consultoria (PHC). Psicólogo por formação pelo Instituto Superior de Ensino Celso Lisboa (1985-1990).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1165700109509192>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7089-765X>

E-mail: haroldo.letrasuerj@gmail.com

Jamile Nascimento Silva Alves

Mestre em Estudos Linguísticos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPLIN - UERJ/FFP). Graduada em Letras Inglês-Literaturas pela UERJ (2005). Atualmente é Professora Docente I - língua inglesa na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Professora Docente II - língua inglesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói, bolsista voluntária no Projeto de Prodência Multiculturalidade e Multiletramentos Críticos no Ensino de Inglês para Crianças - UERJ/FFP e participante do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9585402007283209>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0739-0834>

E-mail: jamilealves.uerj@gmail.com

E-mail: jamile.nascimento@gmail.com

Jessica Fernandes Braga

Jessica Fernandes Braga é Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, graduada em Psicologia e em Letras. Atua como professora da rede pública de Niterói desde 2005 e tem experiência em alfabetização, letramento e formação de professores. Suas pesquisas concentram-se em afetividade, rapport e práticas pedagógicas inclusiva se formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4662640626994332>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3977-6357>

Email: jessicafbraga2023@gmail.com

Juciele Pereira Dias

Juciele Pereira Dias é professora adjunta no Departamento de Línguas e Literatura (DLL-Cap), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e bolsista Prociência-FAPERJ e PIBID-CAPES. Possui doutorado em Letras pela UFSM com estágios na Université de Franche-Comté. Fez pós-doutorado na UFF e pós-doutorado sênior na UFRJ. Faz segundo doutorado em Educação no ProPed-Uerj. Atua nas áreas de Linguística e de Educação, com pesquisas em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e História da Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6079679042863199>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5242-0371>

E-mail: jucieleldias@gmail.com

Julia Farias de Mesquita

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPLIN-UERJ), bolsista CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (UERJ/FFP) e tem interesse nas áreas de sociolinguística internacional e

pragmática. É graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0857740132308291>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3404-0346>

E-mail: juliafmesquita@gmail.com

Julianne Cortez Tavares

Julianne Cortez Tavares é Mestre em Estudos Linguístico pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). Pós-graduada no curso de especialização em Educação Básica (ensino de Língua Inglesa) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). 349 Durante a graduação em Letras, foi bolsista de iniciação à docência do projeto “Aulas e material de leitura: uma perspectiva da formação docente em Língua Inglesa” da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, participando como mediadora do curso de extensão proveniente do mesmo projeto. É docente de Língua Inglesa da rede pública da cidade de Maricá. Participa do grupo de pesquisa internacional LAN (Language Anxiety Network) e do grupo de pesquisa nacional LET (Linguagem, Ensino e Trabalho). Em sua atuação tem se interessado por temas como aquisição de L2, aprendizagem de LE, emoções, ansiedade, Prática Exploratória e Complexidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9165960570511339>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3969-6294>

Letícia de Gusmão A. Xavier

Letícia é mestre em Estudos Linguísticos na UERJ/PPLIN, desenvolvendo pesquisa e dissertação a partir da análise das emoções emergentes de mediações em Língua Inglesa na Educação Infantil carioca. Participante do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ), com atuação em duas linhas de pesquisa: (i) Estudos sobre a zona de conforto: (im)polidez e face; e (ii) A formação de professores como profissionais intelectuais e exploratórios. Professora de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e graduação em andamento em Letras (português/inglês) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1131889150640160>

Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4574-3428>

E-mail: leticia.gax@gmail.com

Luiza Maia Assis

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda em Estudos Linguísticos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro (pesquisadora) do Grupo de Pesquisa “Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas” (UERJ/UESB/UFF/IFRJ/ UFRJ/UFPE/). Leciona na educação básica da rede privada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333186117395121>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2639-2042>.

Email: luizamaia156@gmail.com

Marcos Luiz Wiedemer

Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP), com Doutorado sanduíche na Erfurt Universität (Erfurt-Alemanha), Mestre em Linguística (UFSC) e Licenciado em Letras-Português/Inglês (FURB). Está realizando estágio pós-doutorado na UFRJ sob a supervisão da professora Dra. Marcia dos Santos Machado Vieira. Professor Associado de Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Procientista (Faperj/UERJ). Foi Coordenador Geral do PPLIN – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (2016 2018/2018-2020). É membro (pesquisador) do Grupo de Estudos Discurso & Gramática (UFRJ) e do Grupo de Pesquisas Estudos Sociofuncionalistas (UFMS) e juntamente com Manuela Correia de Oliveira (UERJ) lidera o Grupo de Pesquisa “Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas” (UERJ/UESB/UFF/IFRJ/ UFRJ/UFPE/). Juntamente com Marcia dos Santos Machado Vieira coordenou o GT de Sociolinguística da ANPOLL (2018-2021). Exerceu a função de Vice-Presidente da ANPOLL (2021-2023). Foi coordenador da Comissão – Linguística e Cognição – Abralin (2020-2021). Foi membro do Corpo de Embaixadores da Olimpíada Brasileira de Linguística. Coordenador do Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS/ UERJ). É membro do Fórum HDLinguagens. Áreas de interesse: Gramática de Construções; Modelos Baseados no Uso; Linguística Cognitiva; Sociolinguística; Transtorno do Espectro Autista. <https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Luiz>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4237755696513203>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0924-1030>

E-mail: mlwiedemer@gmail.com

Marina de Souza Cruz Silva

Mestranda em Estudos Literários da FFP-UERJ, autista, orientanda do Prof. Dr. Leonardo Mendes, professora concursada pelo Estado e Município do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras (Português / Inglês) e Pedagogia, especialista em Dislexia, sou apaixonada por Literatura, música, artesanato, pesquisa e práticas didáticas, buscando sempre novas ferramentas inclusivas para enriquecimento das aulas e crescimento dos alunos enquanto responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, além de trazer uma literatura significativa, que pudesse ser compreendida. Desde nova, sempre almejei trilhar o caminho acadêmico. Encontrei na Literatura e na Educação o acolhimento para não desistir dos sonhos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2176827507475775>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3054-5667>

E-mail: contato.nscruz@gmail.com

Pamella Twan Real de Queiroz

Pamella Twan Real de Queiroz é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ingressante na turma de 2023.2. Sua pesquisa, orientada pela Prof^a Dra. Fernanda Silveira da Rocha Vieira, tem como tema “Crenças sobre o ‘professor nativo’ e o aprendizado de língua inglesa como língua franca”. É graduada em Pedagogia e em Letras – Inglês, além de possuir especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Com mais de dez anos de experiência na área educacional, atualmente integra o corpo técnico do Exército Brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5335295812265718>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9642-1322>

E-mail: pamellatwan@yahoo.com.br

Rosana Kohl Bines

Rosana Kohl Bines é Professora Associada do Departamento de Letras da PUC-Rio, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade. Possui graduação em Letras/Licenciatura Português/Inglês e Literaturas (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988), Mestrado em Letras/Ciência da Literatura (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990), Doutorado em Literatura Comparada (Universidade de Chicago, 2001). Realizou Pós-Doutorado na PUC-Rio (2005). É coordenadora adjunta da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, firmada em convênio entre a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e a PUC-Rio. Membro do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística do CNPq (2022 a 2025). Seus interesses investigativos incluem: figurações da infância em teorias e práticas artísticas contemporâneas; o livro infantil e juvenil no campo expandido da literatura e das artes; dimensões estéticas e políticas em escritas de experiências extremas; narrativas do refúgio e do deslocamento; catástrofe, memória e escrita. Atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa “Narrativas de deslocamento e refúgio. Que histórias contam às/as crianças”. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5917182189881826>

Talysson Barbosa da Silveira Pereira

Possui graduação em Português/Inglês (licenciatura) pelo ISAT (2021). Mestrando em Estudos Literários pelo PPLIN – UERJ/FFP. Interessado em podcast, estudos intermediáticos e estudos da narrativa. Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2036676098148161>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9627-4898>

E-mail: alyssonp@gmail.com

Victoria Wilson

Professora titular na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2024). Docente e pesquisadora na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPLIN e PROFLETRAS). Foi vice-chefe do Departamento de Letras. Atuou na Coordenação Pedagógica do curso Português-Literaturas do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Foi coordenadora adjunta do Mestrado Profissional PROFLETRAS (2014-2016;

abril/2023-abril/2025). Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ&UERJ). Trabalha na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa com ênfase nos estudos como: o ensino de língua portuguesa; práticas dos letramentos acadêmicos e escolares, análise de livros didáticos. Também atua no campo discurso e interação.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1656335719323103>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5237-8860>

E-mail: vicwilsoncc@gmail.com

Xoán Carlos Lagares Diez

Xoán Carlos Lagares Diez é graduado em Filologia Hispânica (Galego-Português) pela Universidade da Coruña (1994) e doutorado em Linguística, Literatura no Âmbito Galego-Português pela mesma universidade (2000). Pós-doutorado realizado na Universidade Federal do Paraná (2019). Atualmente é professor associado da Universidade Federal Fluminense e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Política Linguística, Linguística Histórica e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: galego-português, história social e cultural das línguas e norma linguística. Coordenador da Comissão de Políticas Públicas da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Presidente da Asociación Internacional de Estudos Galegos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2004481969817661>

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Gysele da S. Colombo-Gomes

Gysele da S. Colombo-Gomes é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras (PPLIN). É licenciada em Letras – Português-Inglês e Literaturas pela UERJ, mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com pesquisas sobre a Zona de Conforto e as emoções no ensino de línguas estrangeiras (2020–2021), e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com foco em letramentos emocionais (2023–2024). Lidera o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ) e integra os grupos Crenças e Emoções (UFV) e Formação de Professores e Ensino de Línguas (UFSCar). Suas áreas de interesse estão relacionadas aos temas desenvolvidos nesses grupos, com ênfase em emoções, formação docente e ensino de línguas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2822166017092549>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

E-mail: gysacolombo@uol.com.br

Madalena Vaz Pinto

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro – PUC/Rio Profa. Associada da Uerj/Faculdade de Formação de Professores em S. Gonçalo. Suas pesquisas têm-se concentrado na literatura portuguesa moderna e contemporânea. Tem ensaios publicados em livros e revistas da área e é organizadora do livro *Gonçalo M. Tavares: ensaios, aproximações, entrevista* (Oficina Raquel, 2018). É membro do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

da Uerj - PPLIN e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras. Lidera o grupo de pesquisa “Literatura Portuguesa Contemporânea FFP-Uerj”. Atualmente desenvolve o projeto de extensão *O Real vai à escola: modos de ler* no canal do youtube do Real Gabinete Português de Leitura. É uma das editoras da revista *Convergência Lusíada* da mesma instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9117212174452277>

ORCID <http://orcid.org/000-0002-7522-9921>

E-mail: vazpinto.mada@gmail.com

Victoria Wilson

Professora titular na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2024). Docente e pesquisadora na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPLIN e PROFLETRAS). Foi vice-chefe do Departamento de Letras. Atuou na Coordenação Pedagógica do curso Português-Literaturas do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Foi coordenadora adjunta do Mestrado Profissional PROFLETRAS (2014-2016; abril/2023- abril/2025). Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ&UERJ). Trabalha na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa com ênfase nos estudos como: o ensino de língua portuguesa; práticas dos letramentos acadêmicos e escolares, análise de livros didáticos. Também atua no campo discurso e interação.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1656335719323103>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5237-8860>

E-mail: vicwilsoncc@gmail.com

Editora ACASO CULTURAL

Coordenação:

Catarina Amaral

Pedro Sasse

Organização:

Gysele da S. Colombo-Gomes

Madalena Vaz Pinto

Victoria Wilson

Projeto gráfico e capa:

Pedro Sasse

Revisão:

João Pedro Bellas

Conselho consultivo:

Alexander Meireles da Silva (UFG)

Ananda Machado (UFRR)

André C. de Almeida Cardoso (UFF)

Anita Moraes (UFF)

Júlio França (UERJ)

Marcelo Diniz (UFRJ)

Marcio Markendorf (UFSC)

Marcio Tavares d'Amaral (UFRJ)

Paulo da Costa e Silva (UFRJ)

Silvio Renato Jorge (UFF)

Stefania Chiarelli (UFF)

Susana Kampff Lages (UFF)

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

A Pesquisa em literatura e linguística [livro eletrônico] : impasse do presente / (orgs.)
Gysele da S. Colombo-Gomes, Madalena Vaz Pinto,
Victoria Wilson. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro :
Luzerna, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-981704-8-6

1. Linguística - Estudo e ensino 2. Linguística -
Pesquisa 3. Literatura brasileira I. Colombo-Gomes,
Gysele da S. II. Pinto, Madalena Vaz. III. Wilson,
Victoria.

25-301407.0

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: <https://doi.org/10.65052/2025.9786598170486.0>



CNPJ: 33.980.292/0001-25

acasocultural.com