

ao pê da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2024.1, ISSN 1984-7408



vol 26.1

Política editorial

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1988, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas maternas e estrangeiras.
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES do Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores da graduação.

Ao Pé da Letra é uma revista semestral que se destina à divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos da graduação em Letras do país. Publica artigos, ensaios, resenhas e traduções, com acesso livre, gratuito e completo aos textos. A avaliação das submissões segue o sistema duplo cego.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Marina de Souza Fonte – CRB-4/2105

A638 Ao Pé da Letra / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras. – v. 26, n. 1 (jan./jun. 2024). – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2024.

v.: il.

Revista dos alunos da graduação em Letras.

Semestral.

ISSN 1984-7408

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Ensino em Letras. 4. Alunos de graduação. 5. Revista Ao Pé da Letra. 6. APL. I. Edição da Universidade Federal de Pernambuco. II. Departamento de Letras.

400 CDD (22. ed.)

800 CDD (22. ed.)

Expediente

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Alfredo Macedo Gomes

Vice-reitor: Prof. Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-reitoria de Graduação: Profa. Magna do Carmo Silva

Direção do Centro de Artes e Comunicação: Prof. Murilo Artur Araújo da Silveira

Chefe do Departamento de Letras: Profa. Nídia Nunes Máximo

Revista Ao Pé da Letra

Editores-chefe: Tiago Hermano Breunig, Ricardo Postal

Equipe de Editoração: Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Kaylane Raissa Cosmo Gonzaga, Lenice de Moura Silveira, Maria Letícia Rufino Santana de Souza, Raquel Almeida Moraes e Silva, Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca

Revisão Técnica: Ana Cecilya Porto Vieira, Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Camila Aragão de Oliveira, Estefany Lima Gomes da Silva, Evelyn Lemos Pereira, Geizibel Lopes Rodrigues, Guilherme Vinícius de Moraes, José Carlos Ferreira de Freitas, Kaylane Vitória Oliveira dos Santos, Nierlis Kalliane Lopes Melo, Raissa Nascimento dos Santos

Equipe de Mídias Sociais: Ariadne Ferreira da Luz Silva, Larissa Gabriela de Mendonça Martins Cavalcanti, Michel de Oliveira Silva

Diagramação: Beatriz Farias Gomes, Marcella Andrade Gomes, Maria Eduarda de Paula

Capa: Tiago Hermano Breunig

Conselho Editorial

Adna de Almeida Lopes (UFAL)
Alexandre Nodari (UFSC)
Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)
Anna Faedrich (UFF)
Artur de Vargas Giorgi (UFSC)
Caio Ricardo Bona Moreira (UNESPAR)
Cláudia Grijó Vilarouca (UFPA)
Cléber Alves de Ataíde (UFPE)
Cristiano de Sales (UTFPR)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)
Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)
Helano Ribeiro (UFPB)
José Herbertt Neves Florencio (UFCG)
José Vilián Mangueira (UEPB)
Júlio Cezar Bastoni Da Silva (UFC)
Kelvin Falcão Klein (UNIRIO)
Laíse Ribas Bastos (UFRJ)
Larissa Costa da Mata (UFERSA)

Laura Cabezas (UBA)
Marco Antonio Lima do Bonfim (UFPE)
Marina Chiara Legroski (UEPG)
Paulo da Luz Moreira (Oklahoma University)
Ricardo Postal (UFPE)
Rogério Mendes Coelho (UFRN)
Sandro Brincher (Fujian Normal University)
Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE)
Tiago Guilherme Pinheiro (UFSC)

Pareceristas deste volume

Adeilson Pinheiro Sedrins (UFAPE)
André Luís Mourão de Uzêda (CAP – UFRJ)
Berenice Rocha Zabbot Garcia (Univille)
Cláudia Grijó Vilarouca (UFPA)
Claudia Moreira dos Santos (SEESP)
Cleber da Silva Luz (UFPR)
Fábio Cavalcante de Andrade (UFPE)
Fernanda Silva e Sousa
Fernando Brandão dos Santos (UNESP – FCL/CAR)
Fernando Crespim Zorner da Silva (UFES)
Francisco Roberto da Silva Santos (UERN)
Gabriel das Chagas Alves Pereira de Souza (UMiami)
Gabriela Souza Pinto (IF Sudeste MG – Barbacena)

Gessélida Somavilla Farencena (UFSM)
Henrique Canary
Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)
Joice Eloi Guimarães (UFSC)
José Alexandre Ferreira Maia (UFPE)
José Herbertt Neves Florencio (UFCG)
Julio Cezar Bastoni (UFC)
Karina Giacomelli (UFPEl)
Letícia Jovelina Storto (UENP)
Livia Márcia Tiba Rádís Baptista (UFBA)
Livia Sprizão de Oliveira (UEL)
Luciano Heidrich Bisol (SEDUC)
Luís Félix de Barros Vieira Rocha (IFMA)
Luís Fernando da Rosa Marozo (Unipampa)
Luzia Aparecida Berloff Tofalini (UEM)
Marco Valério Colonnelli (UFPB)

Maria Cristina Batalha (UERJ)
María del Carmen Daher (UFF)
Mário do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA)
Marina Stuchi
Maximiliano Gomes Torres (UERJ)
Míriam Juliana Pastori Bosco (IFPR)
Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)
Patrícia Marouvo Fagundes (UERJ)
Paulo César Thomaz (UnB)
Paulo Benites de Moraes (UNIR)
Renata Esteves
Roberto Perobelli (UFES)
Shirlei Neves dos Santos (IFB)
Soraya de Melo Barbosa Sousa (UEMA / UESPI)
Viviane Ramos de Freitas (UFRB)

Sumário

Apresentação

Ariadne Ferreira da Luz Silva
Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca
[8]

A carnavalização em Macunaíma: uma possível leitura de Mário de Andrade sob a perspectiva de Bakhtin

Shana Schlottfeldt
[13]

Aspectos inovadores da produção dramática de Eurípides em Medeia e Hipólito

Geovane Gilvandro Leonardo da Silva
[28]

A loucura em *A amiga genial*, de Elena Ferrante, como lugar comum às narrativas de Clarice Lispector e Machado de Assis

Maria Julia Santos Porto
[47]

Dialogismo no ensino de língua espanhola pelo Instagram

Letícia Soares Oliveira
[68]

Línguas InCast: dialogando experiências sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas

Raquel Fernandes Santos Silva
Stefany Silva Ramos Coutinho

[90]

Mulheres que traem: a representação do adultério feminino em *Perdoa-me por me traíres* e "A dama do lotação", de Nelson Rodrigues

Hayala Cristina Rocha de Araújo
[107]

Resoluções de problemas de linguística: uma análise do princípio da autossuficiência

Ana Carolina da Silva Lopes
[124]

"The Consequences of the Feminist Movement": The Unravelling of a One-Sided Historical Revisionism in Brasil Paralelo's Text

Ana Beatriz Ruiz de Melo
Evelin Barradas Favacho
Luiggy Gabriel Andrade de Oliveira
Samuel Alves Carlos

[146]

introdução

artigo

Apresentação

Ariadne Ferreira da Luz Silva
Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca

Prezados leitores, é com satisfação que anunciamos a publicação do volume 26.1 da revista *Ao Pé da Letra*. Continuando o seu trabalho de divulgação de produções de graduandos e recém-graduados nos diversos cursos de Letras espalhados pelo país, a *Ao Pé da Letra* conta, na presente edição, com nove artigos, quatro da área de Linguística e cinco da área de Literatura.

Abre o volume o artigo “A carnavalização em *Macunaíma*: uma leitura de Mário de Andrade sob a perspectiva de Bakhtin”, de Shana Schlottfeldt, estudante de Letras – Tradução – Francês pela Universidade de Brasília (UnB). Schlottfeldt nos traz sua leitura do clássico modernista de Mário de Andrade, que, como indicado pelo título, insere o romance dentro do contexto da literatura carnavalizada, tal como descrita por Mikhail Bakhtin na sua teoria da carnavalização. Notando como a percepção carnavalesca de mundo se associa à sátira, à dessacralização, à desierarquização e, portanto, à transformação, o artigo analisa como funciona o cômico, o popular e o corpóreo dentro de *Macunaíma*.

Em seguida, “Aspectos inovadores da produção dramática de Eurípides em *Medeia* e *Hipólito*”, escrito pelo licenciando em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Geovane Gilvandro Leonardo da Silva, apresenta uma análise crítica sobre duas obras de Eurípides. Com o intuito de comprovar a diferença entre a obra do tragediógrafo e as expectativas estéticas sobre o gênero trágico, o autor se volta à investigação da poética aristotélica e à contextualização do cenário sociocultural ateniense entre os séculos V e VI a.C.

Ainda dentro dos estudos literários, Maria Julia Santos Porto — estudante de Letras – Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) — explora o tema da loucura na literatura em seu trabalho “A loucura em *A amiga genial*, de Elena Ferrante, como lugar comum às narrativas de Clarice Lispector e Machado de Assis”. Refletindo acerca dos aspectos de loucura atribuídos à personagem Lila no romance de Ferrante, a autora se fundamenta nas discussões propostas por Shoshana Felman sobre insanidade — especialmente a insanidade feminina — para, em seguida, realizar uma abordagem comparativa entre *A amiga genial*, o conto “Os Laços de Família”, de Clarice Lispector, e a novela *O Alienista*, de Machado de Assis.

No primeiro artigo de estudos linguísticos do volume, Letícia Soares Oliveira, recém-graduada em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal

de Uberlândia (UFU), apresenta uma análise crítica sobre o funcionamento do ensino de línguas por meio de redes sociais no contexto pós-pandêmico. Tendo como aporte teórico conceitos da Análise Dialógica do Discurso, “Dialogismo no ensino de língua espanhola pelo Instagram” focaliza sua atenção para as idiosincrasias do processo de ensino-aprendizado — não-convencional, porém cada vez mais recorrente — de língua espanhola pelo Instagram.

Já em “Línguas InCast: dialogando experiências sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas”, Raquel Fernandes Santos Silva e Stefany Silva Ramos Coutinho — licenciandas em Letras – Libras e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) —, ambas vinculadas ao “Babel”, programa de extensão de línguas da UFRB, compartilham um relato contrastivo entre a idealização e a prática de uma atividade voltada para ensino e aprendizagem de línguas. Partindo de conceitos de interculturalidade e de práticas multimodais de ensino, as autoras encaminham-se à apresentação de ideias contributivas para os docentes e futuros docentes de línguas estrangeiras ao refletir sobre métodos e abordagens de ensino.

A seguir, fechando a seleção de artigos de estudos literários, “Mulheres que traem: a representação do adultério feminino em *Perdoa-me por me traíres* e ‘A dama do loteamento’, de Nelson Rodrigues” realiza uma análise crítica da produção do emblemático escritor. Fundamentada na fortuna crítica de Nelson Rodrigues e em pressupostos da Teoria da Literatura, a licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) Hayala Cristina Rocha de Araújo percebe como se caracterizam a traição conjugal feminina e as personagens “canalhas”, porque adúlteras, em diferentes gêneros da obra de Rodrigues.

Em “Resoluções de problemas de linguística: uma análise do princípio da autossuficiência”, observamos como estímulos de aprendizado podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica no contexto da Olimpíada Brasileira de Linguística. A recém-graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Ana Carolina da Silva Lopes, ao basear-se na teoria do capital cultural, de Pierre Bourdieu, investiga os aspectos da *autossuficiência* de estudantes das redes pública e privada de Manaus (AM) na resolução de questões linguísticas.

Por fim, para encerrar o volume, “‘The Consequences of the Feminist Movement’: The Unravelling of a One-Sided Historical Revisionism in Brasil Paralelo’s Text” se sobressai pela relevância do tema dentro do atual contexto político brasileiro. Escrito pelos graduandos em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) Ana Beatriz Ruiz de Melo, Evelin Barradas Favacho, Luiggy Gabriel Andrade de Oliveira e Samuel Alves Carlos, o artigo visa à análise do texto “Consequências do movimento feminista — entenda

como o feminismo inverteu a cultura ocidental”, publicado em 2022 no Brasil Paralelo. Mobilizando categorias da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional, os autores investigam o papel da mídia na (re)produção de discursos ideológicos e procuram desmentir as informações falsas divulgadas no artigo analisado.

A carnavalização em *Macunaíma*: uma leitura de Mário de Andrade sob a perspectiva de Bakhtin

Shana Schlottfeldt *

Resumo: O objetivo do presente trabalho é analisar a obra *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade (2019), sob o ponto de vista da Teoria da Carnavalização, de Mikhail Bakhtin. Para tanto, a metodologia utilizada foi a de apresentação do conceito de carnavalização e seus elementos principais, seguida da aplicação de tais conceitos ao texto de Mário de Andrade, como forma de aproximar a teoria de Bakhtin do trabalho literário marioandradiano. Buscou-se, assim, equipar o leitor com o ferramental teórico necessário à análise proposta. Como resultado, pode ser afirmado que uma leitura de *Macunaíma* sob a perspectiva da carnavalização literária permite encontrar diversas temáticas bakhtinianas, e.g., o riso; o cômico como força regeneradora e renovadora; a dualidade e a ambivalência; a paródia; a relativização de elementos sérios; o mundo às avessas; a negação do discurso de autoridade e o desfazimento de hierarquias; a dessacralização e a profanação; o realismo grotesco; a conjugação do material e do corporal; o desafio aos limites do concreto conduzindo a feições fantásticas; a valorização do popular.

Palavras-chave: Mário de Andrade; *Macunaíma*; Mikhail Bakhtin; Carnavalização.

Abstract: The objective of this work is to analyze the work *Macunaíma*: the Hero with No Character, by Mário de Andrade, from the point of view of the Theory of Carnivalization, by Mikhail Bakhtin. The methodology used was to present the concept of carnivalization and its main elements, followed by the application of such concepts to Mário de Andrade's text, as a way of bringing Bakhtin's theory closer to Andrade's literary work. The aim was, therefore, to prepare the reader with the theoretical tools necessary for the proposed analysis. As a result, it can be stated that reading *Macunaíma* from the point of view of carnivalization allows us to find several Bakhtinian themes, e.g., laughter; the comic as a regenerating and renewing force; duality and ambivalence; the parody; the relativization of serious elements; the world in reverse; the denial of the discourse of authority and the undoing of hierarchies; desacralization and profanation; grotesque realism; the combination of the material and the corporeal; the challenge to the limits of concrete leading to fantastic features; the appreciation of the popular.

Keywords: Mário de Andrade; *Macunaíma*; Mikhail Bakhtin; Carnivalization

* Graduanda em Letras - Tradução - Francês, pela Universidade de Brasília (UnB). O trabalho foi produzido para conclusão da disciplina de Literatura Brasileira-Modernismo, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da UnB, sob supervisão do Prof. Me. Marcos Eustáquio de Paula Neto.

1. A carnavalização literária

Enunciada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin na publicação dos trabalhos *Problemas da poética de Dostoiévski* (2002) – originalmente publicado em 1929 – e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto da obra de François Rabelais* (1987) – apresentado como tese doutoral em 1946 e publicado em 1965 –, a teoria da carnavalização, em sentido lato, trata da “transposição do espírito carnavalesco para a arte” (Fiorin, 2011, p. 56). Bakhtin (1987) propôs-se a analisar o problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, discernindo suas dimensões e definindo suas características originais. Ao fazer isso, foi capaz de identificar uma série de características que, como será visto ao longo deste artigo, podem ser reconhecidas em obras literárias, constituindo uma possível abordagem que permite acesso a outras dimensões de leitura.

A literatura carnavalizada vem renovando-se e ressignificando-se ao longo do tempo, mas suas raízes encontram-se no período helenístico, no diálogo socrático, na sátira menipeia e no carnaval na Idade Média (Fiorin, 2011), nos quais se verifica a existência de cultos cômicos, que convertiam as divindades em objetos de burla e blasfêmia. Bakhtin (1987) refere-se ao carnaval como uma coleção de festividades, ritos e formas cuja essência se encontra nas raízes primitivas do homem e da sociedade em seus laços com a cultura popular. O carnaval seria, portanto, uma das questões mais surpreendentes e complexas da história cultural humana em especial — por sua incrível força vital, representando uma verdadeira mescla de espetáculo sem palco e sem divisão de papéis entre atores e espectadores, em que se vive o momento, numa ordem diversa do habitual (Bakhtin, 1987). O carnaval é a festa do tempo que tudo destrói e tudo renova: festa da mudança, rito de passagem — é o próprio renascimento e renovação da vida na sua forma ideal ressuscitada (Bakhtin, 1987).

A compreensão carnavalesca coloca o vocábulo em uma associação na qual tudo é visto numa relatividade alegre, jovial, exultante, festiva. Ao mesmo tempo em que se sustenta na tradição, em um passado quimérico e fabuloso. A ele não se prende, permitindo-se guiar pela livre experimentação. A literatura carnavalizada mescla uma multiplicidade de estilos, de vozes, de gêneros (cartas, manuscritos, paródias, rapsódias etc.), provocando um amálgama característico de propriedades. É *ambivalente*, uma vez que não busca uma crítica de caráter moral, social ou político, mas age no plano da negação. Para dizer-se carnavalizada, é necessário manifestar traços de *riso*, de *dessacralização* e de *relativização de elementos sérios*.

Um dos traços importantes da carnavalização, o deboche da voz séria, nega o discurso da autoridade e, por sua vez, afirma a relatividade das coisas. Tem-se, assim, a

ironia direcionada aos poderosos, ao hierarquicamente superior; a zombaria; a gozação; a alegria; o jocoso; o paródico; a visão ridícula do mundo cotidiano; a excentricidade; a desordem. Tudo isso está intimamente associado à ideia de mudança e transformação, o que em nível simbólico permite parodiar as esferas do poder. O mesmo pode ser observado com relação aos gêneros clássicos (epopeia, tragédia, história, retórica clássica, escrituras sagradas): a literatura carnalizada é o “destronamento” do conceito idealizado de cultura, gerando uma produção de caráter popular. Evidencia-se, pois, a *dualidade* do mundo: o perfeito é aniquilado pelo humor.

Dessa forma, é no diálogo, pelo tom de voz, pelo vocabulário, pelos gestos e outras particularidades na comunicação entre pessoas, que rompe-se a seriedade da conversa austera, em que se evidencia a cultura carnavalesca. Ainda ela se manifesta concretamente nos diálogos que acontecem nas feiras e praça públicas, sítios propícios a piadas, conversas despretensiosas, linguagem familiar, palavras de baixo calão, insultos, blasfêmias e grosserias, bem como obscenidades (Bakhtin, 1987). O discurso é dialógico, dicotômico e bipartido na medida em que a um lado formal e solene opõe-se o anedótico e o ridículo — justamente por isso, o dialogismo abre espaço a diferentes vozes. As relações podem ser de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa. Como, de certa forma, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio, o dialogismo é a relação que se estabelece entre dois “enunciados”. Mesmo o mundo interior de um indivíduo pode ser formado por diferentes vozes em relação. A inclusão do discurso dos outros torna o dialogismo *polifônico* por meio da manifestação dos “eus embaralhados”, exteriorizados, por vezes, com o registro formal/oficial, por vezes, com o registro informal. Partindo-se do princípio de que todas as línguas são processos dialógicos e que a literatura é constituída pela língua, conseqüentemente, o sentido de uma obra literária será produto de uma construção dialógica.

Para Bakhtin (1987), o romance polifônico teria sua origem em gêneros sério-cômicos, em especial a sátira menipeia, praticada pelos gregos nas festividades populares, caracterizada por criticar os mitos e os deuses, manifestando um caráter irônico, cômico e questionador, por meio do grotesco popular. As sátiras menipeias reportam a Menipo de Gádara, discípulo de Diógenes de Sinope (precursor da filosofia cínica, ramificação do socratismo que destaca o riso e o desprezo das instituições sociais). Importa mencionar que essa literatura cômica não era apenas humorística, mas uma crítica às instituições por meio do *riso*.

Consoante com Bakhtin, a percepção carnavalesca do mundo comportaria algumas categorias (Pokulat, 2012): (1) *familiaridade*: a revogação de todas as formas de desigualdade entre os homens; (2) *excentricidade*: quando se busca captar e evidenciar apenas um lado, escondendo o outro; (3) *mésalliances carnavalescas*: a “aproximação” e a “combinação”

entre o sagrado e o profano, entre o sério e o cômico, entre o sublime e o grotesco, entre o grande e o insignificante, entre o sábio e o tolo; (4) *profanação*: indecências carnavalescas com a valorização da paródia; na visão de Bakhtin, para que se tenha o “desmascaramento”, é necessária a “profanação”. Tais categorias seriam o meio pelo qual o homem se relaciona com seu mundo habitual, desierarquizando-o. Na literatura, essas categorias permitiriam, por meio da carnavalização, o constructo de um meio utópico, onde prevalecem a liberdade, a ousadia, a orientação para o futuro, a igualdade, a universalidade, a valorização do “mundo às avessas” (*inversões carnavalescas*) (Bakhtin, 1987). Tudo isso permite a expressão do reprimido, transformando-o na figura central: é o caso da coroação do bufão e do destronamento do rei.

A transformação de tais rituais em literatura ocorre quando o enredo alcança “profundidade simbólica”, “ambivalência”, “rapidez das mudanças”. O carnaval estabelece, nas sociedades hierarquizadas, um diálogo marcado pela comunicação impetuosa, sedutora e concreta de todas as categorias e grupos sociais. As desigualdades são eliminadas, uma vez que o mundo está de cabeça para baixo e a sociedade se encontra momentaneamente despojada de seus centros regulares de poder.

As festas cômicas tinham a capacidade de romper as barreiras sociais diferentemente das festas oficiais, que ratificavam a existência delas (Bakhtin, 1987). Como ferramenta desses espetáculos públicos, o riso estabeleceria a contraposição de dois mundos: a seriedade do cotidiano à alegria carnavalesca (Bakhtin, 1987). Teria, portanto, função de catarse. Acrescenta-se, ainda, o conceito de Bakhtin (1987) de *realismo grotesco*, manifestação do contraditório, do movimento e do inacabado. Se destaca, sobretudo, a imagem do corpo, que possui dimensões exageradas, apetite excessivo, assim como hiperbólicas são as manifestações da vida material e corporal, por exemplo, comida, bebida, degradação e despedaçamento corporal, necessidades fisiológicas e sexuais, todas em abundância. O grotesco carnavalesco permite associar elementos heterogêneos; aproximar o que está distante; libertar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, das convenções e de elementos banais e habituais; olhar os universos com novos olhos; compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo (Bakhtin, 1987).

Por fim, a paródia pode ser vista, num contexto metalinguístico, como uma forma de diálogo artístico da linguagem consigo mesma, por meio da qual o artista produz arte a partir do conteúdo de outrem. Uma espécie de “ode” que subverte o sentido da obra original, na qual se inspira e deriva. Há um “abandono” da semântica original, espécie de “devoração” (antropofagia) do sentido primário, uma imitação às avessas; na comparação da paródia com a paráfrase, esta busca respeitar e manter o sentido da obra original, ao passo que aquela rompe com tal sentido. Para percebê-la, cabe ao leitor promover a aproximação das distintas obras literárias, ou melhor, o diálogo intertextual e atemporal

entre os textos. São recursos estilísticos da paródia: (1) o *paradoxo* e sua *ambiguidade*; (2) a *hipérbole*, enfatizando as deformações impostas ao herói; (3) a *ironia*, usada não só para zombar do herói, mas para despertar identificação com a crítica propalada.

2. A carnavalização em *Macunaíma*

Em uma leitura de *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter sob a perspectiva da carnavalização literária, é possível encontrar diversas temáticas bakhtinianas, como as inversões carnavalescas, a polifonia cultural e textual, o riso, o grotesco. A obra é, na classificação do próprio autor, Mário de Andrade, uma *rapsódia cultural* (responsável por entrelaçar diferentes gêneros literários, quais sejam: o narrativo, o dramático, o lírico), na qual se mesclam lendas, canções, provérbios, ditados populares, estereótipos da sátira popular e superstições de origem ameríndias, africanas e portuguesas (Bosi, 2003). Uma verdadeira colcha de retalhos narrativa. Apontados por Tatiana Batista (2005, p. 96), existem vários textos e vozes “desfilando na mesma praça pública” (outra marca da carnavalização), evidenciando não só uma “intertextualidade” (pelas múltiplas fontes), mas um “plurilinguismo” (pela riqueza de culturas e línguas – indígena, africana e europeia). Portanto, desde o gênero textual escolhido por Mário de Andrade, a rapsódia, já se percebe uma das marcas da carnavalização, uma vez que, como já salientado, a literatura carnalizada é “aquela que direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)” (Bakhtin, 2002, p.107).

Macunaíma não se restringe ao mundo objetivo e à recriação da realidade na obra literária (i.e., *mímesis*) — muito pelo contrário, a obra desafia os limites do concreto, dando-lhe feições fantásticas, mas em um processo inventivo que absorve as manifestações populares conferindo-lhes novo sentido (cf. Souza, 2003; Bosi, 2003). Esse fenômeno é também descrito por Bakhtin (1987) ao fazer a análise de como Rabelais sincretiza várias manifestações populares e eruditas em suas obras (sobretudo nas obras primas cômicas *Pantagruel* e *Gargântua*). *Macunaíma* reformula o conhecimento popular, fazendo com que histórias esparsas do folclore brasileiro integrem uma narrativa maior, a do próprio herói.

Sua fala é uma composição (verdadeira *bricolage*) de várias falas, sua polifonia repete a voz dos personagens de contos indígenas e folclóricos, sua malandragem remonta aos romances picarescos. O autor não utiliza material inédito, pois recicla lendas, mitos, tradições; entretanto, a forma como assimila e reproduz esse material concede-lhe um aspecto inédito, não só na obra, mas na literatura brasileira, “relocalizando” espaço-temporalmente os mitos dos tempos originários no presente moderno e urbano dos anos 1920.

Se *Macunaíma* personifica a carnavalização do herói convencional, segundo Batista (2005, p. 108), não há paródia sem polifonia pois, na pior das hipóteses, tem-se a voz vencedora que “destrona” a voz oficial. Ademais, o texto dá voz ao ameríndio, expressando todo seu estranhamento inicial e descoberta da cidade, das máquinas, da língua, dos costumes, da velocidade, da dinamicidade, da lógica econômica (cacaús e vinténs). É um caminho ao contrário (às avessas), não é o civilizado descobrindo a terra intocada, mas o homem originário descobrindo a grande metrópole, o que pode ser visto como uma antropologia reversa.

A narrativa apresenta *metamorfozes* que *incorporam o real ao fantástico*, sem distanciamento, sem estranhamento. Observa-se uma constante: as metamorfozes ocorrem, ora como prêmio, ora como punição, mas sempre como resultado do contato dos envolvidos com o protagonista. Se não diretamente por ele, ao menos por sua voz é que tais metamorfozes são conhecidas: Ci, a Mãe do Mato, vira a estrela Beta de Centauro; Capei, a boiúna, vira a Lua; a filha de Piaimã vira um cometa; Suzi, companheira de Jiguê, vira uma estrela cadente; hora ou outra Jiguê vira “máquina telefone”; Iriqui, vira estrela; o filho de Macunaíma com Ci, vira o guaraná; a origem do Cruzeiro do Sul é a transformação sofrida pelo Pai do Mutum; o automóvel era uma onça parda; ao ir embora de São Paulo, o herói metamorfoseia a cidade em um grande “bicho preguiça todinho de pedra” (Andrade, 2019, p. 112); isso sem falar no fato que vários elementos e animais (timbó, carrapato, formiga) “já foi gente que nem nós” (Andrade, 2019, p. 104).

A *linguagem vulgar oral* — no sentido de *popular*, distinta da norma culta, falada no dia a dia, na feira, nas ruas — é trazida ao literário. A obra usa diversos registros e níveis de fala (Bosi, 2003). Desta forma, rompe-se com os padrões da escrita portuguesa através de uma subversão que prima pelo estranhamento da linguagem. Além disso, faz-se *uso de recursos estilísticos disruptivos para linguagem culta*: (1) a ausência de vírgulas em enumerações; (2) as próprias enumerações, que evocam os cancioneiros nordestinos (Souza, 2003); (3) o emprego de palavras com a grafia de como são faladas e não seguindo a norma culta (“corgo”, no lugar de córrego; “frecha”, no lugar de flecha; “sinão”, em vez de senão; “satisfa”, para referir-se a satisfação; “pra”, em lugar de para; assim também, “milhor”, “rapaiz”, “nam sculhamba” etc.); (4) o uso frequente do ponto de exclamação (“Ai!... que preguiça!...”; “empregados-públicos! muitos empregados públicos!”). Desta forma, são diversos os registros da grafia das palavras respeitando a *oralidade*, mas transgredindo a forma dicionarizada.

Macunaíma também parodia o romance tradicional, especialmente o romance indianista do século XIX, apresentando uma releitura dos componentes cavaleirescos, do indígena e dos heróis nos textos românticos brasileiros, fortemente idealizados (Batista, 2005). A dedicatória original da primeira edição, posteriormente modificada, incluía José

de Alencar (famoso pelos livros indianistas “O guarani”, “Iracema” e “Ubirajara”, nos quais o indígena é “embranquecido”, retratado com características europeizadas típicas dos romances cavaleirescos). Assim, a rapsódia gravita entre uma visão distinta de deformação e um exagero do espírito heroico. Se o herói romântico possui um comportamento educado, leal, corajoso, justo, o “herói da nossa gente” tem um comportamento social segundo o olhar ameríndio, conforme entendido por Mário de Andrade, i.e., preguiçoso, indolente, por vezes covarde, injusto, libertino, e mesmo infantil.

O *sexo é naturalizado* (versão carnavalizada do amor cortês) — noticiado por meio dos eufemismos “brincar” e “festinha” — e o *impulso sexual* apresentado de formas pouco convencionais (inclusive por práticas que poderiam ser descritas como sadomasoquistas, ou seja, dar ou receber prazer através de atos que envolvem o recebimento ou a aplicação de dor física e moral), como quando Macunaíma e Sofará “brincam” com violência e quando Macunaíma faz sexo pela primeira vez com Ci, Mãe do Mato (o que poderia ser interpretado como a descrição de um estupro):

No outro dia pediu pra Sofará que levasse ele passear e ficaram no mato até a boca-da-noite. [...] foram muitas festinhas. [...] Quando Sofará veio correndo, ele deu com o pau na cabeça dela. Fez uma brecha que a moça caiu torcendo de riso aos pés dele. Puxou-o por uma perna. Macunaíma gemia de gosto se agarrando no tronco gigante. Então a moça abocanhou o dedão do pé dele e engoliu. Macunaíma chorando de alegria tatuou o corpo dela com o sangue do pé. [...] Depois de brincarem Macunaíma quis fazer uma festa em Sofará. Dobrou o corpo todo na violência dum puxão mas não pôde continuar, galho quebrou e ambos despencaram aos embolésus até se esborracharem no chão. [...] Então se escutou um risinho e Macunaíma tomou com uma gusparada no peito, era a moça. Macunaíma principiou atirando pedras nela e quando feria, Sofará gritava de excitação tatuando o corpo dele em baixo com o sangue espirrado. Afinal uma pedra lascou o canto da boca da moça e moeu três dentes. Ela pulou do galho e juque! tombou sentada na barriga do herói que a envolveu com o corpo todo, uivando de prazer. E brincaram mais outra vez (Andrade, 2019, p. 13-14).

Foi um pega tremendo [...]. O herói apanhava. Recebera já um murro de fazer sangue no nariz e um lapo fundo de txara no rabo. [...] vendo nas amarelas porque não podia mesmo com a icamiaba, o herói deitou fugindo chamando pelos manos: “Me acudam que sinão eu mato! me acudam que sinão eu mato! [...] Os manos vieram e agarraram Ci. Maanape trançou os braços dela por detrás enquanto Jiguê com a murucu lhe dava uma porrada no coco. E a icamiaba caiu sem auxílio nas samambaias da serrapilheira. Quando ficou bem imóvel, Macunaíma se aproximou e brincou com a Mãe do Mato (Andrade, 2019, p. 21-22).

O *Manifesto Antropófago*, de Oswald de Andrade, publicado na Revista Antropofagia, em 1928, foi fundante para o Modernismo brasileiro e teve como uma das bandeiras o “tema da identidade cultural”. O manifesto ironicamente afirmava que “antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade” (Andrade, 1928, p. 7), entretanto, não sendo possível retornar ao passado indígena glorioso e idealizado, a saída coerente seria a *antropofagia*, a partir da “estratégia” da deglutição da influência estrangeira, a fim de absorver, da própria fonte de dominação, elementos de valorização da cultura local.

Há no Modernismo brasileiro um sentido de *dessacralização da identidade nacional*, de maneira que culturas de diferentes espaços dialoguem entre si. Macunaíma reformula a identidade nacional, o herói é sem caráter por seus defeitos; pelas três etnias que formam e conformam a nação (a indígena, a africana e a europeia); por transitar no mundo originário e colonizado, amalgamando todos estes aspectos indistintamente, num processo contínuo, inacabado, em construção.

O subtítulo da obra, “herói sem nenhum caráter” indica não uma vilania, mas uma amoralidade do protagonista, qualificado com um comportamento “preguiçoso”, “arguto”, “enganador” ao tempo em que denuncia a falta de uma identidade que personifique o que é ser brasileiro. O herói da “nossa gente” não se encaixa em nenhum comportamento cavalheiresco padrão. De fato, quando Macunaíma faz um balanço de sua vida, não encontrando mais sentido para viver, decide ir pro céu para ser “o brilho bonito mas inútil [...] de mais uma constelação”, ao passo que como lápide deixa a mensagem transgressora “NÃO VIM NO MUNDO PARA SER PEDRA” (Andrade, 2019, p. 138), pedra podendo ser entendida como fundação, base sobre a qual algo é edificado, lapidação de caráter, disciplina, cumprimento de regras, tudo de que Macunaíma se burla. Assim, como o “brasileiro médio”, a identificação se dá com a personificação no herói de caráter duvidoso.

A obra dá testemunho do impacto exercido pelos europeus sobre indígenas e negros, no período do descobrimento e da colonização. O processo de transculturação, iniciada por “São Tomé” (embranquecimento cultural forçado pela catequese), marca os envolvidos, de maneira que não têm possibilidade de tornarem a ser o que eram antes do contato com o branco. Os três irmãos representam a formação da sociedade brasileira: o indígena, o africano e o europeu:

Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. [...]. O herói [...] entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque [...] era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. [...] Nem bem Jigüê percebeu o milagre, se atirou na marca

do peção do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e [...] Jiguê [...] só conseguiu ficar da cor do bronze novo. [...] Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas (Andrade, 2019, p. 33).

Ainda na linha do *sincretismo*, o Padre-Nosso perde seu caráter cristão para ganhar *ares profanos* ao ser rezado por Macunaíma, em um terreiro de macumba, para invocar Exu, com o fito de vingar-se de Piaimã. A obra apresenta, inclusive uma paródia, por que não dizer, de Jesus Cristo: quando do nascimento de Macunaíma, apenas sua mãe é mencionada (pode-se entender que o herói teria nascido sem concepção; por partenogênese; ou trata-se de um nascimento cósmico) e diz-se que dá à luz ao “filho do medo da noite” (alusão a um “espírito santo”), Macunaíma chega a morrer e ressuscitar e, ao final, sobe aos céus (transfigura-se na constelação Ursa Maior).

Na resignificação da nacionalidade brasileira, a rapsódia busca a identificação além das diferenças geográficas: Macunaíma *percorre os quatro cantos do País*, ampliando sobremaneira os cenários de nacionalidade tradicionais predecessores. Observa-se uma verdadeira *ruptura das fronteiras*: com seus poderes fantásticos o herói circula pelo País, reformula a concepção de nação, ultrapassando e relevando divisas estaduais em nome de uma *unidade territorial*. Verifica-se a variedade cultural como extensão geográfica, um único país, formado por expressões regionais e lendas folclóricas que são intencionalmente “misturadas” e não segmentadas ou situadas no espaço. Essa, aliás, é uma crítica pós-moderna apresentada ao texto de Mário de Andrade, no que diz respeito à miscigenação, à mestiçagem, ao sincretismo, à fusão, à homogeneização e ao aculturamento (Taurepang, 2019), mas esse não é o foco deste trabalho, motivo pelo qual não se aprofundará no tema.

Toda literatura é *intertextual* e Macunaíma, esse herói às avessas, apesar de moralmente discutível, apresenta, por meio de narrativas coletivas de vidas carnavaalizadas, ritos de inversão, nos quais os valores sociais são subvertidos ou simplesmente ignorados. Macunaíma reiteradamente desfaz hierarquias: (1) ainda criança, cospe na cara dos “machos”; (2) “mija” na mãe e acaba por matá-la; (3) não se deixa amedrontar pelo gigante Piaimã, etc.

O protagonista fez de sua vida um verdadeiro sambódromo, por onde desfilaram seus delírios carnavalescos. Na obra está presente o *ritual de “entronamento” e “destronamento”* do carnavalismo: se por um lado Macunaíma é esperto e perspicaz, se torna o Imperador do Mato-Virgem (por sua união com Ci, Mãe do Mato) e por várias vezes sai vitorioso em suas aventuras; por outro lado, em mais de uma ocasião é perseguido, acossado, enganado (cf. Batista, 2005; Souza, 2003).

Em “Carta pras Icamíabas”, Mário de Andrade tem a aptidão de produzir uma *paródia dentro da paródia* (Batista, 2005). Conta notícias da cidade tendo como destinatárias suas “súditas”, as amazonas brasileiras, i.e, as icamiabas, membras lendárias de uma sociedade matriarcal de mulheres guerreiras, das quais Ci teria sido líder. O paralelo, no caminho contrário (às avessas), com a carta de Pero Vaz de Caminha dando notícia de terras brasileiras à metrópole portuguesa, é inevitável.

Mas a paródia e a assimilação (antropofagismo), não param por aí: o próprio Mário de Andrade em carta aberta publicada como crônica no Diário Nacional de São Paulo, afirma que na “Carta pras Icamíabas”, colocou “frases inteiras de Rui Barbosa, de Mário Barreto, dos cronistas portugueses coloniais, [devastou] [...] a tão preciosa quão solene língua dos colaboradores da Revista de Língua Portuguesa” (Nodari, 2020, p. 59). A Carta é uma “crônica de viagem” que ressalta e ironiza o *contraste do uso da linguagem na escrita e na fala*, e.g., “sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que [os homens brancos] falam numa língua e escrevem noutra” (Andrade, 2019, p. 70). Em uma metalinguagem ironizante, a Carta faz exatamente o que condena: é uma crítica à eloquência e aos artifícios retóricos. Ademais, é um deboche à assimilação do idioma culto pela população semi-alfabetizada, o que se percebe nos desvios gramaticais nela presentes, como “saúde”, “importância”, “imperator”, “Cámbio”.

Por fim, conforme apontado por Batista (2005), o *realismo grotesco*, marca de carnavalização, está presente em várias passagens: “a índia tapanhumas pariu uma criança feia” (Andrade, 2019, p. 11); “Era preto retinto e filho do medo da noite” (Andrade, 2019, p. 11); “— Carne de minha perna! carne de minha perna! Lá de dentro da barriga do herói a carne respondeu: — Que foi?” (Andrade, 2019, p. 18); “ficou do tamanho dum homem taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá” (Andrade, 2019, p. 19), o que faz com que Macunaíma tenha aspecto disforme e mantenha a feiura do nascimento (o corpo está pronto para o sexo, mas a inteligência segue imatura — observe-se que por várias vezes ele se mostra esperto, sagaz, inclusive mais inteligente do que o irmão mais velho, Jiguê, entretanto permanece pueril). Sobre este último aspecto, Gilda de Mello e Souza (2003) aponta a correspondência entre a personagem da mitologia grega, Aquiles, que se banha na água do rio Styx deixando o calcanhar de fora, seu ponto fraco; e a cabeça não molhada de Macunaíma, que paralelamente seria seu ponto fraco (a imaturidade).

Outra figura do grotesco é o apetite sem fim do burguês Venceslau Pietro Pietra, o Piaimã, gigante comedor de gente. Uma alegoria/alusão, talvez, do/ao Capitalismo (que tudo devora, inclusive os corpos humanos, com sua mais-valia). Por trás da crítica está também a ideia da Antropofagia modernista:

A Máquina era que matava os homens porém os homens é que mandavam na Máquina... [...] Macunaíma concluiu: — Os filhos da mandioca não ganham da máquina nem ela ganha deles nesta luta. Há empate. [...] De toda essa embrulhada o pensamento dele sacou bem clarinha uma luz: Os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens. Macunaíma deu uma grande gargalhada. Percebeu que estava livre outra vez e teve uma satisfação. Virou Jiguê na máquina telefone, ligou pros cabarés encomendando lagosta e francesas (Andrade, 2019, p. 36).

3. Considerações finais

Macunaíma narra a história do “herói de nossa gente” desde seu nascimento até sua morte (e transfiguração). Entre esses dois extremos, acompanhamos sua trajetória aventuresca. Ele é o oprimido (indígena/retirante) que vai para a cidade em busca de seu tesouro perdido, sua muiraquitã (artefato talhado em pedra, representando animais, usado como amuleto/símbolo de poder), empreendendo uma verdadeira cruzada pelo seu “Santo Graal” (a comparação medieval é inevitável) (cf. Souza, 2003; Bosi, 2003). Para tanto, precisa derrotar o gigante Piaimã. O herói às avessas dribla as dificuldades e obstáculos com esperteza, malandragem e alegria. Após derrotar o Gigante e recuperar a muiraquitã, volta para a floresta fraco, cansado, sem dinheiro, para encontrar sua terra destruída. Mas a mensagem é de esperança e continuidade, pois transfigurado na constelação Ursa Maior: “É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se embora e banza solitário no campo vasto do céu” (Andrade, 2019, p. 140).

A memória é mantida por meio da *tradição oral*: no Epílogo é dado a conhecer que a história é contada por um homem, que a ouviu de um papagaio... Polifonia narrativa? Paródia da invocação das Musas? Sobrevivência de um passado morto? “Acabou-se a história e morreu a vitória. [...] Tem mais não” (Andrade, 2019, p. 140-141). Talvez não, já que por meio de *múltiplas posições narrativas* (quais sejam: autor, Macunaíma, papagaio, rapsodo) (Nodari, 2020, p. 44, 59), a história é passada adiante, assim, o fim pode não ser um fim definitivo ou absoluto, mas algo *que se renova, em constante transformação*.

Conforme defende Batista (2005), em que pese acreditar-se que uma única teoria não seria capaz de exaurir as dimensões de leitura e interpretação de uma obra literária como *Macunaíma*, lê-la sob a perspectiva bakhtiniana da carnavalização permite identificar uma série de características — o riso; o cômico como força regeneradora e renovadora; a dualidade e a ambivalência; a paródia; a relativização de elementos sérios; o mundo às avessas; a negação do discurso de autoridade e o desfazimento de hierarquias; a dessacralização e a profanação; o realismo grotesco; a conjugação do material e do corporal; o desafio aos limites do concreto conduzindo a feições fantásticas; a valorização do popular —, que levam a (re)descobrir a composição de Mário de Andrade sob novas e

distintas dimensões, o que inclui uma visão da narrativa pelo ângulo da complexidade da compreensão do que é ser brasileiro, pela junção da antítese “vencedor-vencido” representada pelo “herói da nossa gente”.

De todo o exposto, entende-se que *Macunaíma* pode ser tido como um romance que apresenta um herói carnavalizado, considerando-se uma perspectiva de festa popular, de folclore, dos costumes, da cultura e da história de uma sociedade. Assim, espera-se, com o presente trabalho, ter contribuído com o aprofundamento da análise da obra marioandradiana, sob o ângulo de uma das possíveis abordagens ao texto, no que diz respeito ao ponto de vista da carnavalização bakhtiniana.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2019.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, v. 1, n. 1, maio 1928. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000033273&bbm/7064#page/1/mode/2up>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BATISTA, Tatiana. A carnavalização em Macunaíma: um olhar bakhtiniano. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 4, n. 4, p. 95-112, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35559>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BOSI, Alfredo. Situação de Macunaíma. In: BOSI, Alfredo. *Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades, 2003. p. 187-207.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

NODARI, Alexandre. A metamorfologia de Macunaíma: notas iniciais. *Crítica Cultural*, v. 15, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/rcc.v15e1202041-67>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

TAUREPANG *et al.* *Makunaimã: o mito através do tempo*. São Paulo: Elefante, 2019.

Recebido em 16 de outubro de 2023
Aceito em 03 de agosto de 2024

Aspectos inovadores da produção dramática de Eurípides em *Medeia e Hipólito*

Geovane Gilvandro Leonardo da Silva*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica do gênero tragédia nas composições dramáticas do poeta Eurípides. Especificamente, no período histórico correspondente aos séculos V e IV a.C. da Atenas clássica, tendo em vista os determinantes socioculturais vivenciados na época em questão. O trabalho terá como base teórica as contribuições de Aristóteles (2011), Costa (2006), Hauser (1982), Lesky (1996), Pereira (2017) e Vernant (1990). Além disso, o enfoque à produção de Eurípides será feito por meio de comentários tecidos a dois dramas deste tragediógrafo — *Medeia e Hipólito* —, enfocando os procedimentos criativos do poeta, que destoam do estilo e das intenções estéticas tradicionalmente valorizadas em termos de composição do gênero literário tragédia.

Palavras-chave: Eurípides; Drama; Tragédia grega.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis crítico del género trágico en las composiciones dramáticas del poeta Eurípides. Específicamente en el período histórico correspondiente a los siglos V y IV a.C. de la Atenas clásica, en vista de los determinantes socioculturales vividos en la época en cuestión. El trabajo se basará teóricamente en los aportes de Aristóteles (2011), Costa (2006), Hauser (1982), Lesky (1996), Pereira (2017) y Vernant (1990). Además, el enfoque en la producción de Eurípides se hará por medio de comentarios conducidos a dos dramas de este tragediógrafo — *Medea e Hipólito* — centrándose en los procedimientos creativos del poeta, que difieren del estilo y las intenciones estéticas tradicionalmente valoradas en cuanto a la composición del género literario tragedia.

Palabras clave: Eurípides; Drama; Tragedia griega.

* Graduado em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Artigo desenvolvido a partir de estudos realizados na disciplina Teoria da Literatura I: Formação, sob a orientação do Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira (UFPE).

1. Tragédia e democracia no período clássico

Considerando uma perspectiva histórica, o gênero tragédia surge no século V a.C. em Atenas, nos momentos de culto ao deus Dionísio, divindade ligada ao vinho, à boa colheita na lavoura, à festança e à libertinagem (Santos, 2005). Em sentido etimológico, tragédia é a tradução de *tragoidia* e significa “canto do bode”, palavra formada pelos termos *trágos* (bode) e *oidía* (canto). Em termos de sua estrutura, podemos generalizar a forma de composição que se cristalizou nas tragédias: o início a partir do *prólogo*, momento de abertura da representação das ações e que por vezes apresenta o contexto dramático; em seguida, há o *párodos*, momento em que o coro é acionado na representação dramática; então o *estásimos*, que consiste no desenvolvimento dramático de modo geral até ao *desenlace/desfecho* da representação. É necessário pontuar, entretanto, que a análise proposta neste artigo não consiste em comentar cada parte estrutural da tragédia detalhadamente, mas observar aspectos que apontam para o que entendo como *diferenciais* na produção dramática de Eurípides, independentemente do momento da representação em que são observados.

No contexto da efervescência cultural da Grécia Antiga, a cidade ateniense cede lugar à *democracia*, com a inclusão do povo em eventos artísticos. Como observa Vernant (1990), as instituições gregas sofreram significativas modificações a partir da constituição de Clístenes, legislador responsável pela instituição da democracia na antiga Atenas. À luz dessa constatação, há uma grande transformação no espaço cívico, com a sobreposição das atitudes humanas em relação aos antigos valores míticos/religiosos, o que instaura uma nova forma de se entender o ser humano, bem como uma nova perspectiva religiosa própria do imaginário coletivo grego.

Tal acontecimento remete-nos ao movimento sofista, que exerce forte influência não só na cultura grega daquele período, mas também posteriormente na cultura ocidental como um todo. Todavia, por estar ainda numa fase de transição entre um modelo de governo baseado no favorecimento político de pessoas pertencentes à classe aristocrática, a democracia grega possui seus pontos de contradição, devido à limitação de participação popular em determinados aspectos, conforme descrito por Hauser (1972). Com isso, em termos artísticos, a população não tem voz nas escolhas das tragédias a serem encenadas, muito menos em relação às premiações concedidas aos tragediógrafos. Essas tarefas ficam a cargo de pessoas ricas que custeavam as representações dramáticas e, como recompensa pelo favor, a aristocracia as cede à escolha dos dramas representados. Em relação aos assuntos tratados nos dramas, a casta aristocrática mantém apreço pelos mitos helênicos

consagrados, defendendo um posicionamento contrário a qualquer tentativa de modificação na representação das tragédias (Hauser, 1972).

Ainda segundo Hauser (1972, p. 125), “O verdadeiro ‘teatro do povo’ dos velhos tempos era a farsa mimada”, uma forma dramática totalmente popular na Antiga Grécia, em que eram encenadas situações corriqueiras da vida comum¹. Nesse ponto, é válido destacar a atmosfera de novas formas poéticas que se erigem na Antiguidade, visto que se busca aprimorar as histórias que são representadas. É nesse ponto em que podemos citar Eurípides como exemplo, devido ao seu uso de determinadas alternativas artísticas à sua disposição, isto é, o drama euripidiano é reflexo desta nova perspectiva conferida à atividade poética — aberta a possibilidades formais. Diante disso, na passagem do século V para o IV, há sempre a defesa aristocrática de uma poesia formalista e não aberta a modificações, enquanto, do outro lado, há os interesses democráticos de incluir assuntos mais triviais nos enredos trágicos.

2. Eurípides: um poeta antropocêntrico

Tendo já demonstrado o contexto em torno da tragédia e suas condições sociopolíticas, passemos ao foco temático deste artigo: o drama euripidiano. É no âmago das tensões sociais presentes nos séculos V e IV que Eurípides concebe o seu drama. Como ressaltado por Hauser (1972), o advento do movimento filosófico dos sofistas, no final do século V, põe ainda mais em destaque as oposições entre a aristocracia e os ideais democráticos. Ao seu modo de imitação dramática, Eurípides continua a fazer uso dos mitos consagrados em suas peças, embora os utilize como pretexto para abordar questões ligadas ao cotidiano e a fatores históricos. Esta é uma relevante inovação em relação ao modo como se realiza a *mimesis* da tragédia, haja vista a reinterpretação da narrativa mitológica não associada ao conflito trágico-heroico.

Além disso, em seu modo de composição, Eurípides mantém posicionamento cético no tocante ao destino, contrariando o ideal de teodiceia presente nos demais tragediógrafos, a exemplo de Ésquilo e Sófocles.² Assim, nas peças de Eurípides, ganham destaque os infortúnios humanos e as consequências advindas das decisões das personagens. Como exemplo, citamos o aspecto do emocionalismo recorrente na tragédia *Medeia*. Em sentido contrário, o filósofo Platão critica fortemente a tendência artística/poética de atribuir alto valor ao emocionalismo exacerbado. Isso porque, em matéria de arte e literatura, o idealismo platônico exerceu grande influência, tanto que o filósofo em destaque chega a excluir a figura do poeta de sua República ideal, por ser

¹ Acerca desta forma de poesia dramática, não há registro de nenhuma obra que se tenha conservado.

² Acerca disso, Hauser (1972, p. 136) comenta que “Ésquilo e Sófocles ainda criam na ‘justiça imanente no giro do mundo’, mas para Eurípides o homem é um mero brinquedo do acaso”.

considerado um perigo à formação intelectual e espiritual da comunidade. Nesse sentido, Platão “opõe-se a tudo que é novo em arte, como a toda a inovação em geral, suspeitando em tudo que é novidade sintomas de desordem e decadência” (Hauser, 1972, p. 142).

Na abordagem euripidiana, o ser humano está sujeito à própria sorte, sem uma divindade na qual possa buscar amparo. Com tais procedimentos, Eurípides ocupa posição pioneira no que concerne à mudança de paradigma em relação à produção de tragédias no período clássico. As produções trágicas, desse modo, são realizadas sob a tutela estatal ateniense e os tragediógrafos agem como fornecedores do Estado. Eurípides, por outro lado, é o exemplo primevo de um poeta que desafiou, de certa forma, o poder político estabelecido na Grécia. Com isso, a tragédia euripidiana encontra-se assente com as intenções democráticas presentes na Atenas dos séculos V e IV a.C. Contribuindo para a abertura do enredo trágico a novas possibilidades composicionais, já que o poeta dá vida a um tipo de exposição dramática questionadora dos valores da sociedade grega vigente, Eurípides utiliza suas peças como meio de tecer críticas ao poder político em voga.

Na concepção dos tradicionalistas, associar história mítica a acontecimentos triviais, como o faz Eurípides, foi uma grande violação dos valores heroicos e teocráticos até então costumeiros nos assuntos das tragédias. Cabe retomar que o posicionamento poético de Eurípides revela as modificações socioculturais que estavam em curso na Atenas dos séculos V e IV a.C., época em que surge o movimento sofista. Com os sofistas, “a direção do pensamento deixa de ser cosmológica, para se tornar antropológica” (Pereira, 2017, p. 450). É justamente esse antropocentrismo que ocupa lugar de destaque na produção euripidiana, visto que “para Eurípides, inteiramente dentro do espírito da sofística, o verdadeiro centro de todo acontecer é o homem” (Lesky, 1996, p. 192)³.

Nesse ponto, a lei divina ou *nomos* grega, possuindo tradicionalmente caráter de valor religioso e moral ligados à ordem e à justa repartição, com o advento da democracia, passa a ter o sentido de lei política e, em certa medida, relacionada ao costume, fato que é bem aproveitado pelos sofistas (Vernant, 1990). Em contraposição às críticas feitas a Eurípides, é necessário pontuar que a *poiésis* de Eurípides possui o seu valor e importância na composição da tragédia, o que invalida os argumentos de que o poeta estava desvirtuando as características formais do gênero. Dessa forma, vale relembrar que

O sucesso da tragédia independe, assim, do reconhecimento de heróis conhecidos ou de fatos particulares, não havendo, pois, necessidade de

³ É importante lembrar, todavia, que os sofistas tendiam a defender uma posição cética no tocante à existência dos deuses. Eurípides, por sua vez, não mantinha tal posicionamento, uma vez que ainda cria no universo religioso grego, mas dava primazia à existência e à vontade humana em suas produções. Com isso, entende-se que Eurípides não era um partidário ferrenho do movimento sofista, mas foi influenciado em alguns quesitos, sobretudo com a inclusão do *homo mensura* na tragédia.

fidelidade aos mitos tradicionais, que são os assuntos das tragédias. O poeta é definido mais como aquele que compõe histórias (mitos), do que como versificador, já que se identifica como poeta pela representação de ações, que podem até, verossimilmente, provir de eventos reais (Costa, 2006, p. 23).

Essa passagem sintetiza o que realiza Eurípides em suas composições dramáticas, uma vez que não se prende às narrativas mitológicas consagradas para suas criações. Nesse sentido, Eurípides dedicou-se mais à criação de histórias poéticas que à simples produção um enredo trágico tendo no mito tradicional a justificativa dos acontecimentos, como o fez Sófocles em *Édipo Rei*, por exemplo. A interpretação de Costa foi já confirmada por Aristóteles (2011, p. 55), no momento em que o filósofo descreve o modo de construção dos enredos:

Assim, não é de todo necessário cingirem-se as histórias tradicionais sobre que versam, geralmente, as tragédias. Preocuparem-se com isso seria ridículo, pois mesmo as histórias conhecidas são conhecidas por poucas pessoas e, no entanto, agradam igualmente a todos.

É essa característica do drama euripidiano que chama a atenção de Aristóteles (2011, p. 62) na *Poética*, a ponto de atribuir a Eurípides a alcunha de “o mais trágico dos poetas”. Ao elaborar tal consideração, Aristóteles tem em vista o caráter de correção a que Eurípides havia submetido o drama grego, pois a decisão do poeta de propor uma elaboração dramática com um certo afastamento da ordem religiosa, com o homem dependente apenas de sua própria sorte, já põe o próprio poeta e o seu drama em um estado de acentuação do trágico. Considerando a não obediência de Eurípides ao *mythos* tradicional, na compreensão aristotélica, é aceitável e indiferente para a efetivação construtiva do enredo.

3. Efeitos do espírito poético inovador de Eurípides

Frente aos eventos marcadamente trágicos da produção de Eurípides, faz-se pertinente tecer alguns comentários acerca da tragédia *Medeia*. Sendo a tragédia mais famosa composta pelo tragediógrafo, senão a mais célebre, *Medeia* destaca-se por representar bem os conflitos psicológicos e as consequências advindas das errâncias humanas. Medeia, embora uma feiticeira experimentada, tem na expressão dos sentimentos eminentemente humanos a centralidade do drama. O momento mais evidente de uso dos seus dons mágicos é quando envia um presente enfeitiçado para a filha do rei Creonte, com a qual Jasão havia se envolvido intimamente. Devido ao desprezo de Jasão, Medeia é movida por seu *pathos*, isto é, a vazão dos sentimentos levada ao extremo, fato

que a faz sentir-se como a única capaz de reaver justiça, sem buscar esperança nos deuses⁴. Jasão representa o tipo de homem manipulador, que é capaz de tudo para aumentar o seu status social. O modo como Medeia é representada é ainda mais complexo, pois demonstra a fragilidade feminina e, simultaneamente, a capacidade de uma bárbara de promover o mal em medida extrema.

No início do drama, Medeia é descrita como “terrível, e quem a desafiar como inimiga não alcançará facilmente vitória” (Eurípides, 2017, p. 270). Isso demonstra a qualidade do caráter que Eurípides emprega à protagonista, haja vista que se mantém coerente até ao final do drama. Convém ressaltar, nesse momento, a modificação que Eurípides promove em relação ao coro. Em *Medeia*, o coro tem participação tímida, mais apartado do conjunto das personagens, com a protagonista ocupando a maior parte da representação. Tal característica fica clara quando Lesky (1996, p. 217), ao comentar o drama de Eurípides, aponta que “a parte do coro diminuiu muito em comparação com a dos atores”. Aristóteles (2011, p. 77), por sua vez, não chega a analisar negativamente este procedimento esboçado pelo poeta, mas mantém preferência pelo modo como Sófocles organiza o coro em suas tragédias, ao afirmar que “o coro não só deve ser considerado como um dos actores, mas também ser uma parte do todo e participar na acção, não como em Eurípides, mas como em Sófocles”⁵.

Ao questionar as atitudes de Jasão e lembrar ao ex-marido a ajuda que o ofereceu na missão de Cólquida, ele tenta, num discurso de manipulação retórica, à semelhança dos sofistas, desqualificar a ajuda de Medeia, ao afirmar que foi uma divindade grega que o ajudou:

Eu, por mim, já que tanto exaltas o teu favor, creio que, dentre homens e deuses, foi Cípria a única salvadora da minha viagem. Tu tens o espírito subtil, mas é-te desagradável explicar como Eros te forçou com armas iniludível a salvar a minha pessoa. Mas não vou insistir por demais nesse argumento. Fosse qual fosse a tua ajuda, não está mal. Recebeste mais do que deste para me salvar, como vou te demonstrar. Em primeiro lugar, habitas na terra dos helenos, em vez da dos bárbaros, conheces a justiça e sabes usar das leis, sem recorrer à força (Eurípides, 2017, p. 288).

⁴ Isso confirma a característica predominantemente humana do drama de Eurípides, que possui aproximações com o pensamento sofista. Nesse ponto, há uma total mudança na ordem religiosa e social em termos poéticos/literários.

⁵ Diante da questão posta, entende-se que a modificação de Eurípides em relação ao coro, no entendimento aristotélico, não é necessariamente ruim, mas considerada de menor arte quando comparada com o procedimento posto por Sófocles. É que o coro, na abordagem do autor de *Édipo Rei*, ocupa bem mais espaço na trama e está intimamente ligado à dor do sujeito trágico. Por outro lado, Eurípides aproveita bem o coro dramático, por, em alguns momentos, utilizá-lo como modo de destacar as oposições entre individualidade e coletividade na perspectiva das personagens, acentuando a tensão dramática.

Como é perceptível nesse ponto, Jasão recorre ao argumento mítico-religioso para contrariar Medeia. Isso demonstra, agora no âmbito do próprio texto literário, que Eurípides não ignorou por completo os aspectos tradicionais da Grécia. Por outro lado, a resposta de Jasão soa prepotente diante da mulher abandonada, como se ele quisesse convencer Medeia de que ela deveria submeter-se ao que estava acontecendo. Com esse objetivo, o guerreiro viajante apela para o argumento da justiça e das leis e que, por esses motivos, Medeia não deve recorrer à violência como forma de reação. É interessante observar como o enredo trágico é muito bem construído desde a fala das personagens. Isso porque o fato de Jasão recorrer aos valores de justiça e das leis, tomando-os como fatores paralisantes dos possíveis movimentos reativos de Medeia, é o que justamente dá ensejo às ações violentas da mulher traída. Nesse ponto, Eurípides, ao mesmo tempo em que põe um personagem fazendo apologia aos valores tradicionais gregos, desfaz-se dessa mesma perspectiva no entrecho trágico, visto que é justamente a violência advinda de uma mulher considerada bárbara que atinge o homem que se julgava estar sob a égide da justiça e leis helênicas — nada mais dilacerante e humanamente trágico.

Uma característica muito bem elogiada por Aristóteles em *Medeia* tem relação com o modo como Eurípides organiza os elementos do temor e compaixão, isto é, a *catarse* da tragédia. Nesse ponto, Aristóteles (2011) prefere que a tragédia termine com a mudança da sorte para a infelicidade do que o contrário, característica recorrente no drama de Eurípides e que é o caso de *Medeia*. O temor e a compaixão presentes na *Medeia* advêm do próprio desenrolar das ações, “o que é preferível e próprio de um poeta superior” (Aristóteles, 2011, p. 63).

Ao considerar Eurípides como um poeta superior, de certa forma, Aristóteles o equipara a Sófocles e a Ésquilo em termos de gênio criativo, o que nos faz questionar justamente as poucas premiações concedidas às criações euripidianas. Em outra passagem de sua obra, Aristóteles (2011, p. 64) revela que “a acção pode desenrolar-se com conhecimento e consciência das personagens, como faziam os antigos poetas e como Eurípides também representou Medeia a matar os filhos”. Ambas as passagens demonstram o elogio aristotélico ao modo como Eurípides aproveitou o mito para construir a tragédia, fato que ele caracteriza como “usar bem os dados tradicionais” (Aristóteles, 2011, p. 64).

Logo depois da discussão com Jasão, tem-se em cena a entrada do rei de Atenas, Egeu, momento que é criticado por Aristóteles (2011) por ser considerado irracional (*alogon*) e não justificado. Por outro lado, a cena serve para Medeia garantir um lugar onde ficar após cumprir os crimes pretendidos. Além disso, é importante mencionar a fala de Egeu ao ser perguntado por Medeia sobre o que o oráculo havia lhe revelado, ao que ele responde tratar-se de “palavras demasiado sábias para um homem entender” (Eurípides, 2017, p. 294). Nesse ponto, há a marca original de Eurípides ao empregar uma crítica à forma como os deuses

comunicam-se com os humanos, quase sempre de forma codificada e, nesse caso, sobrepõe-se o caráter humano de tomar a decisão por si. Por outro lado, Eurípides parece apontar para uma crítica aos vãos juramentos em nome dos deuses, quando Egeu diz jurar pela Terra e pelo Sol que acolherá Medeia em Atenas. Assim, fica a mensagem de que se deve ser diligente ao fazer determinadas juras, a fim de que se evitem problemas maiores no futuro.

Passado este momento, novamente Medeia volta a falar com Jasão para, dissimuladamente, fingir arrependimento das palavras proferidas antes. Convencido das palavras da amada, Jasão aceita as desculpas e leva os filhos ao palácio real, momento em que Medeia entrega aos filhos uma roupa e um conjunto de ouro que deverão ser entregues à princesa. Mais adiante, ao falar com o Pedagogo, a lamentação de Medeia mostra-se contraditória porque a personagem demonstra um sofrimento evitável e que ainda não cometeu, ou seja, o filicídio. Além disso, o monólogo — recurso recorrente nas tragédias de Eurípides — iniciado por Medeia após a saída do Pedagogo retrata bem o estado psicológico conflituoso e acentua a desordem espiritual contida na personagem filicida. Nesse momento, Medeia divide-se entre a dor materna e o desejo de concretizar a vingança pretendida. Tais tensões anímicas, de ordem psicológica, foram muito bem aproveitadas por Eurípides e, como atesta uma das possibilidades interpretativas a esse respeito, interessava mais ao poeta “a representação da existência humana em sua trágica problematidade” (Lesky, 1996, p. 223) do que uma abordagem psicologizante por si mesma.

A entrada do mensageiro em cena para anunciar a morte de Creusa e Creonte regozija Medeia, fato que exemplifica uma alteração de Eurípides também nesta parte do drama ático, uma vez que as más notícias trazidas pelo mensageiro comumente despertam sofrimento no sujeito trágico; no caso de Medeia, o sentimento expressado foi totalmente oposto ao modo tradicional. Após Medeia adentrar a casa e matar os filhos, tardiamente Jasão chega e a encontra com os corpos das crianças no carro do deus Sol, num claro exemplo de recurso do *deus ex machina* — procedimento criticado por Aristóteles ao comentar o desenlace dramático. No momento final do drama, tem-se um diálogo em tom acusativo entre Jasão e Medeia, que mais uma vez reforça a argumentação ao modo sofista, a fim de buscar a validação argumentativa, não importando se o que se defende é justo ou não. Em verdade, tanto Medeia como Jasão cometeram excessos e nenhum de seus argumentos justifica o que fizeram. Ao fim desta cena, o drama encerra-se com uma breve fala do coro. Eis a fala de Jasão após ver Medeia no carro do Sol:

Ó abominada, ó mais que todas odiosa mulher, para os deuses e para mim e para toda a raça humana, tu que quiseste enterrar a espada nos filhos que geraras, e me deitaste a perder, deixando-me sem descendência! E depois

de fazer isto, ainda contemplas a luz do Sol e a Terra, tendo executado a mais ímpia das acções? (Eurípides, 2017, p. 320).

Este momento é o ponto alto do desenlace trágico, uma vez que marca a presença de dois sentimentos que irradiam Jasão: a completa aversão à mulher e a constatação de que, apesar de tudo o que fez, Medeia ainda assim estava sendo favorecida pelo Sol e a Terra — tomados nesse contexto como divindades. No contexto dramático, a proteção divina concedida a Medeia indica, de certa forma, que os atos da personagem foram justificáveis e, além disso, critica a divindade ao representá-la como cúmplice do crime da feiticeira. Tal momento dramático indica também a condição puramente humana de Medeia, visto que ela poderia usar os seus dons mágicos para proteger-se da fúria de Jasão, mas necessitou da ajuda divina.

A resposta de Medeia a Jasão, por sua vez, expressa a satisfação da mulher por ter concluído o que havia friamente planejado, o que pode ser exemplificado na própria fala da personagem, quando diz que “podia alongar-me muito a refutar os teus argumentos, se o pai Zeus não soubesse o que de mim sofreste, o que de mim ganhaste. Tu não havias de gozar uma doce vida, depois de teres desprezado o meu leito, escarnecendo de mim” (Eurípides, 2017, p. 321). Aproximando-se já do fim da trama, ocorre uma verdadeira disputa argumentativa entre Medeia e Jasão, marcando novamente a tensão própria das refutações sofisticadas, o que é percebido na fala de Jasão: “Ó filhos, que mãe perversa vos coube em sorte!”, ao que Medeia responde como réplica: “Ó filhos, como a loucura paterna vos perdeu!” (Eurípides, 2017, p. 322). Após as lamentações finais de Jasão, Medeia vai embora no carro do Sol, deixando desolado o ex-marido, que não pôde sequer tocar os cadáveres dos filhos.

Outro drama muito apreciado, produzido por Eurípides, é a tragédia *Hipólito*. Conforme a narrativa mais conhecida acerca do mito de Hipólito, era ele um jovem casto e devoto da deusa Ártemis. Todavia, por aderir a um estilo cândido de vida, Hipólito não oferecia devoção à deusa Afrodite⁶ — divindade representativa do amor. Nesse sentido, considerando o imaginário grego antigo, a decisão de Hipólito vai de encontro a toda uma tradição que confere aos deuses valores equivalentes, isto é, todas as divindades possuem o mesmo valor e devem ser igualmente reverenciadas pelos humanos. Com isso, ao ignorar os conselhos do Servo para oferecer culto a Afrodite, Hipólito comete *hybris*, a desmedida e, tendo em vista os procedimentos utilizados por Eurípides, tais atitudes revelam as mudanças anunciadas no plano religioso, visto que o homem apresenta uma maior liberdade no tocante à sua relação com os deuses e o *nomos*. Todavia o fato de buscar maior

⁶ É interessante notar que o prólogo da tragédia *Hipólito* é caracterizado por um monólogo da deusa Afrodite. Nessa fala, a divindade antecipa, resumidamente, o enredo do drama, deixando claro o caráter trágico que se apresentará mais adiante.

liberdade não exime o ser humano das consequências de suas escolhas, quer sejam em forma de ação ou omissão.

É válido ressaltar o momento inicial da peça quando, após Hipólito ceder honras em homenagem a Ártemis acompanhado de seu séquito, é questionado pelo Servo se pode falar-lhe sobre um assunto de caráter numinoso, isto é, divino. Após negar o conselho do Servo de ceder honras também a Afrodite, Hipólito defende-se afirmando que “deuses e humanos optem como queiram” (Eurípides, 2015, p. 21). Esse momento do drama exemplifica um ponto alto da *hamartia* de Hipólito, tendo em vista que o jovem põe num mesmo grau de importância deuses e humanos. Entretanto, considerando o contexto sócio-histórico antigo, a perspectiva argumentativa perde a validade, já que os humanos, por seus fatores limitantes, são considerados inferiores aos deuses e, por esse motivo, devem honras aos seres numinosos. Nesse ponto, Hipólito foi tomado por uma altivez que o impediu de enxergar as suas próprias limitações, cometendo *hybris* ao agir motivado pelo sentimento de orgulho. Com isso, mais adiante no entrecho trágico, a própria Nutriz, indiretamente, fala a Hipólito que constitui tremendo erro “se pretender mais forte do que o nune” (Eurípides, 2015, p. 55).

Por ser ignorada pelo jovem amante da vida selvagem e cândida, Afrodite toma a decisão de jogar sobre a madrastra do jovem uma atração sexual sem controle. Após a negação de Hipólito de oferecer culto a Afrodite, entra em cena Fedra, já acometida da patologia erótica advinda dos desejos de vingança da deusa do amor, e sua Nutriz ou Ama, ao que a serva inicia a fala diante das mulheres de Trezena: “Enfermidade estígia, dor humana! / O que farei contigo? Algo ou nada? / Vês o fulgor, o céu como cintila?” (Eurípides, 2015, p. 27). Nesse momento, a Nutriz reconhece, por meio de questionamentos, o sentimento de impotência diante da paixão que acomete Fedra. A madrastra de Hipólito, por sua vez, realçando o caráter doloroso da paixão que atormentou o seu corpo e espírito, diz às servas: “Aprumai-me a cabeça, erguei meu corpo; / as articulações, as sinto frouxas” (Eurípides, 2015, p. 29).

Ao ser questionada pela Nutriz⁷ sobre o que lhe aflige, Fedra permanece em silêncio, só esboçando reação quando a serva fala o nome de Hipólito, ao que a mulher exclama:

⁷ Esta personagem ocupa posição estratégica no drama, uma vez que ela possui turnos de fala com Fedra e também Hipólito. Nesse sentido, chama atenção os posicionamentos da personagem ao direcionar a fala. Num primeiro momento, ela insiste para que Fedra conte o que está acontecendo; por outro lado, ao revelar a Hipólito os desejos da rainha, pede ao jovem para que guarde segredo. As ações da Nutriz revelam, por isso mesmo, a conveniência do discurso, característica muito presente nas atividades dos sofistas. O aspecto que guia as ações da Nutriz é o puro pensamento racional, isto é, ela tenta resolver os problemas humanos de Fedra e Hipólito por meio do discurso racional e adaptando-o à conveniência situacional, mas falha em seu intento. Por essa flexibilidade discursiva e pela possibilidade de estar em ambientes e com pessoas distintas na trama, a Nutriz representa a caracterização de um dos eventos efervescentes da Atenas clássica — a democracia. Além disso, pelo fato de apoiar-se na racionalidade discursiva, a Nutriz apresenta, conseqüentemente, comportamento cético em relação às deusas. Esse é um ponto de grande ironia dramática construída por Eurípides, tendo em vista que é a uma pessoa que não possui tanta fé no mundo religioso que é confiada a tarefa de ajudar a resolver o nó

“Ancila, me aniquilas! Pelos deuses, / rogo-te: não menciones esse nome!” (Eurípides, 2015, p. 39). Esse trecho evidencia o estado avançado da paixão pela qual Fedra foi tomada, a ponto de não poder ouvir nem sequer o nome do sujeito trágico, ao que era incendiada pela sensibilidade carnal, tanto que a rainha pede a Ama que não mais pronuncie o nome do enteado em sua presença. A temática do amor nesse drama indica-nos outro ponto divergente entre o procedimento criador de Eurípides em relação aos demais tragediógrafos. Em Ésquilo e Sófocles, a potência do *Eros* é entendida como uma força cósmica da natureza, possuindo valor objetivo (Lesky, 1996). Em *Hipólito*, contrariando os dramaturgos anteriores, Eurípides toma o *Eros* como uma força subjetiva avassaladora, capaz de promover as mais inesperadas reviravoltas.

Já tomada por uma paixão incontrolável, Fedra surpreende-se ao saber que a Nutriz correu para revelar a Hipólito os seus desejos. Cabe notar que a serva de Fedra, ao mesmo tempo que procura atender aos interesses de Fedra, indiretamente também age em favor da potência erótica posta por Afrodite, o que se evidencia quando ela diz à rainha, em contraposição a um modo de fala excessivamente belo: “Por que esse tom cerimonioso? Do homem / precisas, não de frase edulcorada” (Eurípides, 2015, p. 57). Ao afirmar isso, a Ama promove a intensificação da paixão que habita em Fedra, numa cena de acentuação do elemento erótico, tanto que a rainha pede para a serva calar-se.⁸ Ao revelar a Hipólito os sentimentos de Fedra e pedir para que o jovem atenda aos desejos da rainha, o jovem exclama: “Ó Terra mãe, ó Sol, supraluzeiro, / não ousa repetir o que escutei!” (Eurípides, 2015, p. 67), em clara rejeição ao que havia sido pedido, fato que deixa Fedra desconsolada. Mais adiante, de modo surpreendente, Hipólito aparece num solilóquio em que apresenta a sua aversão ao sexo feminino, como vê-se a seguir:

Por que trouxeste, Zeus, à luz do sol
o mal da fraude, a fêmea? Se o objetivo
era a propagação da raça humana,
desnecessário fora usar mulheres,
mas que os mortais, depondo em teus santuários
ouro infrangível, bronze ou ferro, aos filhos
comprassem na semente pelo preço
conveniente a cada qual, vivendo
em moradias livres, sem a fêmea (Eurípides, 2015, p. 71).

Nesse ponto do drama, Hipólito promove uma generalização em torno do feminino, vislumbrando como essência feminina o mal. Esse momento exemplifica as contradições que Eurípides empregava em seus personagens. No caso em destaque, Hipólito se contradiz

que envolve dois seres humanos num enredo previsto por forças sobre-humanas. Assim, “A ‘razão’ da Nutriz é a força condutora que leva Fedra e Hipólito à morte” (Knox, 2015, p. 191).

⁸ É inegável a caracterização sofista que está presente no caráter da Nutriz, uma vez que a personagem faz uso articulado de argumentos de cunho filosófico a fim de convencer Fedra de que entregar-se à paixão é a melhor opção.

na medida em que afirma o sentimento de aversão às mulheres enquanto criação divina, mas, em contrapartida, é devoto de uma divindade representativa do sexo feminino.

Diante de um ímpeto de vingança e após decidir tirar a própria vida, Fedra declara: “Alguém mais haverá de padecer / com minha ausência” (Eurípides, 2015, p. 79). Essa fala sintetiza o que falara Afrodite no início da peça ao anunciar o seu castigo a Hipólito. Por outro lado, a fala de Fedra nesse momento apresenta uma dualidade significativa: o primeiro aspecto é relativo à própria vontade humana de cometer o ato suicida como forma de vingança pela rejeição erótica, e o segundo é a marca da vontade da deusa, que deseja o castigo do insubordinado a qualquer custo. Nesse sentido, Eurípides consegue unir dois pontos aparentemente inconciliáveis no entrecho trágico desta peça, ou seja, desejos humanos e divinos⁹.

Após Fedra entrar no palácio e cometer suicídio, tem-se as lamentações da Ama e das personagens corais, momento que faz surgir em cena Teseu — pai de Hipólito e esposo de Fedra — sem saber o motivo de tamanho desespero. Ao tomar ciência de que a má notícia envolvia sua esposa, Teseu desespera-se e tem-se em cena o *pathos* advindo da perda da rainha. Ao se questionar sobre o que havia motivado tamanho mal, Teseu pega uma plaqueta com um texto escrito em que a mulher suicida acusa Hipólito de a ter tentado sexualmente¹⁰. O recurso da mensagem deixada por Fedra foi muito bem elaborado por Eurípides, a julgar pela verossimilhança e necessidade desse acontecimento para que se dê a cólera de Teseu contra Hipólito. Nesse ponto, ao ficar ciente da acusação de Fedra contra Hipólito, Teseu declara:

Não mais retenho nos umbrais da boca
o incontornável malefício fúnebre.
Ó cidadela!
Hipólito ousou violentar
meu leito! Agride o olhar de Zeus sublime!
Ara, a Ruína, tripla, prometeste-me
um dia, pai, Posêidon. Cumpre uma:
mata meu filho até o fim do dia,
se for certa a Ara concedida (Eurípides, 2015, p. 93, grifos do tradutor).

⁹ Em verdade, o modo como Eurípides esquematiza a personalidade e ações das personagens ao longo da peça é um dos elementos mais importantes desta tragédia. Todas as personagens agem acreditando no fator do livre arbítrio, mas, no fim das contas, todas as ações apontam para um só caminho: a vingança predita pela deusa.

¹⁰ O mito de Hipólito encontra convergência com a narrativa bíblica presente no livro de Gênesis, capítulo 39, versos 7 em diante, que retrata a tentação sofrida por José pela mulher de Potifar, um comandante da guarda real egípcia que o compra como escravo para trabalhar em sua residência. Tomada por uma paixão erótica pelo servo recém chegado, a mulher vê-se recusada após José fugir da casa quando tentado sexualmente. Após isso, a mulher acusa José de a ter atacado com fins eróticos, o que resulta na prisão do jovem fiel aos seus princípios e desencadeia uma série de reviravoltas no decorrer da história.

Após um anúncio público à cidade de Trezena de que foi Hipólito o responsável pela morte de sua esposa, Teseu amaldiçoou o próprio filho com a morte, apoiando-se num pedido de socorro ou ajuda divina, que é traduzido como *Ara*. Em seguida, chega o jovem devoto de Ártemis ao palácio real, diante de toda a triste atmosfera. Nesse momento, há um diálogo em forma de *agon* entre pai e filho, numa alternância entre acusação e defesa. É interessante um momento do drama em que, questionando ao pai sobre o que havia provocado a morte de Fedra, Hipólito tem a seguinte resposta de Teseu: “Por que ensinar a profusão de técnicas, / por que os achados, por que o virtuosismo, / se não sabeis, se quer vos empenhais / em ensinar a sensatez aos tolos?” (Eurípides, 2015, p. 97).

Nesse ponto, a fala de Teseu é totalmente inesperada, pois apresenta críticas aos sofistas num momento de lamentação fúnebre. O próprio Hipólito, em seguida, alerta-o: “Não é hora, pai, / de sutileza. O mal destrava a língua” (Eurípides, 2015, p. 97). Esse recurso da digressão enunciativa da personagem promove, de certa forma, uma quebra de expectativa no próprio leitor, tendo em vista que se espera uma continuidade enunciativa no sentido de a personagem apresentar suas motivações e insatisfações perante a acusação contra Hipólito. Ainda, outra relevante contribuição de Eurípides foi a presença contrastiva entre linguagem técnica/especializada e o próprio enredo trágico.

Pouco depois de sair do palácio em sua carruagem, Hipólito é surpreendido por um touro que surge do mar, espantando os cavalos que o conduziam — fator que motiva a queda do jovem exilado e faz com que ele seja gravemente ferido ao ficar preso nas rédeas e ser arrastado pelos animais em pânico. Com a vinda do Mensageiro ao palácio para dar a notícia do infortúnio de Hipólito, o rei mostra-se satisfeito com o ocorrido. Todavia, tal satisfação não carrega consigo uma felicidade em si mesma, mas uma falsa sensação de justiça pela suposta desonra cometida por Hipólito.

Com a entrada de Ártemis revelando a verdade a Teseu, há o momento da *anagnorisis*, isto é, o reconhecimento de sua *hamartia* ou grave engano, que é descrito na fala direta de Ártemis: “Pobre Teseu, a que vem tua alegria? / A morte de teu filho te macula. / Foste traído pelas falsidades / turvas de Fedra. É clara tua ruína” (Eurípides, 2015, p. 125). Tal fala atesta a impotência do rei de Trezena, antes alardeando publicamente a punição ao próprio filho, e agora sendo envergonhado ao saber que foi enganado pela própria esposa, não pelo filho.¹¹ Como um homem que ocupa um posto político estratégico, Teseu é visto agora como um mau governador, já que agiu por impulso ao condenar o filho à morte.

¹¹ É oportuno lembrar o esclarecedor ensaio escrito por Knox (2015), em que o autor, citando o suicídio de Fedra, diz que a personagem morreu para defender sua honra aristocrática e feminina, mas no fim das contas foi tida como a maior responsável pelos infortúnios ocorridos, visto que incentivou Teseu a punir Hipólito com a morte. Esse fato expõe, na trama euripídiana, o caráter de nulidade das escolhas humanas, ao constataremos que as ações de todas as personagens

Ao chegar ao palácio em estado grave, Hipólito tem um breve diálogo com Ártemis, sem a presença física da deusa no palco. É interessante pontuar que Eurípides emprega o elemento do reconhecimento agora na perspectiva do jovem ferido, quando a deusa da caça diz que “A tudo urdiu a astuciosa Cípris”, ao que Hipólito responde: “Ai! Reconheço o demo que me anula” (Eurípides, 2015, p. 135). Ao ser perguntada por Hipólito se via o estado grave em que o jovem se encontra, Ártemis diz que sim, “mas Têmis, Lei, me veta o choro” (Eurípides, 2015, p. 135).

Hipólito, na lamentável cena dialógica na qual apenas ouve a voz da deusa Ártemis, percebe-se vencido diante da morte, e nem mesmo a deusa a quem ele mais concedeu devoção pôde ajudá-lo. Hipólito, desiludido diante de sua catástrofe, alega ter sido “inútil o empenho/ em desdobrar-me em ser piedoso/ com os demais” (Eurípides, 2015, p. 131). A deusa, por sua vez, como única forma de resposta a Hipólito por toda a tragédia ocorrida, diz o seguinte:

Deixa estar! Mesmo no trevor subterrâneo,
a cólera de Cípris que abateu
o corpo, em decorrência de tua índole
e comiseração, *terá revide,*
pois minha própria mão há de arroj
dardos certos contra o ser humano
por quem demonstre mais apreço (Eurípides, 2015, p. 139, grifos meus).

Com essa fala a Hipólito, Ártemis deixa claro que a guerra entre ela e Afrodite continuará, e quem pagará o preço novamente será outro ser humano – desta vez um devoto da deusa do amor. Diante disso, fica a trágica mensagem de que o ser humano, no drama euripídico, é, de fato, convertido num mero brinquedo dos deuses, sem qualquer possibilidade de escolha de seu destino. Após deixar o local em que o corpo de Hipólito se encontra, ficam em cena apenas pai e filho. Nesse momento Hipólito pôde ter liberdade para perdoar Teseu pela condenação à morte, deixando em padecimento o pai espiritualmente arrasado, que clama: “Não me privas de ti! Resiste, filho!” (Eurípides, 2015, p. 141).

Sozinho, Teseu é agora a prova humana e real do desamparo absolutamente trágico – compondo o palco de um dos dramas mais complexos e bem elaborados já escrito. Ainda sobre esse aspecto, o fato de Hipólito ficar sem o auxílio de Afrodite no limiar da morte revela a característica da indiferença do *númen* na perspectiva do enredo trágico e que se faz presente no próprio imaginário grego, ou seja, o sofrimento humano, para os deuses, serve apenas como forma de espetáculo distante e fútil (Vernant, 1990). Assim, Eurípides

envolvidas na trama, no complexo entrecho dramático criado por Eurípides, serviram diretamente aos objetivos de vingança de Afrodite.

ressalta o aspecto trágico da solidão humana em meio aos conflitos heroicos envolvendo ações e consequências.

4. Considerações finais

Tendo em conta as análises realizadas nos parágrafos anteriores acerca das tragédias euripidianas, percebe-se que o poeta em destaque constrói os seus enredos numa alternância entre recursos dignos de nota e outros passíveis de censura — como fez Aristóteles ao criticar o que considerava desnecessário, mas não demorando em elogiar os aspectos bem elaborados. Ao mencionar essa característica presente na produção de Eurípides, Lesky (1996, p. 220) nos traz que

A acumulação temática, o desejo de suscitar tensões constantemente, o realçamento de acentos dramáticos isolados sem que sejam organicamente entrosados no todo mostram-nos aqui, bem mais pronunciados, alguns traços que já repontavam em outros dramas. É como se a problematização dos velhos conteúdos do drama trágico quisesse induzir o autor ao caminho do virtuosismo e do artificialismo, do qual, todavia, seus grandes dotes sempre o chamavam novamente de volta para a arte superior e verdadeira.

De fato, o drama de Eurípides é perpassado por distintos arranjos composicionais, mas foram justamente tais procedimentos que o diferenciou enquanto poeta, pois proporcionou, inegavelmente, mudanças de paradigma em relação à composição trágica — pondo-o em condição singular na história da literatura grega. Assim, é perceptível que Eurípides foi mal interpretado em suas atividades dramáticas, visto que o seu modo de produzir o enredo trágico divergia das expectativas dos setores sociais influentes no período do século V a.C., que estavam diretamente ligados à administração dos concursos dramáticos (Hauser, 1972).

Apoiado em sua versatilidade poética, Eurípides, a partir da adaptação do mito para a reflexão e abordagem dos acontecimentos cotidianos, foi pioneiro nas mudanças estruturais presentes no gênero dramático, fato que contrariou os objetivos de controle dos festivais envolvendo a tragédia por parte da classe aristocrática. Dessa forma, são exemplos das inovações de Eurípides, no âmbito da tragédia, o menor destaque conferido ao coro em relação aos personagens, as críticas políticas e culturais, as paixões humanas expostas em grau extremo, o uso de discursos persuasivos e embelezados por parte dos personagens como reflexo da retórica sofista, a caracterização da subjetividade erótica, a presença de linguagem especializada, as tensões presentes nas figuras divinas, incluindo a mudança do *pathos* para o contentamento diante do fim trágico de algum personagem. Essas são características que identificam o modo com que Eurípides decidiu compor os enredos de suas tragédias, o que marca a originalidade do seu engenho poético.

Contraditoriamente, Eurípides foi mais reconhecido após a sua morte, uma vez que “Atenas erigiu um cenotáfio ao morto e concedeu, às suas obras representadas postumamente, *a vitória que ridicara tanto ao poeta vivo*” (Lesky, 1996, p. 189, grifos meus). Diante de seu talento transformador, parte da sociedade da época não foi capaz de vislumbrar a qualidade das novas propostas presentes no drama de Eurípides. Diante do seu gênio poético, Eurípides pôs o drama numa nova perspectiva, a ponto de promover uma abertura na abordagem de temas que só ficariam populares séculos mais tarde, a exemplo da temática do amor erótico abordada em *Hipólito*, bem como a exploração das tensões psicológicas e espirituais presentes na individualidade de Medeia. O drama euripídiano expõe, sem dúvidas, “a crise por que passava Atenas em função da mudança radical de paradigmas intelectuais” (Vieira, 2015, p. 156). Por esses e outros motivos, abordados nesta pesquisa, Eurípides está marcado na história do teatro ático e moderno por discorrer, com maestria poética, aquilo que é essencialmente humano.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- COSTA, Lygia Militz da. *A poética de Aristóteles: mímese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 2006.
- EURÍPIDES. *Hipólito*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2015.
- EURÍPIDES. Medeia. In: PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Traduções do grego*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. p. 269-326. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1295-9>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história da cultura clássica: cultura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- SANTOS, Adilson dos. A tragédia grega: um estudo teórico. *Revista Investigações*, Recife, v. 18, n. 1, p. 41-67, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/issue/view/105>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- VIEIRA, Trajano. Hipólito e pensamento abstrato. In: EURÍPIDES. *Hipólito*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 145-156.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KNOX, Bernard. O Hipólito de Eurípides. In: EURÍPIDES. *Hipólito*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 167-205.

Recebido em 27 de junho de 2023
Aceito em 09 de abril de 2024

A loucura em *A amiga genial*, de Elena Ferrante, como lugar comum às narrativas de Clarice Lispector e Machado de Assis

Maria Julia Santos Porto*

Resumo: Loucura e literatura caminham lado a lado há muito tempo no decorrer da história. A caminhada dessas duas instâncias da vida humana, em muito unidas pela “política do tabu” (Felman, 2003), permite que, através das representações do que é tido como insanidade na literatura, sejam encontrados os modos pelos quais a loucura é reprimida, como um reflexo daquilo que ocorre comumente nas sociedades. Em *A amiga genial* (2015), de Elena Ferrante, através da narrativa contada pela personagem Lenu, temos a visão de sua amiga Lila que apresenta comportamentos peculiares, fora do considerado normal tanto por Lenu quanto pelos outros moradores do bairro que habitaram em Nápoles em sua infância e adolescência. Podemos ver como tais comportamentos ou ideias acabam por serem compartilhados por outras personagens que acompanham Lila em algumas de suas venturas e desventuras. O presente trabalho se propõe a refletir sobre a possível loucura da personagem Lila e daqueles que bebem de sua “insanidade” a partir dos conceitos de loucura como um lugar comum e de loucura feminina como fruto de uma (a)normatização de ordem patriarcal sócio-cultural, ambos postulados por Shoshana Felman (1975, 2003). Propomos ainda uma abordagem comparativa de *A amiga genial* com duas obras da literatura brasileira: o conto “Os laços de família” (2009), de Clarice Lispector, e *O alienista* (2014), de Machado de Assis, com o intuito de identificar a existência de noções de loucura semelhantes às encontradas na narrativa de Ferrante, além de suas ressignificações e apropriações sócio-culturais dentro do enredo de cada uma das referidas obras.

Palavras-chave: Literatura contemporânea; Psicanálise; Loucura; *A amiga genial*; Elena Ferrante.

Abstract: Madness and literature walk side by side for a very long time throughout history. The walk of these two instances of human life, united by what is called “taboo policy” (Felman, 2003), allows to be found, through the representations of what is considered insanity in literature, ways through which madness is repressed, as a reflection of what commonly happens in societies. In *A amiga genial* (2015), by Elena Ferrante, through the narrative told from the perspective of character Lenu, we have the vision of her friend Lila, who presents peculiar behaviors out of what is considered common by Lenu as well as by the other inhabitants of the neighborhood of Naples where they lived in their childhood and teenagehood. We can see how such behaviors and ideas end up being shared by other characters that follow Lila in some of her adventures. The present work proposes to reflect on the possible madness of character Lila and of those that drink from her “insanity”, based on the concepts of madness as a common place and of female madness as a fruit of patriarchal imposition, both postulated by Shoshana Felman (1975, 2003). We still propose a comparative approach of *A amiga genial* (2015) with two works from Brazilian literature: the short story “Os laços de família” (2009), by Clarice Lispector, and *O alienista* (2014), by Machado de Assis, with the intention of identifying the existence of the notions of madness similar to the ones found in Ferrante’s narrative, besides their ressignifications inside storyline of each the referred works.

Keywords: Contemporary literature; Psychoanalysis; Madness; *A amiga genial*; Elena Ferrante

* Graduanda em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: majuportos@gmail.com. Este trabalho é fruto da disciplina Literatura e Psicanálise, da grade curricular do curso de Letras - Inglês da UFCG.

1. Introdução

Os caminhos da literatura e da psicanálise já se entrelaçam há muito tempo. A psicanálise, a partir de Sigmund Freud (1856-1939), nasce das obras literárias pela análise, por exemplo, de personagens como Édipo e Hamlet, cujas características psíquicas e emocionais eram dotadas de profundidade quase indestrinçável de traços humanos tanto peculiares quanto passíveis de serem considerados comuns a qualquer pessoa. Essas análises resultaram em conceitos postulados que continuam a ser ressignificados, como o Complexo de Édipo, criticados ou apoiados a cada nova análise literária pelo viés da psicanálise.

Hamlet e Édipo, cada qual com sua trágica história, mostraram que é possível enxergar na literatura, dado seu caráter altamente subjetivo e a abertura das mentes de personagens para que leitores mergulhem em seus oceanos psíquicos particulares, elementos que a psicanálise se responsabiliza por analisar. De acordo com Fábio Durão (2015, p. 381-382):

A pesquisa em literatura aproxima-se da psicanálise, na medida em que se vê obrigada a investigar, com conceitos, processos que contêm um componente aconceitual. Nisso, ambas as disciplinas mostram-se em sintonia com o espírito de nosso tempo, pois participam, tanto como causa quanto como efeito, da crise da razão ocidental, que outrora acreditava-se autossuficiente.

Em *A amiga genial* (2015), de Elena Ferrante, temos o início da história da amizade entre Elena Grecco (Lenu) e Raffaella Cerullo (Lila), acompanhando as fases de seu desenvolvimento desde a infância até a adolescência, simultâneas às diversas etapas e ciclos de sua amizade. A história é narrada por Lenu, após descobrir o desaparecimento de sua amiga através de Rino, filho de Lila.

A narrativa de Lenu permite-nos ter acesso a muitos eventos e elementos que seus olhos testemunharam entre a infância e a adolescência. Podemos “enxergar”, a partir de cada palavra, não apenas sua visão da convivência com Lila e com os outros moradores do bairro suburbano de Nápoles em que viveu, mas também como a própria narradora buscava compreender os processos da mente de sua amiga, e como eles se traduziam em ações peculiares e inesperadas, que surpreendiam muitos dos moradores do pequeno bairro, bem como a nós, leitores atentos.

As ações de Lila podem ser caracterizadas dentro do que Shoshana Felman, em *Woman and Madness: the critical phallacy* (1975), postulou como loucura: ações

performadas por mulheres, que caracterizam uma digressão aos comportamentos determinados por culturas estabelecidas majoritariamente pelo sexo masculino. A ideia de loucura, por muito tempo, esteve estritamente ligada à figura feminina devido à associação da origem da palavra histeria à palavra grega *uterus* (Felman, 1975), que se apoiava na concepção de loucura como distúrbio exclusivamente feminino, assim como o órgão a que se refere, o útero. Esse encadeamento de ideias e associações de loucura ao feminino reforçava a percepção de patologias femininas como condicionadas aos aspectos biológicos das mulheres (Skultans, 1977).

Desde então, a figura da mulher é associada a papéis definidos por uma ordem masculina e as definições para os limites de tal “patologia” foram estabelecidas a partir de parâmetros igualmente masculinos. Felman (1975, p. 2) traz à luz que a loucura, na verdade, faz-se a partir de ações que vão contra aquilo que tais parâmetros estabeleciam como norma para cada gênero, o chamado “*gender-role*” ou “papel de gênero”. Ainda segundo Felman (1975, p. 2, tradução nossa), “ao contrário de rebelião, loucura é o impasse confrontante daqueles cujo condicionamento cultural privou dos próprios meios de protesto ou afirmação própria”¹.

Contudo, em *Writing and madness*, Felman (2003, p. 14) levanta uma perspectiva de loucura que pode se entrelaçar de outra forma aos eventos presentes em *A amiga genial*: a loucura como um lugar comum aos seres humanos. Ela pode ser parte da personalidade e dos recônditos psíquicos de todos, cada qual com sua loucura própria, particularmente complexa e, também, dotada de linguagem peculiar.

É essa linguagem que, segundo Felman (2003), é simultaneamente reprimida e liberta dentro do espaço que ganhou na literatura. Loucura e literatura, portanto, apresentam uma espécie de parceria no decorrer da história, ambas comumente incompreendidas e negligenciadas na sociedade. O que as une é o fio condutor que constantemente as repreende e desaprova, e que, assim, permite investigar os modos e estruturas pelos quais a linguagem literária é reprimida, bem como a própria loucura.

Se a loucura e a literatura, ambas governadas pela própria coisa que as reprime, pela própria coisa que as censura na linguagem, se ambas — cada qual à sua maneira — procedem de uma “falha de tradução”, a tentativa de lê-las necessitará do cruzamento de uma fronteira entre línguas (Felman, 2003, p. 19, tradução nossa)².

¹ “[...] quite the opposite of rebellion, madness is the impasse confronting those whom cultural conditioning has deprived of the very means of protest or self-affirmation [...]”.

² “If madness and literature are both ruled by the very thing that represses them, by the very thing that censors them in language, if they both — each in its own way — proceed from a ‘failure of translation’, the attempt to read them will necessitate a crossing of the border between languages”.

Para quem lê, é quase impossível não se sentir perturbado, no melhor sentido da palavra, pelas peculiaridades enigmáticas de Lila, ainda que Lenu tente desvendá-las aos nossos olhos. Ainda que isto diga muito mais sobre nós, leitores, e sobre nossos pré-conceitos em relação àquilo que padronizamos como “normal”. Tal inquietação também é capaz de guiar caminhos que nos permitam investigar as referidas demonstrações de “insanidade” a partir de um olhar mais sensível, mergulhando com mais profundidade naquilo que as obras literárias nos evidenciam, como em *A amiga genial*.

Nesse sentido, a partir da inquietação que a personagem Lila nos provoca, o presente trabalho tem como objetivo discorrer a respeito da relação entre os comportamentos da personagem e aqueles que em algum momento compartilharam de sua loucura na narrativa de *A amiga genial*. A análise dessa relação será feita a partir dos conceitos e ideias de loucura postulados por Shoshana Felman em *Women and madness: the critical phallacy* (1975) e *Writing and madness* (2003).

Ainda, com o intuito de identificar, em outros textos, a existência de noções de loucura semelhantes às encontradas na narrativa de Ferrante, tomando assim a literatura como lugar comum de expressão da loucura em suas mais variadas linguagens e formas de expressão, comparamos *A amiga genial* com duas obras da literatura brasileira: o conto “Os laços de família” (2009), de Clarice Lispector, e *O alienista* (2014), de Machado de Assis.

Há a possibilidade de encontrarmos, tanto na narrativa clariceana quanto na machadiana, profundidade de movimentos da psique das personagens principais, Catarina e Simão Bacamarte. Em “Os laços de família”, ainda que se dê em terceira pessoa, a narração permite aproximação suficiente dos pensamentos de Catarina, suas memórias passadas e sua apreensão dos momentos presentes para que possamos nos aproximar da profundidade de sua psique e das forças externas e internas que agem sobre ela (Porto *et al.*, 2023). Possibilitando, assim, a reflexão acerca de aspectos socioculturais sobre sua — possível — loucura particular. Já no caso de *O alienista*, temos que um dos aspectos constituintes do enredo diz respeito a diagnósticos de diferentes formas de loucura encontradas nos moradores da Casa Verde, que é simultaneamente um espaço dotado de especificidade físico-geográfica e ideológica dentro da narrativa, abrigando aqueles considerados anormais pela sociedade (Ussher, 2011). Isso reafirma a existência de significação social e moral nas distinções de anormalidades e loucuras.

A discussão sobre loucura a partir da(s) literatura(s) permite lançar o olhar sobre as noções complexas do que é considerado patologia, mas que é comumente definido e diagnosticado a partir de juízos de valor que se sobrepõem aos padrões de normalidade em detrimento do que circunda além destes (Melo; Araújo; Costa, 2010). Buscamos, tendo isso em vista, evidenciar que o uso que se faz do diagnóstico implica a exclusão e até mesmo a

punição de características e de indivíduos divergentes, como Lila, Catarina e Simão, fato que expõe a existência de relações de poder envolvidas nas práticas culturais de contextos comunicativos, cuja análise propomos no presente trabalho. Intentamos, portanto, um empenho reflexivo-analítico sobre elementos considerados extraliterários e como estes transformam-se em fatores constituintes não apenas da estética, mas da estrutura intraliterária e narrativa como um todo (Candido, 2000).

2. A loucura de Lila e a loucura como lugar comum em *A amiga genial*

A narrativa de Lenu em *A amiga genial* cobre as fases de sua infância e adolescência, período em que ela e Lila viveram em um bairro suburbano de Nápoles em meados da década de 1950, no período pós Segunda Guerra Mundial. A amizade das duas garotas nasce um dia quando a segunda decide subir as escadas que levam ao apartamento de Dom Achille Caracci, o supostamente assustador dono da charcutaria do bairro, chamado de “o ogro das fábulas”, temido e odiado por muitos moradores do bairro. No entanto, a narrativa se inicia, de fato, por um prólogo que se passa no futuro, muitos anos após a fatídica subida até o apartamento, quando Lenu descobre sobre o sumiço de sua amiga através do seu filho Rino.

Ainda que o breve prólogo pouco contextualize acerca do restante da obra, ele já nos diz muito sobre algumas características peculiares de Lila. Ao informar Lenu sobre o desaparecimento de sua amiga, Rino diz pensar que a mãe estava passeando por Nápoles, e eles passam a debater sobre como aquilo poderia ou não ser parte do seu comportamento habitual: “‘Você sabe como ela é.’/‘Eu sei, mas você acha normal duas semanas de ausência?’/‘Acho. Faz muito tempo que você não a vê, ela deu uma piorada: nunca dorme, entra, sai, faz o que bem entende’” (Ferrante, 2015, p. 13). Este trecho evidencia que os comportamentos de Lila já parecem contrários àquilo que uma das duas personagens considera normal, e que certas peculiaridades parecem muito próprias a ela.

Apesar de sua reação inicial, a narradora, no entanto, não aparenta estar muito surpresa com o sumiço de sua amiga: “Faz pelo menos trinta anos que ela me diz que quer sumir sem deixar rastros, e só eu sei o que isso quer dizer” (Ferrante, 2015, p. 15). O primeiro indício da “loucura” de Lila aparece ao leitor quando Lenu fala mais sobre o que ela realmente objetivava com a ideia de sumir:

Nunca teve em mente uma fuga, uma mudança de identidade, o sonho de fazer a vida noutro lugar. E jamais pensou em suicídio, incomodada com a ideia de que Rino tivesse de lidar com seu corpo, cuidar dele. Seu objetivo sempre foi outro: queria volatilizar-se, queria dissipar-se em cada célula, e que ninguém encontrasse o menor vestígio seu. E como a conheço bem — ou pelo menos acho que conheço —, tenho certeza de que encontrou o meio

de não deixar sequer um fio de cabelo seu neste mundo, em lugar nenhum (Ferrante, 2015, p. 15).

Podemos perceber o tamanho do significado do desaparecimento de Lila pouco à frente, quando Lenu diz tentar entrar em contato com ela, escrevendo-lhe e até mesmo fazendo-lhe ligações que não são respondidas, como já era de seu feitio. Ao buscar por algo entre seus próprios pertences que lhe remetesse à sua amiga, Lenu não encontra uma foto sequer, surpreendendo-se tanto ao notar que a amiga não lhe havia deixado nada, quanto ao perceber que ela própria não havia guardado nada.

Ao entrar em contato com Rino novamente, depois de alguns dias, Lenu o instrui a procurar pelos pertences de sua mãe em casa, em diferentes cômodos e móveis. Mais uma vez, absolutamente nada é encontrado: fotos e filmes antigos desapareceram, e até mesmo os registros em que ela e o filho estavam juntos foram recortados.

Quase ao final do prólogo, a narradora volta a afirmar que sua amiga exagerou: “Estava extrapolando o conceito de vestígio. Queria não só desaparecer, mas também apagar toda a vida que deixara para trás” (Ferrante, 2015, p. 17).

A partir desse início, que nos apresenta detalhes enigmáticos de uma Lila adulta, à qual não temos acesso para além do que é dito por Lenu e Rino, podemos notar que não apenas seus comportamentos, mas algumas de suas ideias, como a do sumiço e sua própria personalidade, não são aquilo que as outras personagens esperariam de um ser humano. Até mesmo quando a narradora descreve tudo que sua amiga poderia ter feito para desaparecer de uma vez por todas, seus argumentos servem apenas para contradizer o que ela mesma pensa que seria convencional nesta situação, pois a ideia da amiga vai contra tudo o que seria esperado da elaboração “padrão” de um sumiço.

É seguindo a ordem de acontecimentos apresentada pela narrativa de Lenu, acerca de seu passado com Lila, que podemos encontrar os primeiros indícios daquilo que Shoshana Felman (2003, p. 12) postulou sobre loucura como “*commonplace*” ou “lugar comum”, ou seja, a loucura encarada como elemento constituinte dos seres humanos, passível de ser encontrada em todos, ainda que cada qual à sua própria maneira. Lenu descreve todas as coisas aparentemente bizarras que fazia, como enfiar a mão em um bueiro, pendurar-se em barras de ferro e enfiar agulhas enferrujadas sob sua pele (Ferrante, 2015), também deixando claro que, ainda que muitas vezes assustada, replicava todas as ações da amiga, ou seja, compartilhava da loucura de Lila.

Ao falar sobre o acontecimento da subida ao apartamento de Dom Achille, a narradora nos mostra um pouco mais de como o ato louco de Lila, de subir até o apartamento do homem mais temido e odiado de todo o bairro, que as amigas acreditavam

inclusive ser um ogro, contagiou-lhe ao fazer o mesmo: “Ela considerava estar fazendo uma coisa justa e necessária, eu me esquecera de qualquer boa razão e certamente só estava ali porque ela também estava” (Ferrante, 2015, p. 21).

São diversos os momentos em que a narradora compartilha das amostras de loucura de sua amiga, como, por exemplo, quando ela decide revidar o ataque de pedras dos meninos do bairro, além de encantada com sua destreza para desviar da munição que lhe era atirada, Lenu também participa do ataque, fornecendo-lhe munição até ela conseguir atingir Enzo. Lenu chegou a pensar em desistir, em fugir com as outras meninas que se amedrontaram diante da ameaça dos meninos, porém, a ideia parece significar que perderia aquilo que Lila havia despertado nela: “[...] eu sentia confusamente que, se tivesse fugido com as outras meninas, lhe teria deixado algo de meu que ela nunca mais me devolveria” (Ferrante, 2015, p. 26).

Em um momento em que Lila sequer está presente junto a Lenu, quando Gino, o filho do farmacêutico, a desafia a mostrar-lhe os seios pelo preço de dez liras, vemos também como a narradora se apropria daquilo que ela pensa serem características exclusivas da amiga:

E se eu estivesse com Lila? Eu a teria puxado por um braço e sussurrado em seu ouvido: vamos embora; e depois, como sempre, eu acabaria ficando, só porque ela, como sempre, teria decidido ficar. Ao contrário, me pus em seu lugar. Ou melhor, abri um espaço para ela em mim. Se tornava a pensar no momento em que Gino lançara sua proposta, sentia com precisão como eu tinha posto de lado a mim mesma, como imitara o olhar, o tom e o gesto de Cerullo em situações de conflito aberto, e ficava muito contente (Ferrante, 2015, p. 90).

Lila manifestava outras formas de loucura, que exprimiam sua própria linguagem com ar fantasioso, quase literário, indo além de tudo aquilo que ela era capaz de experimentar enquanto criança no pequeno bairro suburbano de Nápoles. A escrita de seu romance, *A fada azul*, é uma dessas expressões, bem como seu desenho de um modelo de sapatos que jamais ela ou qualquer um dos moradores do bairro havia visto pessoalmente. Porém, sua linguagem e produção de significados não se limitavam àquilo que ela era capaz de produzir com suas falas ou com uso de algum instrumento de grafia ou desenho.

Suas ações silenciosas também eram capazes de dizer muito, como quando ela recebe uma coroa de sorvas silvestres de Enzo, em sinal de admiração, mesmo após recusá-las. Lenu informa à amiga, ainda que em tom de brincadeira, que gosta das sorvas, esperando que ela, que não tem interesse, dê-lhe a coroa; porém, tudo que ela faz é pendurá-las em um prego na janela de sua casa, demonstrando que aquilo que normalmente seria interessante para outras personagens, na verdade não lhe cativa.

Essas e outras demonstrações da “anormalidade” de Lila foram compartilhadas com Lenu, que apesar de as achar fascinantes, não eram as formas exatas de loucura das quais podia se apropriar de alguma maneira. Eram produções puramente da linguagem da amiga, a qual, apesar de compreender, a narradora ainda não era capaz de produzir ou replicar.

Apesar de termos acesso mais detalhado à relação das duas, a narradora de *A amiga genial* também nos mostra como Lila se relacionava com as demais personagens da narrativa, dentre elas, seu irmão, também chamado, assim como seu futuro filho, de Rino. Os dois compartilhavam não apenas os laços de sangue, mas dividiam também muito carinho e sonhos.

Apesar de saber que a educação escolar não seria possível para si, Rino advogou por muito tempo em nome da irmã e seu desejo de frequentar a escola média, protegendo-a da impulsividade do pai, tentando explicar-lhe as razões pelas quais Lila não deveria ingressar no trabalho na sapataria tão cedo para continuar seus estudos. A pequena Cerullo tinha o sonho de ganhar dinheiro quando se formasse no curso básico para, assim, poder “fazer de seu irmão a pessoa mais rica do bairro” (Ferrante, 2015, p. 63).

No entanto, Fernando Cerullo, o pai, não aceita a ideia de que seu filho receba por seu trabalho na sapataria da família para, assim, ajudar com os custos da educação escolar da irmã. O argumento acerca da realidade financeira precária da família só é mencionado na narrativa de Elena Ferrante após Fernando revelar seu poder não apenas patriarcal, mas puramente masculino e misógino contra a ideia de Rino:

- Estudar? Para quê? Por acaso eu estudei?
- Não.
- E você? Estudou?
- Não.
- Então porque sua irmã, que é mulher, precisa estudar? (Ferrante, 2015, p. 62).

A narradora também já havia relatado como Fernando se incomodava apenas em ver a filha com um livro nas mãos e como tal comportamento o enfurecia, justamente por ser uma espécie de desobediência àquilo que ele não apenas estabelecia, mas que considerava correto para ela, que era ajudar nas tarefas de casa ou na sapataria.

Depois de algum tempo de sua adolescência, sem ter ingressado na escola média com Lenu, Lila passa a trabalhar na sapataria do pai, ajudando-o e ao seu irmão nos ofícios de sapateiro. No entanto, após certo período, ela e seu irmão passam a trabalhar secretamente na produção de um par de sapatos masculinos a partir de um dos seus desenhos.

É então que Lenu percebe que a amiga e seu irmão passaram a compartilhar algo que vai além da produção secreta dos sapatos. Os dois começam a sonhar com o desenvolvimento da fábrica de sapatos Cerullo e ela passa, então, a sentir-se à margem do sonho dos jovens Cerullo:

Embora ambos os irmãos me tivessem envolvido, escolhendo a mim como sua confidente, tratava-se de todo modo de uma experiência da qual eu só podia participar como testemunha: seguindo por aquele caminho, Lila realizaria grandes coisas sozinha, e eu estaria sendo excluída (Ferrante, 2015, p. 125).

A narradora nos esclarece, em seguida, que trabalho secreto dos irmãos para aperfeiçoar o primeiro modelo de sapato acontece longe dos olhos do pai que, por ter trabalhado em uma fábrica no passado, deixa claro para os filhos que a confecção de sapatos em larga escala é absurda, e acredita ser loucura se aventurar naquele tipo de trabalho pesado.

Podemos ver que o que foi estabelecido como correto pelo pai advém não só de sua experiência em uma fábrica de sapatos, mas também de sua autoridade enquanto chefe da família Cerullo, que seus filhos não deveriam desafiar de nenhuma maneira. Ainda que Rino não seja identificado como indivíduo pertencente ao gênero feminino, podendo não se encaixar no diagnóstico da loucura como a repressão performada por uma força patriarcal maior, ele é uma personalidade reprimida pelo pai na narrativa de *A amiga genial*, sujeito às ordens e deliberações de seu genitor tanto quanto Lila.

De acordo com Shoshana Felman (1975), a loucura seria o confronto daqueles que foram privados de suas capacidades de afirmação própria e protesto. Lila e Rino não se conformam com a realidade de pobreza na qual estão inseridos desde que nasceram, e suas ações transgressoras contra tal realidade, ações de afirmação de suas próprias verdades, ambições e desejos, traduzem-se na produção do par de sapatos.

O sonho de criar uma linha de produção própria enche os olhos dos irmãos, passando a crescer exponencialmente para o mais velho dos filhos Cerullo. Depois de algum tempo, a “loucura”, o desejo de criarem algo tão grande quanto uma fábrica de sapatos, de melhorar suas condições sociais e financeiras, o sonho que os dois compartilharam, esvai-se. Isso acontece quando Lila passa por seu primeiro episódio de “desmarginação”, um fenômeno psíquico particular da personagem, em que, segundo Lenu, “se dissolviam as margens das pessoas e das coisas” (Ferrante, 2015, p. 81). Sendo algo material, não nomeado, envolvia os arredores da personagem, nauseado-lhe, destruindo os contornos racionais das coisas e pessoas, o que a faz enxergar seu irmão como um monstro nesta primeira ocorrência.

Lenú explica a desmarginação a partir do que a própria amiga lhe relata anos depois deste primeiro episódio, ocorrido na festa de Ano Novo que marcou a chegada do ano de 1960. Em uma guerra de explosões de fogos de artifício entre os meninos do bairro e os meninos Sollara, em meio à fúria e à determinação de vencer seus inimigos, Lila, de alguma forma, desloca-se da realidade que a cerca, passando a tingi-la mentalmente com novas cores e contornos de forma involuntária, criando imagens que lhe invadem não apenas a mente, mas todos os sentidos:

Mas subitamente — me disse —, apesar do frio, começara a cobrir-se de suor. Tivera a impressão de que todos gritavam demais e se moviam em grande velocidade. Essa sensação fora acompanhada de uma náusea, e ela teve a sensação de que algo de absolutamente material, presente em torno dela, em torno de todos e de tudo desde sempre, mas sem que conseguisse percebê-lo, estivesse destruindo o contorno das pessoas e das coisas, revelando-se (Ferrante, 2015, p. 82).

Em sua desmarginação inaugural, é como se a personagem enxergasse a linguagem específica da loucura de Rino, uma linguagem própria que evidenciava as proporções de sua ganância pela primeira vez, e esta tivesse se traduzido em imagens mentais para Lila: “Tivera a impressão de enxergá-lo pela primeira vez como realmente era: uma forma animal tosca, atarracada, a que mais gritava, a mais feroz, a mais ávida, a mais mesquinha. O tumulto do coração a arrasa, sentiu-se sufocar” (Ferrante, 2015, p. 82).

Ao se aprofundar nos detalhes da primeira desmarginação da amiga, a narradora deixa claro aos leitores que foi a partir desta experiência que a loucura particular de Lila abandonou algumas de suas peculiaridades e maneiras linguísticas particulares para adotar outras, que lhe acompanham pelo restante da narrativa de sua adolescência. A jovem Cerullo, como consequência do evento ocorrido na noite de Ano Novo, abandona a produção do par de sapatos com o irmão e restringe-se a auxiliar sua mãe nas tarefas de casa, desfazendo-se, assim, do sonho compartilhado com o irmão.

É possível perceber que a ambição do irmão pelo alcance de riqueza, apavora Lila. O crescimento da ganância do rapaz é o que ela acredita ser a causa de tê-lo visto como um monstro durante sua desmarginação. O lugar comum da loucura dos irmãos então diverge: enquanto ela foca suas energias nas tarefas de casa e em evitar a sapataria a todo custo, ele prossegue com os trabalhos até apresentar o par de sapatos finalizado ao pai. A partir desse momento, Lila se vê convicta de que este lugar dificilmente se tornará comum outra vez: “[...] pareceu-lhe ter a confirmação do que a assustara no terraço, em meio à fumaça e aos estouros: Rino havia perdido seu aspecto usual, ela agora tinha um irmão desmarginado, de onde podia irromper o irremediável” (Ferrante, 2015, p. 175).

Algun tempo após Lila desistir da sapataria e Stefano Carracci, filho do então falecido Dom Achille, demonstrar interesse, não apenas em financiar a produção de sapatos Cerullo, mas também por ela, eles tornam-se noivos. A perspectiva de união e os demais compromissos e acordos financeiros firmados parecem ser completamente inesperados pela grande maioria dos moradores do bairro, assim como por Lenu, toda a família de Lila e seus amigos.

Com o passar do tempo e o avanço do noivado, o comportamento de Lila muda mais uma vez conforme ela “se estabilizou no papel de noiva de Stefano” (Ferrante, 2015, p. 270). Seu modo de vestir se modifica à medida que Stefano passa a cuidar de suas roupas, e aos poucos, seu modo de agir também se altera, seguindo o fluxo de mudança que toda a experiência de noivado e convivência com o rapaz causa em sua vida: “Ela parecia pacificada, sem as asperezas de sempre” (Ferrante, 2015, p. 270).

Algun tempo depois, os comportamentos de Lila passam a assemelhar-se a muitos de Stefano, a ponto de parecerem ações combinadas; ações estas que não fazem sentido para os demais moradores do bairro, e muito menos para Lenu, cujos olhos e mente são responsáveis por nos oferecer a perspectiva, o filtro de toda a história. Em um episódio específico, após rumores espalhados por Marcello Solara de um falso envolvimento sexual entre ele e Lila durante o período que tentou cortejá-la, ela e Stefano, decidem por ignorar os Solara e possíveis rumores. Segundo Lenu: “combinaram que ficariam um degrau acima dos Solara e da lógica do bairro” (Ferrante, 2015, p. 271).

Tal decisão é completamente incompreensível para Lenu, e dada a forma como Stefano e Lila passam a agir a partir de então, com “gentileza e cortesia diante de todos, como se fossem John e Jacqueline Kennedy em visita a um bairro de miseráveis” (Ferrante, 2015, p. 272), seu envolvimento torna-se para ela ainda mais incompreensível:

Era Lila quem estava levando Stefano a adotar aquele comportamento, que fazia deles o casal mais admirado e mais falado do bairro? Era essa a última novidade que ela inventara? Queria sair do bairro permanecendo no bairro? Queria arrastá-lo para fora de si, arrancar-lhe a antiga pele e impor-lhe uma nova, adequada à que ela aos poucos ia inventando? (Ferrante, 2015, p. 272).

É então que a narradora percebe que seja o que for que os dois compartilham, é algo particular, referente a uma nova fase da vida de sua amiga, que diverge dos caminhos que a própria Lenu vinha trilhando e experienciando. Mais uma vez, uma outra “loucura” de Lila, o noivado com Stefano, que remete a um lugar comum que ambos agora compartilham, não pode ser vivido por Lenu, e tal percepção é arrebatadora para ela:

Pensei na minha miserável experiência amorosa: tinha beijado uma vez Gino, mal tinha tocado os lábios de Nino, tinha sofrido bolinações fugazes e torpes

de seu pai — e só. Já Lila, a partir de março, aos dezesseis anos, teria um marido e em um ano, aos dezessete, um filho, e depois outro, e mais outro, e mais outro. Me senti uma sombra e chorei desesperada (Ferrante, 2015, p. 275).

3. A loucura de *A amiga genial* como lugar comum para outras obras

As noções de loucura como lugar comum trazidas por Shoshana Felman e encontradas em *A amiga genial*, também podem ser encontradas em outros textos. O caráter literário de diferentes obras, contemporâneas ou não à narrativa de Elena Ferrante, permite que conexões e semelhanças transponham os limites de cada respectiva obra, abrindo espaço para reflexões acerca das demonstrações de loucura encontradas em outras duas narrativas, o conto “Os laços de família” (2009), de Clarice Lispector, e *O alienista* (2014), de Machado de Assis.

Em “Os laços de família”, a personagem principal, Catarina, quando acompanhada da presença de seu marido, Antônio, ou de sua mãe, Severina, não parece ser capaz de agir à sua própria maneira, de acordo com sua própria personalidade. Porém, no breve momento em que ela tem contato com seu filho, após ser chamada de “mamãe”, Catarina desperta de uma espécie de torpor, dentro do qual revivia o tempo passado com sua mãe e as repreensões proferidas por ela. Catarina então toma o menino pela mão e os dois saem do apartamento em que a família habita, correndo rumo à praia para um passeio. A princípio, apesar da euforia repentina da personagem, seu comportamento não parece algo incomum, porém a atitude é vista por Antônio de outra maneira:

Antônio mal teve tempo de levantar os olhos do livro – e com surpresa espiava a sala já vazia. Catarina! chamou, mas já se ouvia o ruído do elevador descendo. Aonde foram? perguntou-se inquieto, tossindo e assoando o nariz. Porque sábado era seu, mas ele queria que sua mulher e seu filho estivessem em casa enquanto ele tomava o seu sábado. Catarina! chamou aborrecido embora soubesse que ela não poderia mais ouvi-lo (Lispector, 2009, p. 70).

Quando o foco narrativo muda para Antônio, que apenas testemunha a saída intempestiva de Catarina e do filho, é que o leitor pode começar a considerar a ideia de que Catarina talvez esteja passando por um estágio de loucura, visto que aparenta agir de forma diferente da qual o marido está acostumado e não lhe agrada.

Naquele momento, Antônio, patriarca e chefe de família — como Fernando Cerullo —, aborrece-se não apenas por Catarina e o menino não seguirem aquilo que ele considera correto, permanecer em casa no sábado, mas também por mãe e filho partilharem de algo

que poderia ser prejudicial ao filho no futuro; um tipo de loucura específico, de linguagem própria, que divide um lugar comum entre os dois, seguindo de mãos dadas rumo à praia.

Em *A amiga genial*, amostras do mesmo desconforto diante de um desafio à uma ordem patriarcal normatizadora se fazem presentes entre os membros da família Cerullo. Por exemplo, quando Rino advoga em nome dos estudos de Lila e é imediatamente interceptado por seu pai. Outro momento da narrativa que ilustra uma espécie de desordem ocorre quando Lila desiste da confecção de sapatos com Rino, após seu primeiro episódio de desmarginação, restringindo-se a realizar apenas trabalhos domésticos com sua mãe.

Neste caso, há uma espécie de movimento paradoxal em relação às ideias de Felman (1975; 2003) sobre loucura como lugar comum e como a linguagem incompreendida de figuras consideradas minoritárias e repreendidas, mais especificamente, femininas. Uma vez que Lila desiste da sapataria dos Cerullo, majoritariamente dominada pela autoridade masculina de seu pai e, em segundo lugar, Rino, com quem compartilhava o sonho de uma confecção de sapatos própria, Lila paradoxalmente se submete à imperatividade desta ordem patriarcal ao desempenhar papéis que seriam esperados de uma mulher, resignada aos trabalhos domésticos e cuidados familiares. Esse tipo de submissão parece ser o que Antônio, personagem de Clarice Lispector, espera de sua esposa Catarina, e tal expectativa é frustrada quando ela e o filho não-nomeado fogem rumo à praia independentes de sua aprovação ou validação.

Em *O alienista*, por sua vez, a loucura peculiar, apesar de poder ser encontrada no protagonista Simão Bacamarte, não precisa ser unicamente considerada a partir de tal personagem. A Casa Verde, como espaço físico cuja função era abrigar todos os loucos de Itaguaí e das cidades e vilas vizinhas, pode ser considerado como o chamado lugar comum caracterizado por Felman (2003), como o espaço da sapataria dos Cerullo que abrigava a produção secreta do par de sapatos masculinos de Lila e Rino, ou a escadaria que levava ao apartamento de Dom Achille.

Considerando as diferentes loucuras abrigadas na Casa Verde, como o bronco vilão que tecia discursos acadêmicos, os loucos de amor, o rapaz que pensava ser a estrela-d'ávida, o que buscava o fim do mundo, os monomaníacos religiosos, entre outros, percebemos que cada qual possuía sua própria linguagem particular de loucura, incapazes de serem traduzidas pela linguagem do outro. Esta tradução interlingual, de uma linguagem particular de loucura para outra, é o que Felman (2003) propõe ser necessário realizar de modo a promover mais compreensão nos textos produzidos por indivíduos, tanto dentro dos âmbitos da análise literária quanto nas relações e interações interpessoais cotidianas.

Contudo, apesar da pluralidade de linguagens de loucura dentre os habitantes da Casa Verde, é imprescindível mencionar Simão Bacamarte, não apenas no que concerne a sua própria trajetória rumo à insanidade, mas em sua iniciativa de fundação da casa. Simão, enquanto homem dotado do título de médico, possui autoridade suficiente para propor que o tratamento que costumava-se destinar aos loucos de Itaguaí fosse modificado. A partir de suas próprias crenças, de seu viés, Bacamarte foi responsável por instituir uma nova ordem, criar sua própria linguagem de loucura, como a conceptualização do fenômeno psíquico da desmarginação de Lila pela própria personagem, para nomear a forma como sua mente dissolvia os contornos físicos de sua realidade. A linguagem ou normatização da loucura de Bacamarte se compõe não apenas no que diz respeito à forma como os loucos deveriam ser tratados, mas também considerando o que, a seu ver, categorizava os diferentes tipos de loucura:

Assim é que cada louco furioso era trancado em uma alcova, na própria casa, e, não curado, mas descurado, até que a morte o vinha defraudar do benefício da vida; os mansos andavam à solta pela rua. Simão Bacamarte entendeu desde logo reformar tão ruim costume; pediu licença à câmara para agasalhar e tratar no edifício que ia construir todos os loucos de Itaguaí e das demais vilas e cidades, mediante um estipêndio, que a câmara lhe daria quando a família do enfermo o não pudesse fazer (Assis, 2014, p. 17).

Essas associações entre as diferentes obras (*A amiga genial*, “Os laços de família” e *O alienista*) podem advogar em nome das potencialidades argumentativas e interpretativas ao entrecruzar diferentes produções literárias – tanto em formato (contos e romance), quanto no que diz respeito à sua origem (temporal, geográfica, cultural e social). De acordo com Henry H. H. Remak (1994), dentro dos limites da Literatura Comparada, espectro teórico-metodológico da análise literária, está a possibilidade de conexão entre diferentes literaturas, tanto de seus aspectos semelhantes quanto de suas diferenças e particularidades.

Tal empenho, no século XXI, em que as humanidades se ramificam de maneira rizomática e interdisciplinar, não só permite como incentiva maior articulação entre as artes e demais ciências, atitude para a qual a Literatura Comparada se encontra aberta e disposta. Ela se responsabiliza por unir através da interpretação e da análise diferentes tipos, formas e modos de literatura a diferentes campos do conhecimento e esferas da vida humana (Remak, 1994), como, por exemplo, a psicanálise e a crítica psicanalítica feminista proposta por Felman (1975; 2003) em suas conceptualizações acerca da loucura.

Ainda que os estudos comparatistas mostrem grande potencial de abrangência, tanto de objetos de análise quanto de diálogos com demais campos do conhecimento, é necessário que estudiosos da área estejam bem posicionados em relação às teorias que os

amparam, visto que boa parte do trabalho comparatista vem sendo transdisciplinar (Heise, 2017). A transdisciplinaridade da literatura comparada “instiga a uma ampliação dos campos de pesquisa e à aquisição de competências” (Carvalho, 2006, p. 74), o que confere uma espécie de desafio: “reformular a Literatura Comparada como parte desse mapa de mudanças rápidas das humanidades” (Heise, 2017, p. 7, tradução nossa)³.

4. Considerações finais

Ao pensar sobre loucura em *A amiga genial*, de imediato muitos leitores costumam associá-la apenas à personagem Melina, visto que suas ações e atitudes se mostram muito caricatas, como as menções aos seus surtos ou o episódio em que os moradores do bairro testemunham-na comendo sabão no meio da rua (Ferrante, 2015). Ainda que as atitudes da personagem dificilmente possam ser consideradas como as de uma pessoa dotada de sua perfeita sanidade, a associação que nós leitores fazemos, instantaneamente, da loucura com comportamentos e ações exageradas e histéricas muito nos diz não apenas sobre as figuras com as quais associamos tais concepções, mas sobre nós mesmos e o quanto podemos inconscientemente ser reféns do senso comum. A mera palavra *loucura* apresenta uma conotação imediatamente negativa, e talvez por apresentar uma terminação que, na língua portuguesa, categorizamos como feminina, faz com que a associemos àquilo que enxergamos como estritamente feminino.

De fato, o que sabemos sobre Melina e Lila, através daquilo que Lenu nos relata, sugere que as duas tinham algo compartilhado em comum, que não conhecemos ao certo, já que a própria narradora o desconhece, seja loucura ou sanidade:

Vi nela, mais na postura que no rosto, algo que me perturbou e que até hoje sinto dificuldade de definir, tanto que agora me contentar em dizer o seguinte: embora se movesse cortando a estrada, pequena, sombria, nervosa, embora o fizesse com a habitual determinação, estava imóvel. Imóvel dentro do que a parente de sua mãe estava fazendo, imóvel pela pena, imóvel de sal. Aderente. Uma coisa só com Melina, que segurava na palma o sabão tenro e escuro recém-comprado na loja de dom Carlo, e com a outra mão o beliscava e comia (Ferrante, 2015, p. 32-33).

No entanto, ainda que a loucura, como sugerem os dicionários e verbetes de todas as línguas, seja vista como distúrbio, fuga do indivíduo do controle da razão, não temos todos nossos próprios ideais de loucura? Apenas não são nomeados como tal por se

³ “Re-envisioning comparative literature as part of this rapidly changing map of the humanities is comparatists’ most immediate and most exciting disciplinary challenge”.

manterem silenciosamente imbricados dentro não apenas de nosso (in)consciente, mas do mero modo como vagamos pelo mundo.

Não são todas as nossas pequenas loucuras, nossas pequenas digressões a padrões de comportamento, estabelecidas como loucura por uma ordem silenciosa? Ordem que parece estar, imponente, por toda parte, nas relações que estabelecemos dentro e fora de nosso convívio, fazendo-se presente em olhares tortos e entre tantas outras formas de se expressar julgamentos.

Podemos, então, entender a personagem Lila com traços de loucura, a partir da ideia de lugar comum trazida por Shoshana Felman (2003). Cada uma das personagens apresenta suas respectivas peculiaridades; contudo, Lila é que parece se sobressair tanto sob o olhar de Lenu quanto dos outros moradores do bairro. Exemplos de tal peculiaridade são sua própria linguagem e forma de se expressar em palavras faladas, com dureza e sem desvios, como Lenu por vezes nos conta, assim como a forma lírica e articulada, que utilizava em sua escrita. Suas atitudes explosivas ou inesperadas, planos e artimanhas, como a subida ao apartamento de Dom Achille, entre outros episódios, são algumas das amostras da linguagem particular da loucura de Lila.

Entretanto, tal insanidade, por vezes, acaba por contagiar aqueles que desfrutam de um contato mais próximo com ela. O misterioso carisma da mente por vezes inescrutável é poderoso, influenciando ações, pensamentos, desejos, sonhos e até mesmo comportamentos, como visto anteriormente nos casos narrados por Lenu sobre sua própria relação com Lila, ou das relações desta com Rino e Stefano.

Tal loucura pode não ser completamente apreendida pelas demais personagens, porém o olhar aguçado da narradora sobre a amiga e o que a cerca, ainda que a personagem não seja completamente capaz de transpor suas percepções em palavras dada sua pouca idade, já nos faz entender que aquilo que há de peculiar, incompreensível e único em Lila se trata de loucura. A própria categorização da desmarginação feita por Lenu foi concebida com base em algo que existiu apenas dentro da mente de Lila, um conceito construído a partir de suas próprias vivências.

Acreditamos que essas considerações, apesar de inquietantes, pedem por um momento de pausa, para que seja aberta a possibilidade de um mergulho interior. Não seríamos todos um pouco como Lila, peculiares e certos de nós mesmos a nosso próprio modo, de vez em quando chocando a todos com aquilo que nos é normal? E, também, não seríamos um pouco como Lenu, às vezes embarcando em loucuras e ideias diante das quais não conseguimos não nos sentirmos contagiados em algum momento?

Ainda que essas perguntas não exijam uma resposta direta e o formato do diálogo deste trabalho não permita tais respostas, acreditamos que os pensamentos que surgem a partir delas já dizem mais a nós mesmos do que qualquer conclusão. Para mais, não objetivamos que a natureza do presente trabalho fosse conclusiva ou resolutiva no que concerne às relações entre literatura, loucura e as dimensões socioculturais e morais que envolvem estas relações, como ilustramos nas análises das seções anteriores.

O que pode ser apreendido como não-responsividade através de determinada lente, pode, por outro lado, ser entendido como potencial para que demais averiguações sejam feitas acerca das relações entre literatura e loucura, aproveitando-se em muito o potencial reflexivo da pesquisa em literatura. Questionamentos como: por que é importante pensar sobre a loucura e na loucura como lugar comum, mas que só é atribuída a determinados sujeitos? Quais aspectos sociais, culturais e políticos estariam imbricados nas associações de loucura como lugar comum, e como estão presentes na(s) literatura(s)?, podem ser basilares para pesquisas futuras, com as quais esperamos ter contribuído no recorte deste trabalho.

A experiência de tentar adentrar a profundidade psíquica de personagens literárias a partir de conceitos e preceitos psicanalíticos nos parece um caminho de duas vias, de diferentes sentidos. O primeiro permite que tenhamos acesso ao outro e que construamos conhecimento sobre tal figura a partir daquilo que o texto literário evidencia, e até mesmo através daquilo que só é perceptível nas entrelinhas. O segundo sentido desse caminho aponta mais para aquele que se propõe a tal análise, visto que a literatura promove, à sua maneira, a identificação daquilo que há de mais humano e intrínseco em nós.

Referências

ASSIS, Machado de. *O alienista*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2014.

CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. p. 3-15.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

DURÃO, Fábio Alkcerud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 377-390, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22230>. Acesso em: 06 fev. 2023.

FELMAN, Shoshana. Women and madness: the critical phallacy. *Diacritics*, v. 5, n. 4, p. 2-10, 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/464958>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FELMAN, Shoshana. *Writing and madness*. Tradução de Martha Noel Evans e Shoshana Felman. Palo Alto: Stanford University Press, 2003.

FERRANTE, Elena. *A amiga genial*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

HEISE, Ursula K. *Futures of comparative literature*. Londres: Routledge, 2017.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MELO, Vilma Felipe Costa de; ARAÚJO, Cletiane Medeiros; COSTA, Saulo Felipe. Saúde mental: o normal e o patológico à luz de Foucault e Canguilhem. *Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança*, [S. l.], v. 8, n. 1 e 2, p. 114–131, 2010. Disponível em: <https://revista.facene.com.br/index.php/revistane/article/view/363>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PORTO, Maria Julia Santos *et al.* O entrelaçar do psiquismo humano na literatura: uma análise psicanalítica do conto 'Os Laços de Família' de Clarice Lispector. In: Seminário Nacional do Grupo De Estudos De Literatura e Crítica Contemporâneas, 1, 2022, Campina Grande. *Anais eletrônicos [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2023. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91861>. Acesso em: 05 abr. 2024.

REMAK, Henry Heymann Herman. Literatura comparada: função e definição. In: CARVALHAL, Tania Franco; COUTINHO, Eduardo de Faria. (orgs.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 175-190.

SKULTANS, Vieda. *English Madness: Ideas on Insanity 1580-1890*. Londres: Routledge, 1977.

USSHER, Jane M. *The madness of women: myth and experience*. Nova Iorque: Routledge, 2011.

Recebido em 26 de março de 2023

Aceito em 30 de maio de 2023

Dialogismo no ensino de língua espanhola pelo Instagram

Letícia Soares Oliveira*

Resumo: Neste trabalho analisamos publicações no Instagram voltadas para o ensino de língua espanhola. Para tanto, selecionamos um perfil como representativo de uma prática que se intensificou na rede social devido à pandemia mundial de Covid-19 e à busca pela aquisição de novos conhecimentos. Tendo como base os conceitos de diálogo e enunciado desenvolvidos em ensaios de autores pertencentes ao Círculo de Bakhtin, analisamos o discurso sobre o ensino de língua espanhola que emerge em um espaço pouco convencional para o ensino de idiomas, uma rede social, procurando detalhar aspectos do diálogo estabelecido entre o perfil da professora e os enfoques sobre o ensino de língua estrangeira. Ademais, verificamos questões relacionadas à imagem do “estudante” brasileiro de língua espanhola presente na rede. Constatamos que os enunciados da professora dialogam majoritariamente com o método gramática e tradução e veiculam uma representação dos seguidores com pouca autonomia e capacidade, pois não há espaço para o pensamento crítico diante das questões linguísticas e culturais apresentadas.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso; Ensino de língua estrangeira; Espanhol; Instagram.

Resumen: En este trabajo analizamos publicaciones en Instagram dirigidas a la enseñanza de la lengua española. Para ello, seleccionamos un perfil como representante de una práctica que se ha intensificado en la red social, debido a la pandemia mundial de Covid-19 y a la búsqueda por la adquisición de nuevos conocimientos. A partir de los conceptos de diálogo y enunciado desarrollados en los ensayos de autores pertenecientes al Círculo de Bakhtin, analizamos el discurso sobre la enseñanza de la lengua española que emerge en un espacio poco convencional para la enseñanza de idiomas, una red social, eso para detallar aspectos del diálogo establecido entre el perfil de la profesora y los enfoques sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, verificamos cuestiones relacionadas con la imagen del “estudiante” brasileño de lengua española presente en la red. Constatamos que los enunciados de la profesora dialogan mayormente con el método de la gramática traducción y vehiculan una representación de los seguidores con poca autonomía y capacidad, pues no hay espacio para el pensamiento crítico frente a las cuestiones lingüísticas y culturales presentadas.

Palabras clave: Análisis Dialógico del Discurso; Enseñanza de lengua extranjera; Español; Instagram.

* Graduada no curso de Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como professora em formação na Central de Línguas (CELIN) da Universidade Federal de Uberlândia. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Realizou Iniciação Científica voluntária pelo programa PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica). Esta pesquisa, é um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC), realizado e defendido na Universidade Federal de Uberlândia sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Mara Mendes.

1. Introdução

A presente pesquisa foi construída a partir de um perfil selecionado do Instagram, uma rede social, por meio da qual são compartilhados fotos e vídeos a partir de um aplicativo próprio, disponível para dispositivos com os sistemas operacionais *Android* e *iOS*.

Esse dispositivo foi criado em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger, como uma rede de compartilhamento de fotos entre “seguidores” e “seguidos”, nomes dado aos perfis que acompanham as postagens de determinado usuário ou cujas publicações na rede podem ser acompanhadas. Em 2012, foi comprado pelo *Facebook* que promoveu diversas atualizações e favoreceu a ampliação do número de usuários e das funcionalidades, entre elas, a aplicação de filtros e a transmissão de vídeos ao vivo. Entre as ferramentas disponíveis no aplicativo, destacam-se o *IGTV*, que permite a publicação de vídeos mais longos e o *reels*, que permite a criação de vídeos curtos com diversas funções de edição.

Tanto os vídeos quanto as fotos ficam disponíveis no *feed*, um fluxo de conteúdo acionado por rolamento, em que todas as publicações são separadas em blocos iguais. O *feed* de cada usuário exibe todo o seu conteúdo para o público, como nome, foto de perfil, quantidade de seguidores e perfis que são seguidos, quantidade de publicações realizadas e uma pequena apresentação pessoal (opcional).

O Instagram conta, também, com o *story*, ferramenta para compartilhamento temporário de vídeos e fotos. Os *stories* publicados ficam disponíveis na parte superior do aplicativo e, assim como os conteúdos postados no *feed*, podem ser acessados através de rolagem.

É possível, também, por meio do botão atividade, ver toda a interação entre seguidores nas postagens feitas, ou seja, identificar quem curtiu, comentou ou foi marcado em publicações. Além disso, o Instagram possui o *direct*, uma espécie de bate papo para troca de mensagens, fotos, vídeos e chamadas de vídeo de forma privada, e uma loja *online* em que são exibidos os perfis comerciais presentes na rede.

Atualmente, o Instagram está repleto de perfis pessoais, comerciais, institucionais responsáveis pela publicação de conteúdos igualmente diversos, entre eles, publicidade, jornalismo, esporte, culinária, moda, autoajuda, beleza, humor, ensino de línguas, etc.

Devido à pandemia de coronavírus, com o isolamento social, muitas pessoas passaram a utilizar o Instagram como uma maneira de se manterem próximas das pessoas queridas e como uma ferramenta para aquisição de novos conhecimentos. Além da aproximação propiciada por publicações e interações de cunho pessoal e cotidiano, a

pandemia parece ter favorecido a multiplicação de perfis que pretendem contribuir com algum aprendizado, entre esses perfis, destacam-se os voltados para o ensino de língua espanhola, tema de interesse de nosso trabalho. De acordo com Murta e Souza (2021, p. 125):

As redes sociais ganharam visibilidade na contemporaneidade como resultado da inclusão das tecnologias digitais em todas as esferas sociais. Essa inclusão vem modificando os cenários, as relações sociais, os fluxos linguísticos, trazendo desafios para linguistas aplicados, e demais profissionais da educação, que precisam entender as novas situações sociais, pedagógicas, os novos usos da linguagem, as novas formas de informação e interação.

A partir do perfil selecionado do Instagram, construímos o *corpus* para a realização da pesquisa, tendo em vista o crescimento de perfis de professores de língua espanhola. Escolhemos apenas um perfil representativo dessa prática, o @espa¹, perfil criado por uma professora em formação, A², que se descreve como apaixonada pela língua espanhola e tudo ao seu entorno. A seleção foi feita em função de que o perfil selecionado, aparentemente, possui uma sequência nos conteúdos postados e não pertence a uma pessoa próxima ou conhecida da pesquisadora.

O perfil público escolhido foi criado no dia 05 de junho de 2019, alguns meses antes do início da pandemia. O perfil conta, até o momento, com 2.944 seguidores, com frequente interação nas postagens, e mais de seiscentos e quarenta publicações, entre imagens, *reels* e *IGTV*, os quais são realizados com frequência, assim como os *stories*.

A apresentação do objetivo do perfil e da criadora, foi feito apenas no dia 05 de dezembro de 2019, através de um *post* com a sua foto e uma legenda na qual explana sobre o seu relacionamento com o espanhol e o intuito da criação do perfil, que foi descrito por ela como uma “contribuição para construção de sonhos pessoais e internos de algumas pessoas, ajudando-os com o poder enorme que a educação tem”.

Analisando o perfil, foi possível perceber uma recorrência dos temas postados no *feed* (não necessariamente nesta ordem): questões de completar espaços, gramática, sugestões de novelas, filmes, séries, músicas, diversos tipos de vocabulário, alguns com imagens, vídeos, *podcasts*, heterogenéricos, curiosidades sobre países hispânicos, falsos cognatos e variedades linguísticas.

É objetivo principal deste trabalho analisar o discurso sobre o ensino de língua espanhola que emerge no perfil @espa do Instagram, como também, o diálogo que se

¹ Para evitar qualquer forma de exposição indesejada, optamos por não divulgar o nome completo do perfil mencionado.

² Para evitar qualquer forma de exposição indesejada, optamos por não divulgar o nome da criadora do perfil.

estabelece entre o perfil escolhido e os enfoques sobre o ensino de língua estrangeira. Ademais, descrever a imagem do aprendiz de língua espanhola que perpassa os *posts*.

Do ponto de vista social, nosso trabalho coloca em cena a produção de conteúdo voltada para o ensino de línguas e, em alguma medida, problematiza sua adequação ou não à face abordagem comunicativa de línguas, predominante em outros espaços nos quais se dá o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao recortarmos um espaço relativamente novo de circulação de discursos sobre o ensino de línguas, visamos verificar em que medida essa “novidade” influencia o diálogo entre a professora do Instagram e os enfoques sobre ensino de línguas estrangeiras. Além disso, também procuramos descrever a imagem do “estudante” brasileiro de espanhol, como língua estrangeira, que toma corpo na rede social.

2. Referencial Teórico

O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de intelectuais, entre eles, Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, que tinham em comum a paixão pela linguagem, filosofia e debate de ideias, estudaram, entre outros, os conceitos de diálogo e enunciado, com ênfase na inter-relação entre os sujeitos na sua comunicação social. Neste trabalho, os conceitos de diálogo e de enunciado, partindo dos escritos realizados por Bakhtin (2016), Volóchinov (2018), Faraco (2009) e Marchezan (2006), foram fundamentais para as análises que fizemos.

Faraco (2009) associa o diálogo a uma palavra “mal-dita” por ser muito generalizada por inúmeros pesquisadores quando se referem aos ensaios do Círculo de Bakhtin. Entre os participantes do Círculo, a noção de diálogo não é restrita apenas à interação face a face ou a uma conversa cotidiana entre duas pessoas, entretanto, os autores partem desse pressuposto para formularem uma teoria mais ampla a respeito do uso da linguagem.

De acordo com Faraco (2009, p. 42), para Bakhtin, o universo da cultura é um grande e infinito diálogo: “a consciência individual se constrói na interação e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual”. Sendo assim, a dialogicidade é apresentada em três dimensões diferentes:

- a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”: o enunciado é uma replicação;
- b) todo dizer é orientado para a resposta: todo enunciado espera uma réplica;
- c) todo dizer é internamente dialogizado: recobre múltiplas vozes sociais.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a comunicação é a essência da linguagem, portanto, o diálogo é um conceito central. Segundo Bakhtin (2016, p. 29):

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

Essa forma de conceber o conceito de diálogo é compartilhada por Volóchinov (2018, p. 219):

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.

De acordo com Marchezan (2006), o diálogo é relevante tanto para a comunicação quanto para a linguagem, embora distingui-los seja uma tarefa complexa no contexto bakhtiniano, devido à abundância de termos e suas traduções que se interrelacionam e se articulam. Enfatizamos o caráter dialógico no âmbito da linguagem, destacando o diálogo como um conceito fundamental, irradiador e organizador da reflexão. Dessa forma, o diálogo é a base da concepção de linguagem segundo Bakhtin, presente em cada resposta e enunciado. Assim, diálogo e enunciado são interdependentes. O segundo conceito mobilizado neste trabalho refere-se ao enunciado. O enunciado é a construção material da linguagem, tal qual o diálogo, nos comunicamos por meio de enunciados. Todos os enunciados monológicos (discursos, palestras, monólogos de um ator etc.), pensamentos, discursos internos ou discursos feitos sozinhos em voz alta, são em si dialógicos. Portanto, entre dois enunciados, mesmo que distantes no tempo e no espaço há relações dialógicas:

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.) (Bakhtin, 2016, p. 102).

Segundo Volóchinov (2018, p. 268), para que o enunciado aconteça é necessária a presença de um falante, ocorrendo, assim sendo, a comunicação discursiva e os diferentes e inúmeros tipos de enunciados relacionados aos diferentes tipos de comunicação social: “[...] a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados”.

Volóchinov (2018, p. 280) afirma também que “todo discurso é um discurso dialógico orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível”. Existe uma relação sócio-hierárquica entre os interlocutores, em que o enunciado sofre mudanças de acordo com a posição social do falante e do ouvinte, como também as próprias condições sociais do enunciado.

Todo enunciado possui duas dimensões: verbal e extraverbal, que contribuem para a construção de sentido do enunciado. Na sequência, é apresentado um exemplo dado por Volóchinov (2018, p. 283-284) que torna mais clara a relação entre o elemento verbal e extraverbal na construção do sentido:

O homem de barbicha branca, sentado à mesa depois de um minuto de silêncio disse: “É!”. O jovem em pé à sua frente enrubesceu, deu-lhe as costas e foi embora. [...] a primeira réplica é composta pelo “É!” verbal, a segunda parte é substituída pela reação orgânica do interlocutor e seu gesto, é a parte extraverbal do enunciado, que determina o sentido da sua primeira parte, verbal. [...] O acontecimento se dá junto à mesa de um examinador; o examinado não responde a nenhuma das questões mais simples feitas a ele; o examinador, em tom de reprovação e de uma certa lástima, pronuncia “É”; o examinado compreende que foi reprovado, fica com vergonha e vai embora.

Além dos conceitos de diálogo e enunciado desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras também são fundamentais para as nossas análises. Menezes (2005) discorre sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, gramática e tradução, áudio-oral, método direto e a abordagem comunicativa. De acordo com a autora, por muito tempo, o ensino de línguas desenvolveu-se a partir de estruturas sintáticas, memorização, regras gramaticais e tradução.

O primeiro método apresentado por Menezes (2005) é o método da gramática e tradução, que teve sua grande ascensão no século XX, foi um dos primeiros métodos a ser desenvolvido para o ensino de línguas estrangeiras e era utilizado para auxiliar na leitura de textos, na realização de atividades com traduções de textos e frases referentes a regras e significados da língua materna, com foco na modalidade escrita, habilidade vista como uma alusão de sucesso. A partir desse método, o ensino da gramática é dedutivo e todas as instruções são repassadas através da língua materna. O professor era o protagonista de todo o processo, e o aluno, ao contrário, não era visto como detentor de muita autonomia, se limitava a cumprir as orientações do professor, memorizar regras e listas de vocabulário, sempre com a presença da tradução.

Sobre o método direto, que também surgiu no século XX, Menezes (2005) afirma que traz uma nova perspectiva, a comunicação na língua-meta. Diferentemente do método da gramática e tradução, o método direto evitava o uso da língua materna. O ensino da gramática era indutivo, no entanto, seguia como foco central desenvolver a habilidade oral similar à de um nativo.

Segundo Menezes (2005), o método áudio-oral se desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial pela necessidade de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados em um período de tempo mais curto. Teve o apoio do behaviorismo em que o aprendizado se dava por meio da observação, do desenvolvimento de comportamentos automáticos e não mais de regras e memorização. Tinha como objetivo o ensino da língua e não o conhecimento explícito da língua, explorava estruturas em sequência gramatical e automatizada; a gramática deveria ser aprendida de forma intuitiva, e os hábitos linguísticos eram desenvolvidos através da repetição. Contava, também, com o desenvolvimento de conteúdo cultural. Os erros e a presença da língua materna deviam ser evitados.

Menezes (2005) ainda ressalta que a abordagem comunicativa tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a interação comunicativa, a autenticidade, a criatividade, a autonomia, a formulação de hipóteses e uso da língua para a comunicação. O ensino é realizado através de tarefas em atividades de interação social, comunicação funcional, compreensão oral, leitura, escrita e auditiva.

Outro método em evidência é o sociocultural ou sociointeracionista. Vygotsky (2007) salienta a importância das experiências sociais no processo de aprendizagem. Sua abordagem explora como o desenvolvimento cognitivo é adaptado pelo social, pelas influências culturais e pela linguagem. O autor ressalta também a relevância da mediação assistida na aprendizagem e no desenvolvimento humano, em que é mais conveniente quando o aluno é guiado por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o apoio de um instrutor mais experiente.

Vygotsky (2007) ainda afirma que a linguagem não é apenas uma forma de expressão, mas também uma ferramenta de pensamento, permitindo que os indivíduos internalizem conhecimento e controlem o seu próprio comportamento. O desenvolvimento, conhecimento e as habilidades de um indivíduo devem ser vistos como parte do desenvolvimento histórico-cultural de uma sociedade e transmitidos de geração em geração por meio social e cultural.

A partir das leituras de Menezes (2005) e Vygotsky (2007), realizamos o cotejo entre os métodos apresentados por eles e o perfil @espa, a fim de descrever e analisar o diálogo estabelecido entre eles. Embora, atualmente, o ensino de língua estrangeira esteja baseado

mais na abordagem comunicativa, observamos que o perfil estabelece diálogo apenas com o método da gramática e tradução, presente na maioria dos enunciados. Também observamos que o perfil prioriza o conhecimento explícito da língua, pois os enunciados são apresentados sem contexto e distantes das possibilidades de uso real.

Diante do exposto, analisamos o perfil @espa, disponível na rede social Instagram, a partir das noções de diálogo e enunciado, propostas pelo Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, investigaremos a relação entre o discurso do ensino de língua espanhola, que emerge nas publicações do perfil, e outros discursos sobre o mesmo tema; a relação sócio-hierárquica estabelecida entre a professora e seus seguidores; e como a heterogeneidade presente na rede social influencia na construção dos enunciados. Em outras palavras, vamos descrever e analisar o diálogo estabelecido entre as publicações e teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o diálogo que se dá entre a professora e o auditório (seguidores) por meio dos mesmos enunciados.

3. Análise

Para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, de cunho analítico-descritivo, o perfil @espa foi tomado como dado primário. Dessa forma, o discurso sobre o ensino de língua espanhola presente em uma rede social se constituiu como o objeto da nossa investigação. Para tanto, adotamos como metodologia de análise o cotejamento.

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe com quem concorda com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (Geraldi, 2012, p. 33).

A interpretação construída a partir do cotejamento dos textos não pode ser generalizada. Ela permanece particular, porque se constrói a partir da adição contínua de elementos, de forma que os sentidos e as relações com outros textos que estiveram presentes ou não no processo de produção do discurso analisado são inesgotáveis. A verdade construída dessa maneira (chamada de *pravda*) pode ser uma em determinado momento e outra em momento posterior, em que novos elementos são acrescentados na formulação de uma nova interpretação.

De acordo com Geraldi (2012), a contextualização do enunciado é uma indicação metodológica essencial para os estudos bakhtinianos, porque todo enunciado reflete uma realidade extraverbal. Encontrar os elementos não ditos, mas que estão presentes no horizonte comum dos interlocutores, é uma forma de dar sentido ao enunciado. A profundidade desse empreendimento depende definitivamente do diálogo que o analista

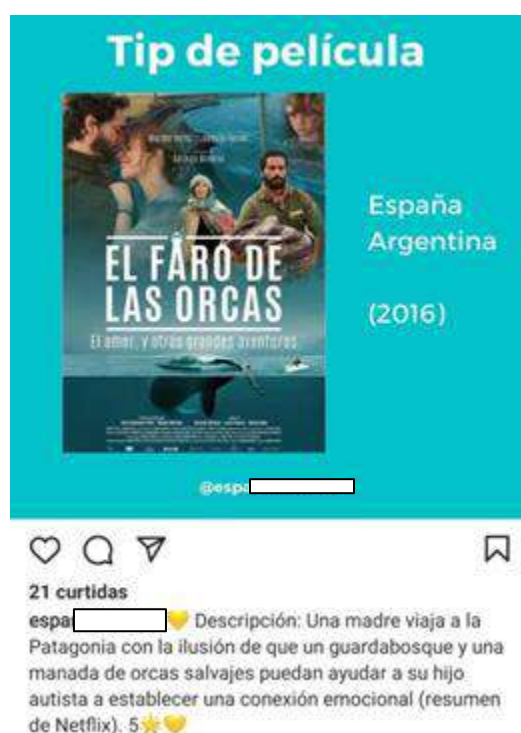
estabelece entre os elementos de especificação do contexto, os com-textos e o texto. Depende, também, da não submissão às palavras do outro, da concessão de espaço às contra palavras, o que inclui o comentário, o juízo de valor e a produtividade de conceitos presentes em um texto para outro contexto.

No *corpus* analisado, as duas línguas, espanhol e português, estão presentes na maioria dos enunciados, o que aponta para um excesso de tradução nas postagens e para o diálogo com um método de ensino de línguas estrangeiras que parecia já ter sido superado: o método da gramática e tradução, em espaços mais tradicionais para o ensino da língua espanhola; visto que o conhecimento da língua alvo parece não priorizar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas é adquirido com forte apoio da língua materna.

A maior parte dos enunciados do perfil @espa está voltada para o método da gramática e tradução. A seguir, apresentaremos exemplos de como o diálogo com o método da gramática e tradução aparece nas publicações do perfil.

Em todo o perfil, há várias dicas de filmes, séries e novelas produzidas em língua espanhola. As indicações de filmes são dadas sobre um fundo azul com o título *Tip de película*, acompanhado do pôster do filme, a indicação do país de origem e o ano de lançamento. Na legenda é apresentada a sinopse em espanhol ou em português, com a nota da professora para o filme (de 1 a 5 estrelas). As indicações de séries e novelas aparecem com várias imagens ou vários fragmentos de vídeos, e a legenda, em português, traz uma explicação sobre o conteúdo, a opinião da professora e a sugestão de plataforma em que a produção cultural em questão pode ser encontrada.

Figura 1 - Imagem do perfil @espa



Fonte: Instagram (2021).

Diferentemente dos outros enunciados abordados aqui, os enunciados relacionados a dicas de filmes são os únicos em que a língua espanhola parece ser validada por si só, pois utiliza o cartaz original do filme e um gênero discursivo na legenda (sinopse) que não requer interlocução. As legendas variam, algumas estão apresentadas em espanhol e outras totalmente em português.

São muitas as publicações sobre as expressões idiomáticas de países hispânicos. Cada publicação está relacionada a um país diferente. Esse tipo de enunciado é construído com um fundo branco, o título *Expresiones de Chile* (ou o nome de outro país), a bandeira, as palavras em espanhol abaixo da imagem e, ao lado, a tradução para o português entre parênteses. A legenda apresenta uma versão do título em português. No enunciado *Expresiones de Chile*, abaixo da bandeira chilena, aparecem as expressões: *bacán* (legal, muito bom), *ir a carretear* (ir para uma festa), *fome* (uma coisa sem graça, chata) e *pescar* (prestar atenção). Na legenda, lemos “Algumas palavras usadas no Chile”, seguido de emojis da bandeira do Chile e de um coração, uma frase pedindo “salva para não esquecer!” e a pergunta “Já conhecia todas?”.

Figura 2 - Imagem do perfil @espa



Fonte: Instagram (2021).

Esse tipo de enunciado é muito recorrente no perfil e não deixa de estabelecer um forte diálogo com o método da gramática e tradução. O conteúdo é inserido de forma descontextualizada e não é trabalhado em nenhum outro contexto. Esses enunciados trazem informações muito específicas dos países hispano-falantes em questão e, na legenda, é perguntado aos seguidores se já conheciam todas elas. Essa interação disponibilizada pela plataforma é muito importante e positiva para o engajamento do perfil, assim como o “salva para não esquecer”, uma vez que, quando as pessoas começam a salvar ou interagir com a publicação, o algoritmo do aplicativo entende que aquele conteúdo é relevante e o distribui para mais pessoas. Outra interpretação possível é de que, ao interagir, a professora e produtora de conteúdo pressupõe que seus seguidores deveriam conhecer todas as expressões, algo possível somente para quem vive ou viveu no país, tem ou teve um contato frequente com falantes nativos da variedade linguística explorada.

Os enunciados com questões para preenchimento de lacunas com alternativas estão relacionados à gramática e vocabulário, geralmente, não têm imagens. Sobre um fundo verde, é apresentado o título “espanholizando nas respostas”, a questão escrita em espanhol com espaço para completar e, ao lado, a tradução para o português entre parênteses. São apresentadas três ou quatro alternativas (a – b – c ou a – b – c – d) cujo idioma depende da pergunta, pode estar em espanhol, em português ou apresentar uma mescla dos dois. A legenda é feita com várias *hashtags* nas duas línguas ou com a pergunta “Qual a resposta

correta?”. Os seguidores podem responder nos comentários e receber a “correção” pela professora da mesma forma.

Todos os enunciados referentes a questões com preenchimento de lacunas se apoiam totalmente na tradução e algumas necessitam da própria tradução para serem solucionadas. Os enunciados desse tipo também estão inseridos sem nenhum contexto prévio ou consequente.

No enunciado da figura 3, a professora traz um exercício de completar lacuna, em que apresenta o nome de um animal em espanhol, seguido do espaço para completar o nome do segundo animal e abaixo, entre parênteses, a tradução da frase para o português. Em um quadrado branco logo abaixo, sugere três alternativas, duas na língua espanhola, em que uma poderia ser associada apenas como um falso cognato, *coello* y *conejo*, e a outra que não pertence a nenhuma das duas línguas, *coello*. Através de uma frase descontextualizada, a professora supõe que os seguidores aprenderão o nome de dois animais em espanhol, *conejo* e *cerdo*, mas para isso é necessário recorrer à frase em português que aparece logo abaixo. Na legenda, ela pergunta aos seguidores, em português, qual é a alternativa correta.

Figura 3 - Imagem do perfil @espa



Fonte: Instagram (2021).

O exercício de completar a lacuna presente nesse primeiro enunciado (Figura 3) é apresentado de forma aleatória, descontextualizada e sem nenhuma informação sobre uma possível situação de uso das duas palavras, *cerdo* e *conejo*, estabelecendo, como objetivo,

saber seu significado. Dessa forma, o exercício só será solucionado a partir da tradução. Esse forte apoio na língua materna para ensinar língua estrangeira coloca em evidência não apenas a presença das duas línguas, português e espanhol, mas um forte diálogo com o método da gramática e tradução. O exercício apresenta, também, uma espécie de “pegadinha”, quando insere na alternativa A uma palavra, *coello*, que não pertence a nenhum dos dois idiomas. O perfil, de alguma forma, pressupõe que aprender uma nova língua é como um jogo de adivinhação e, como consequência, expõe os seguidores a algo que não pertence a nenhuma das duas línguas e reforça, por meio da alternativa A, o estereótipo de que as línguas espanhola e portuguesa são muito parecidas.

O diálogo com o método da gramática e tradução também é evidenciado na legenda através da pergunta sobre a resposta correta em que convida os seguidores, utilizando a língua materna, a interagir com o enunciado. A professora presume que o ensino de língua espanhola pode se dar em língua portuguesa, pois não toma aquela língua como um código de interação e comunicação. Dessa forma, ela parece desconsiderar os enfoques didáticos mais utilizados na atualidade, como por exemplo, a abordagem comunicativa, que prevê a interação na língua almejada durante todo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas.

No enunciado da figura 4, é apresentado o nome *cerillas*. O enunciado tem a cor amarela de fundo e, no centro, uma imagem de vários fósforos, logo abaixo da imagem aparece o nome *cerillas* em espanhol, seguido da tradução para o português entre parênteses. A legenda também está em português, e a professora pergunta aos seguidores se eles já conheciam essa palavra em espanhol.

Figura 4 - Imagem do perfil @espa



Fonte: Instagram (2021).

Observa-se, nesse enunciado, outra evidência do diálogo com o método da gramática e tradução, visto que a imagem representativa do objeto não é tomada como suficiente para o entendimento dos seguidores. Por essa razão, é acrescentada a tradução de *cerillas* para a língua portuguesa. A professora presume que, para os estudantes aprenderem uma língua estrangeira, eles necessitam do apoio da língua materna independentemente da presença do recurso visual.

A propósito do processo de ensino e aprendizado de uma nova palavra, Alonso (1994, p. 58, tradução nossa) considera o quanto esse processo é importante e complexo:

Aprender/ensinar uma palavra é muito mais que dar uma explicação ou uma tradução. É um processo complexo que leva tempo. A primeira coisa que devemos pensar é em não sobrecarregar os nossos alunos com palavras inúteis e trabalhar aquelas que eles mais podem necessitar; devemos escolher cuidadosamente o vocabulário.³

Da forma como o enunciado é apresentado, valoriza-se a memorização, sem contexto nenhum de uso. A prática adotada, em alguma medida, sobrecarrega os

³ No original: "Aprender/enseñar una palabra es mucho más que dar una explicación o una traducción. Es un proceso complejo que lleva tiempo. Lo primero en lo que debemos pensar es en no sobrecargar a nuestros estudiantes con palabras poco rentables y trabajar aquellas que ellos más puedan necesitar; debemos escoger cuidadosamente el vocabulario" (Alonso, 1994, p. 58).

seguidores com uma palavra “desnecessária” e ignora o ensino de vocabulário como um processo complexo e longo que requer o uso contextualizado.

Neste enunciado (figura 5), sobre um fundo azul, é apresentado um vocabulário relacionado às cores. Um conjunto de palavras é escrito em espanhol e, ao lado, após o símbolo matemático de igual, é disposta a tradução para o português. Nesse enunciado, a legenda foi escrita em português. Indica-se o tema da publicação acompanhado do pedido “Salva para não esquecer”, estrutura usada de forma recorrente pelo perfil.

Figura 5 - Imagem do perfil @espa



Fonte: Instagram (2020).

As figuras 4 e 5 são exemplares de enunciados relacionados a vocabulário, os quais apresentam essa mesma estrutura: uma palavra isolada acompanhada de imagem e tradução ou uma lista de palavras de um tema específico. Nesse tipo de enunciado, o diálogo com o método da gramática e tradução é muito forte, visto que todos os enunciados trazem palavras aleatórias sem nenhum contexto e, muitas vezes, com pouca utilidade no cotidiano, como o enunciado da figura 4 (fósforo).

Alonso (1994, p. 83, tradução nossa) afirma que “a gramática pode ou deveria ser ensinada de forma variada. [...] se variarmos nossa forma de ensinar será mais fácil ajudar

nossos alunos. Tentamos simplificar as formas básicas de ensinar gramática. Certamente existem muitas combinações e variações”.⁴

Em enunciados como o apresentado na figura 5, a professora prescinde de recursos visuais tão significativos na rede social utilizada e opta por trazer a tradução para o português. A nosso ver, o suporte favorece a utilização da própria imagem das cores relacionada com seu nome em espanhol.

Há, também, diversos enunciados voltados para a compreensão oral, habilidade descrita nas legendas, como *ejercicios de escucha en español*. São vídeos com trechos de novelas ou videocliques de músicas. Na legenda, são sempre dispostas perguntas sobre o vídeo, *¿entendió bien?, ¿tiene duda en alguna palabra o expresión?*. Os seguidores podem responder às perguntas nos comentários, e a professora também faz os seus comentários a partir do que os seguidores responderam.

Nesse enunciado é apresentado um vídeo da própria professora explicando como se fala engraçado em espanhol. No vídeo, ela utiliza as duas línguas, o português para introduzir o vídeo, e o espanhol para dar exemplos concretos e para dizer que *gracioso/a* é engraçado. A legenda, em português, traz uma pergunta aos seguidores sobre como se fala a palavra engraçado em espanhol.

Figura 6 - Imagem do perfil @espa

Video

Transcrição:

Professora: como falar que alguém é engraçado ou engraçada no espanhol. Gracioso o graciosa. Mi hermano es muy gracioso. Mi madre es muy graciosa

Legenda: como falar “engraçado” no espanhol?

#espanhol #auladeespanhol

#espanholparabrasileiros

#auladeesp

Fonte: Instagram (2021).

Apesar de ser um vídeo, o enunciado da figura 6 também apresenta evidência do diálogo com o método da gramática e tradução. A professora faz um vídeo para explicar, especificamente, como se fala engraçado na língua espanhola. Para a explicação da palavra

⁴ No original: “La gramática se puede o se debería enseñar de forma variada. [...] si variamos nuestra forma de enseñar será más fácil que ayudemos a todos los alumnos. Hemos tratado de simplificar las formas básicas que hay de enseñar gramática. Por supuesto que existen multitud de combinaciones y variaciones” (Alonso, 1994, p. 83).

graciosa, a professora utiliza a língua portuguesa e os exemplos na língua espanhola. O vídeo é simples, curto e poderia ser totalmente apresentado na língua espanhola.

A palavra apresentada no vídeo não está inserida em nenhum contexto, colocada totalmente de forma aleatória e, novamente, a professora presume que, para os estudantes aprenderem uma língua estrangeira, eles necessitam do apoio da língua materna, não apenas na parte escrita, como também na auditiva e visual. Ademais, Alonso (1994, p. 58, tradução nossa) descreve o que significa aprender vocabulário:

O conhecimento de uma palavra é um processo muito complexo. É importante saber sobre o vocabulário ou, em outras palavras, podemos dizer que conhecemos uma palavra quando:

- Somos capazes de pronunciar.
- Somos capazes de escrever.
- Sabemos reconhecer e ouvir – de forma isolada e em combinação com outras palavras – ou quando vemos escrito.
- Sabemos como funciona gramaticalmente, ou seja, se é um verbo, conhecemos sua conjugação: no caso dos adjetivos, sua concordância; a ordem que ocupa na frase; palavras que geralmente vão juntas.
- Conhecer todos os significados importantes.
- Sabemos utilizar de forma apropriada e no contexto. Sabemos as conotações que possui, tanto geográfica como socialmente.
- Sabemos não abusar delas.⁵

Além disso, Alonso (1994) apresenta também alguns critérios, entre eles, frequência e necessidade, que podem ser utilizados na hora de selecionar o vocabulário. Em relação à frequência, relata que se deve realizar um estudo sobre quais palavras são mais usadas no espanhol. Sobre a necessidade, a autora afirma que a seleção do vocabulário depende do objetivo de aprendizagem do aluno. Obviamente um vocabulário mais amplo surgirá de forma contextualizada ao conteúdo em desenvolvimento e o dicionário será um bom aliado nesse processo.

5. Considerações Finais

⁵ “El conocimiento de una palabra es un proceso muy complejo. Veamos qué es importante saber sobre el vocabulario o, dicho de otra forma, podemos decir que conocemos una palabra cuando: - Somos capaces de pronunciarla. - Somos capaces de escribirla correctamente. - Sabemos reconocerla al oír-la - de forma aislada y en combinación con otras palabras - o al verla escrita. - Viene a nuestra mente en el momento en que la necesitamos. - Sabemos cómo funciona gramaticalmente, es decir, si es un verbo conocemos su conjugación; en el caso de los adjetivos, su concordancia; el orden que ocupa en la frase; palabras que suelen ir juntas. Ejs.: fumador empedernido, está loca de remate... - Conocemos todos los significados importantes. - Sabemos utilizarla de forma apropiada en el contexto. Sabemos las connotaciones que tiene, tanto geográfica como socialmente. Ej.: la diferencia entre menor de edad, crío, niño, chiquillo... - Sabemos no abusar de ella” (Alonso, 1994, p. 58).

Neste trabalho, analisamos o diálogo estabelecido entre um discurso sobre o ensino de língua espanhola pelo Instagram e os enfoques sobre o ensino de língua estrangeira, tendo como base, escritos de autores pertencentes ao Círculo de Bakhtin sobre os conceitos de enunciado e diálogo.

Para atingirmos uma compreensão do discurso sobre o ensino de língua espanhola que emerge no Instagram, um espaço que pode ser considerado pouco convencional para o ensino de um novo idioma, recortamos, como objeto de análise, o perfil @espa e definimos dois objetivos específicos. O primeiro, analisar o diálogo que o perfil escolhido estabelece com os enfoques sobre o ensino de língua estrangeira e o segundo, descrever a imagem do aprendiz de língua espanhola que perpassa os *posts*.

Constatamos que a maior parte dos enunciados do perfil @espa tem a presença das duas línguas, português e espanhol. Essa característica, como nossas análises mostraram, pode ser vista como um forte indício do diálogo estabelecido com o método da gramática e tradução. A tradução ocorre de maneira muito diversa, aparece no centro da publicação, nas legendas, nos enunciados e até mesmo quando possui uma imagem representativa da(s) palavra(s) que o perfil pretende ensinar, o conteúdo é inserido de forma aleatória e não é trabalhado, nem retomado em nenhum outro enunciado.

A professora ensina palavras em língua espanhola, valendo-se da língua portuguesa, presumindo que os estudantes necessitam do apoio da língua materna, independentemente, até mesmo, da presença do recurso visual, como visto nas figuras 5 e 6. Dessa forma, ela parece desconsiderar as abordagens didáticas mais utilizadas na atualidade, que prevê a interação na língua alvo durante todo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas.

A imagem do aprendiz de língua espanhola perpassada nos *posts* é de que ele terá êxito na aquisição da língua alvo somente com o apoio de sua língua materna. O aluno não é visto como detentor de autonomia para entender um enunciado apenas com a presença de recurso audiovisual ou escrito. Também é pressuposto que aprender uma nova língua é como um jogo de adivinhação, como é visto nos enunciados que contêm atividades de completar lacunas em que, nas alternativas, são apresentadas palavras inexistentes, tendo como consequência, a exposição dos seguidores a algo que não pertence a nenhuma das duas línguas (ver figura 3).

A análise nos permitiu concluir, portanto, que a professora resgata um método aparentemente já superado, o da gramática e tradução, desconsiderando os enfoques didáticos mais utilizados na atualidade, como também a interação e comunicação diretamente na língua alvo. O espaço utilizado para ensino, uma rede social, possui diversos

recursos audiovisuais, com uma dinâmica mais moderna, mas notamos uma falta desses artifícios na criação de bons conteúdos, de recursos visuais para o ensino e interação na língua alvo, como também a pouca habilidade da professora por não explorar as potencialidades da rede social.

Observa-se, também, uma representação dos seguidores sem autonomia, capacidade e interesse, pois não há espaço para o pensamento crítico diante dos enunciados e a interação na língua alvo é substituída pela tradução. Nosso trabalho, em alguma medida, contribui para a reflexão sobre o ensino de língua espanhola em redes sociais e para a produção de conteúdo com essa finalidade.

Referências

ALONSO, Ecina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. 1.ed. Madrid: Editora Edelsa, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 29-106.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 116.

MENEZES, Vera Lucia de Oliveira e Paiva. Como se aprende uma língua estrangeira? *In*: ANASTÁCIO, Elza Braga Araújo; MALHEIROS, Maria Rita Tavares Lima; FIGLIOLINI, Maria Clara Reis (orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

MURTA, Cláudia Rodrigues; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital: redes sociais como fonte de (des)informação. *In*: AREIAS, Geovana Barbosa.; MAISSIAT, Juliana; RODRIGUES, Valéria Martins (org.). *Letramento digital: estado da arte*. Curitiba: Editora CRV, 2021. v. 2, p. 121-138.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em 20 de junho de 2023
Aceito em 04 de fevereiro de 2024

Línguas InCast: dialogando experiências sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas

Raquel Fernandes Santos Silva
Stefany Silva Ramos Coutinho*

Resumo: A maioria dos gêneros textuais que visam divulgar conteúdos sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas são artigos, livros, resenhas, entre outros, os quais dificultam, às vezes, o acesso da comunidade a tais informações de maneira rápida. Nesse sentido, o presente artigo objetiva relatar uma atividade de extensão sobre a criação de um *videocast*, nomeado como “Línguas InCast”, para divulgar as temáticas já mencionadas. É de nossa intenção utilizar desse recurso para tratar desses temas de notória relevância de uma forma mais dinâmica e lúdica. Esta atividade é vinculada ao Babel: programa de extensão de línguas da UFRB, onde um dos objetivos é difundir o ensino e promover a formação inicial e continuada de professores de línguas. No caso do “Línguas InCast”, foram convidados professores e pessoas do público em geral que possuem diferentes experiências com ensino e aprendizagem de línguas. As entrevistas foram gravadas entre os dias 20 de outubro a 28 de novembro de 2022. Os principais referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do trabalho foram: Rojo (2019), Kalva e Paradiso (2018) e Crepaldi e Ferreira (2022). Os resultados concluem com efeitos significativos a elaboração do planejamento e execução do *videocast*, além de rendimentos na aprendizagem pessoal de acordo com cada tema dialogado.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Formação de professores; Línguas e comunicação; Podcast como método de ensino.

Abstract: Various genres in the realm of disseminating information on language teaching, learning and acquisition, such as articles, books and reviews, often pose challenges for the community seeking swift access to valuable insights. Addressing this issue, this article aims to highlight a university outreach initiative: the creation of a videocast named "Línguas InCast". The purpose is to efficiently convey essential topics in language education in a dynamic and engaging manner, offering a more accessible avenue for information consumption. This endeavor is intricately connected to Babel: UFRB's language extension program, which endeavors to propagate teaching methodologies and foster the ongoing training of language educators. In the case of "Línguas InCast", the participation of teachers and individuals from diverse backgrounds with varied experiences in language teaching and learning was sought. Interviews were conducted between October 20 and November 28 of 2022. The foundation of this work draws upon key theoretical references, notably Rojo (2019), Kalva and Paradiso (2018) and Crepaldi and Ferreira (2022), ensuring a robust framework for the development of the videocast. The outcomes reveal significant enhancements in the planning and execution of the videocast, accompanied by notable personal learning gains tailored to each discussed topic.

Keywords: Foreign language teaching and learning; Teacher training; Languages and communication; Podcast as a teaching method.

* Graduandas do Curso de Licenciatura em Letras-Libras e suas Literaturas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB-CFP. Esse artigo trata-se de um relato de experiência acerca de uma atividade de extensão desenvolvida na UFRB. Foi orientado pela Profa. Me. Sirlara Donato Assunção Wandenolk Alves, professora assistente da UFRB e coordenadora do “Babel: programa de línguas da UFRB”.

1. Introdução

Este trabalho visa apresentar uma atividade de extensão realizada no “Babel: programa de extensão de línguas da UFRB”. A saber, o programa leva esse nome, pois a Torre de Babel é considerada um mito cristão utilizado para explicar as diferentes línguas faladas no mundo. De acordo com a história bíblica, falava-se apenas uma língua e após o dilúvio, um grupo de pessoas pretendeu construir uma torre alta o suficiente para alcançar o céu. Por conta disso (e por adorar outros deuses), Deus lançou à humanidade um castigo, fazendo com que todos os trabalhadores da obra falassem em línguas diferentes e, assim, não pudessem entender uns aos outros. A palavra “Babel” tem sua origem no hebraico e viria de *balal* que significaria confundir e devido a dificuldade na comunicação, a obra não foi concluída.

O programa de extensão surge exatamente da pergunta que nós, professores e futuros professores, faríamos caso estivéssemos lá: *Você, enquanto professor, o que teria proposto para solucionar o problema de comunicação na Torre de Babel?* E, desde então, esta é a pergunta que tentamos responder, através do projeto. Por essa razão, o programa desenvolve práticas que visam promover formação inicial e continuada de professores de línguas, ofertando cursos e oficinas de línguas, além de promover a popularização do ensino e aprendizagem de línguas e suas respectivas culturas.

Dessa forma, este trabalho trata-se de uma pesquisa reflexiva oriunda de um *videocast* – que tem como título “Línguas InCast” - Dialogando experiências sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas” –, visto que os conteúdos encontrados sobre essas temáticas estão disponíveis em formato de artigos, livros ou resenhas, isto é, em gêneros textuais majoritariamente acadêmicos. Os quais, por vezes, dificultam o acesso da comunidade a essas informações de maneira rápida e com uma linguagem que aproprie-se da comunicação popular.

Por isso, o *videocast* busca abordar temáticas de maneira mais dinâmica e lúdica, através do uso de recursos digitais que levam informações ao público interessado, com uma abordagem linguística menos formal, envolvendo trocas de experiências dos convidados que possuem conhecimento e experiências sobre os assuntos/temas. Neste sentido, concordamos com Rojo (2019, p. 23) quando afirma que:

precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas tragam para a sala de aula representações multimodais, em particular aquelas típicas da mídia digital. Isso torna a pedagogia do letramento mais engajada em suas conexões manifestas com o meio comunicativo de hoje.

Assim, é por meio do *videocast* que buscamos alcançar professores em formação inicial e continuada de línguas, como também os demais interessados em aprender e ensinar línguas em geral, podendo ser uma ferramenta educativa que possibilitará novas abordagens no ensino de línguas ao público que se identificar de alguma maneira com os conteúdos e temáticas apresentados, tendo essas uma relação mais direta com a contemporaneidade e realidade do receptor. Com isso, acreditamos que essa produção será capaz de “reforçar, complementar, substituir e engajar os estudantes, trazendo benefícios reais ao grupo, docentes e discentes” (Coelho, 2018, p. 82 *apud* Crepaldi; Ferreira, 2022, p. 3).

Diante desta necessidade, de popularizar os conteúdos científicos, as integrantes do programa, após discussão em grupo, decidiram criar um *videocast* com entrevistas com os convidados, realizando dinâmicas tanto para o entrevistado ficar mais à vontade, quanto para ser mais atrativo ao público. Nesse sentido, nos apropriamos das Tecnologias da Informação (TIC) como recurso didático, corroborando com o que indica Kalva e Paradiso (2018) sobre o aumento da motivação e do interesse dos alunos, no nosso caso, dos telespectadores, quando se apropriam de gêneros e plataformas digitais.

A escolha e realização de diferentes temáticas nas entrevistas do *videocast* ocorrem para que docentes e futuros docentes se inspirem e se conheçam melhor, para quando estiverem atuando na docência, assim como no aprendizado de novas línguas, a partir das vivências contadas pelos entrevistados. Vivências essas que são essenciais para nosso próprio aprendizado, diante de tantas divergências que encontramos tanto ao longo da graduação, quanto na atuação profissional e pessoal.

Realizadas as entrevistas, foram feitas as edições dos vídeos e gravada a interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), adicionada aos vídeos, em razão de fazermos parte de uma universidade federal que busca a inclusão e acessibilidade. Assim, após a edição e interpretação de todos os *videocasts* já gravados, estes foram postados no canal do *Youtube* do Babel¹. Abaixo encontram-se as entrevistas disponíveis no canal do programa:

Tabela 1 — Entrevistas realizadas

CONVIDADO(A)	TEMA	LINK
--------------	------	------

¹ Link do canal: <https://www.youtube.com/@babelufrb>.

Fátima Luiza da Silva Santos	Ensino de línguas e a cinematografia	https://youtu.be/UT-x4M9IIP8
Yasmin Tournier Boppre	Surdez e aprendizado de línguas	https://youtu.be/oH_ghXsj2B4
Diogo Oliveira do Espírito Santo	Português como língua estrangeira	https://youtu.be/ErmrgkkGFGE
Mical de Matos Delfino Prates	Aquisição de línguas por crianças superdotadas	https://youtu.be/xu5VU1MWm8l

Fonte: As autoras.

A seguir, o artigo está organizado nas seguintes partes: na segunda seção, faremos uma reflexão voltada ao *videocast* como ferramenta de divulgação científica e ao modo como o processo de aprendizagem é feito, através do método sugestivo por nossa proposta. Na terceira seção, descreveremos a metodologia adotada para a realização do *videocast*; na quarta, faremos uma descrição mais detalhada de como ocorreram as entrevistas; na quinta seção, apontaremos os resultados obtidos na execução da atividade extensionista e o que aprendemos com as discussões realizadas, e, por fim, na última seção faremos as últimas considerações sobre nossa experiência e aprendizado.

2. Referencial teórico

2.1 Como se ensina e se aprende por meio de *videocast*?

Antes de falarmos sobre o aprendizado por meio de *videocast*, a priori, definiremos o que é *podcast*. De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 127), “o termo podcast resulta da soma das palavras Ipod (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo) e broadcast (método de transmissão ou distribuição de dados) e daí a conotação acima referida”. Assim como o *podcast*, o *videocast* também possui o recurso de áudio, porém, neste formato contamos também com o visual. O multimodalismo dessa ferramenta corrobora com o nosso objetivo de tornar nossas discussões acessíveis, permitindo a disponibilização da tradução em Libras dos conteúdos e possibilitando o uso de recursos visuais, como as dinâmicas utilizadas nas entrevistas.

Diante desse ponto de vista, para refletir sobre as dinâmicas utilizadas no *videocast*, é necessário discutir e apresentar o conceito de lúdico, definido como uma ação ou intervenção que desperta diversão na pessoa (Cordovil et al., 2016). Pensando nisso, a criação de uma reprodução de dados através de vídeos com mecanismos que provocam divertimento ao produzir ou assistir, pode contribuir grandemente para transmissão de conhecimento. Outro aspecto importante a ser considerado ao conceber o uso de *videocast* como uma ferramenta facilitadora do aprendizado, é a motivação. Sobre os estudos acerca

da motivação no campo da Linguística Aplicada, em uma revisão sobre estudos relevantes na temática das emoções no processo de ensino e aprendizado de língua, somos apresentados a MacIntyre (2007 *apud* Aragão 2011), pioneiro nos estudos sobre motivação, que sugeriu que os pesquisadores ainda não deram atenção suficiente para os fenômenos emocionais, e também nos lembra sobre o conceito ou “hipótese do filtro afetivo” de Krashen (1988).

A teoria do filtro afetivo postulada por Krashen (1988 *apud* Yang, 2008, p. 63, tradução nossa) nos diz que “a hipótese do filtro afetivo incorpora o ponto de vista de Krashen de que um certo número de ‘variáveis afetivas’ desempenha um papel facilitador, mas não causal, na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis incluem a motivação, a autoconfiança e a ansiedade”². Ainda, Yang (2008) entende que a motivação, a autoconfiança, que são fundamentais no processo de aprendizagem, não é algo inato, mas sim construído não apenas pelo aprendiz, mas também pelo educador.

Neste sentido, nos arriscamos a entender que ao nos apropriarmos de um gênero digital para fazer a divulgação dessas questões em redes sociais, através da ludicidade, podemos gerar identificação dos telespectadores e, conseqüentemente, a motivação em aprender cada vez mais. Deste modo, utilizar o *videocast* em sala de aula pode ser benéfico para alunos e professores, pois permite que eles saiam de um método tradicional aplicado em sala, para um ambiente mais dinâmico e motivador. Além de assistir, podem ainda criar seu próprio *videocast* sobre determinado conteúdo e estimular a criatividade, oratória, trabalho em equipe e maior compreensão dos assuntos, uma vez que:

o podcast estaria sendo usado para substituir uma aula, por exemplo, correspondendo a perspectiva de ensino passivo 5, o qual se baseia no modelo tradicional – professor(a) ensina e o(a) aluno(a) aprende; já no uso suplementar, o(a) estudante é capaz de aprofundar conhecimentos, pode desenvolver algumas habilidades e explorar novas perspectivas; e, por último, na modalidade criativa é possível que os(as) estudantes criem ativamente o conhecimento por meio do uso de podcasts, portanto, corresponde a perspectiva de ensino ativo – o(a) discente é o(a) protagonista e autônomo no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, deixa de ser apenas um(a) receptor(a) de informações e passa a ser corresponsável pela busca dos meios para construir o seu conhecimento (Deal, 2007; McGarr, 2009 *apud* Crepaldi; Ferreira, 2022, p. 5).

² “The affective filter hypothesis embodies Krashen’s view that a number of ‘affective variables’ play a facilitative, but non-causal, role in second language acquisition. These variables include motivation, self-confidence and anxiety”.

Além disso, levar informações a um público externo, que ainda não conhece sobre essas questões, de uma maneira rápida e acessível pode possibilitar a autonomia do seu conhecimento.

2.2 Multiletramentos

O letramento surge em oposição ao conceito de alfabetização (Kleiman; Assis, 2016). Assim, enquanto o letramento refere-se ao processo de leitura e escrita de forma prática em situações que envolvem o meio social, a alfabetização trata-se do processo de decodificação da escrita. Entretanto, para que esse letramento seja eficiente, é necessário adotar aplicações pedagógicas diversificadas, com a intenção de melhorar o desempenho do alunado na elaboração de suas atividades, por efeito de uma didática de qualidade utilizando recursos pedagógicos, ofertados pelo educador, além do que já estão habituados. Porém, de acordo com Vianna *et al.* (2016), as práticas de letramento tradicionais, exclusivamente escolares, não têm conseguido acompanhar o letramento sofisticado fora do ambiente escolar. Diante disso, torna-se necessário que as escolas implementem projetos que se adequem às novas práticas de multiletramento, acompanhando e considerando a evolução cultural.

Posto isso, na perspectiva de Rojo (2019), o conceito de multiletramento pode estar dividido em duas esferas: na diversidade cultural e na diversidade de linguagens, onde os textos contemporâneos se apresentam. Isso graças à inovação das tecnologias, que permitem a multiplicidade de discursos que demandam o uso dos novos multiletramentos. Neste sentido, Vianna *et al.* (2016, p. 43) evidenciam que:

O foco dos pesquisadores adeptos desse conceito [multiletramento] são os contextos de ensino, com o objetivo de se repensar as mudanças nas práticas educativas de modo a desenvolver as habilidades necessárias para uma participação mais crítica nas práticas letradas multissemióticas.

Dessa forma, para que aconteça a implementação dos novos multiletramentos, é necessário que as instituições de ensino promovam a formação continuada dos educadores. E, por conta dessa necessidade, surge a elaboração do *videocast*, que por meio das discussões apresentadas, pode repensar e inovar suas metodologias utilizando recursos tecnológicos que incentivem a associação do aprendizado ao letramento cultural dos estudantes.

Nesse contexto, Vianna *et al.* (2016) ressaltam a importância de considerar as práticas de letramento em que os alunos participam fora da escola, a fim de aproximar as atividades realizadas em sala de aula das experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. Permitir essa associação, traz um impacto significativo para o ambiente escolar,

pois, ao incentivar o aprendizado através da relação dos conteúdos com as suas vivências, o educador estará dando autonomia para seus estudantes resultando no aumento de participação e envolvimento dos mesmos.

3. Metodologia

Esta pesquisa apropria-se da abordagem qualitativa, por entender que essa seria a metodologia mais apropriada para o seu desenvolvimento. Sobre essa abordagem, concordamos com Gil (2011, p. 100), quando considera que a pesquisa qualitativa tem presente “a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social”. Ainda fez-se necessário nos apropriarmos de “estratégias indutivas” (Flick, 2009, p. 21), que, na abordagem qualitativa, permitem a construção de caminhos metodológicos conforme a experiência.

A ideia para a construção da metodologia do *videocast* se deu a partir das reuniões semanais do Babel, em que foram discutidas, entre os membros, possíveis atividades a serem realizadas, até que surgiu a ideia de produzir *videocasts* sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas, convidando pessoas para discutir temas relacionados a esta área de pesquisa. Após a escolha dos convidados e dos temas de discussão, foi enviado o convite por *e-mail*. Seguida a resposta de aceite, os convidados foram informados sobre as possíveis datas e horários disponíveis para que escolhessem de acordo com a sua disponibilidade. Logo mais, discutiremos acerca do roteiro das entrevistas, que foram divididas em diferentes momentos, esses descritos mais abaixo. Além disso, foi criado um “Termo de Autorização”³ para uso de imagem e voz, com o fim de oficializar o aceite dos convidados e precaver possíveis embaraços futuros, visto que a intenção dos vídeos é de serem postados no canal do *Youtube* do programa. Conjuntamente, foi enviado o *link* da reunião, que foi realizada no *Google Meet*, previamente com a data e horário agendados para cada participante. Durante as reuniões da equipe, as entrevistas e as dinâmicas foram planejadas de acordo com o perfil e temas de discussão dos convidados. Também foi planejado como ocorreria a abertura e o encerramento utilizados em todos os *videocasts*.

4. Descrição e análise

Realizamos as entrevistas por meio de momentos, dos quais o primeiro foi iniciado com apresentações das entrevistadoras e do(a) convidado(a) que foi desafiado(a) a se apresentar em 60 segundos (o cronômetro foi apresentado na tela). Já no segundo momento, fizemos perguntas temáticas, ponto primordial do bate papo, porque desenvolvemos o tema escolhido. Para o momento da entrevista escolhemos a ferramenta *Wordwall*, que é programada para a criação de atividades que podem ser personalizadas

³ Termo utilizado e elaborado pelos membros do Babel. Disponível em: <https://forms.gle/UYM8cLTpdUArGtoRA>.

em vários modelos, onde também é possível criar jogos, competições, questionários, jogos de palavras e entre outros recursos didáticos. Esse recurso fundamental serviu para contextualizarmos o tema das perguntas feitas aos convidados, que escolhiam um número de 01 até 06 e cada a escolha revelava-se um tema e a(o) mediante fazia a pergunta.

Os temas selecionados foram: a) *peçoal*: quando a pergunta era feita diretamente sobre a vida pessoal do(a) entrevistado(a); b) *aprendizado*: quando queríamos saber como foi o processo de aprendizado do(a) convidado(a); c) *mito*: quando tínhamos questões/visões que uns acreditam ser de uma forma e outros acreditam que poderia ser de outra; d) *curiosidade*: quando pretendíamos conhecer algo que o(a) entrevistado(a) costuma fazer; e) *casos de família*: quando a pergunta envolvia o grupo familiar do(a) convidado(a); e f) *polêmica*: quando a pergunta era sobre algum assunto que o(a) convidado(a) poderia se sentir constrangido(a) dependendo da sua resposta.

Os temas desenvolvidos nas entrevistas foram: “Ensino de línguas e a cinematografia”, com a professora Fátima Luiza da Silva Santos⁴; “Surdez e aprendizado de línguas” com Yasmin Tournier Boppre⁵; “Português como língua estrangeira” foi o tema da terceira entrevista, com o professor Diogo Oliveira do Espírito Santo⁶ e a quarta entrevista com Mical de Matos Delfino Prates⁷, com o tema “Aquisição de línguas por crianças superdotadas”.

A saber, o objetivo de escolha do primeiro tema partiu da curiosidade em conhecer como a professora Fátima Luíza se apropria da cinematografia enquanto recurso no ensino de línguas, e como esse material autêntico auxilia no processo de aprendizado. Essa temática é interessante para que possa influenciar outros educadores a se atentarem quanto aos recursos metodológicos de ensino, expondo a importância do uso cinematográfico no dia a dia dos educandos, além de expor a valia de aprender com recursos tecnológicos que permitem o aprendizado mais prazeroso. Desse modo, Morán (2015 *apud* Monteiro, 2020, p. 18) apresenta que:

desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. [...] aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Sendo assim, essa "descoberta" torna a aquisição do conhecimento mais afável.

⁴ Professora substituta no CFP-UFRB, no período de 2021 e 2022, na área de língua inglesa.

⁵ Surda (que faz uso de aparelho auditivo) poliglota.

⁶ Professor efetivo no CFP-UFRB na área de língua inglesa.

⁷ Professora e intérprete de Libras, superdotada, esposa e mãe de superdotados.

Com o segundo tema sabemos com mais qualidade como a pessoa surda aprende línguas, quais as suas dificuldades e como lidar com elas, desmistificando a ideia de que um surdo não consegue aprender outras línguas. Além de mostrar que as limitações não impedem de fazer algo, mas dá possibilidades de fazer da melhor forma possível, desde que haja constância e disciplina, como a própria convidada, Yasmin Boppre, mencionou na entrevista. Conforme a convidada, é importante mostrarmos que a capacidade de um surdo aprender um idioma, “vai muito mais de uma aptidão individual, do que de uma deficiência”. Isso também corrobora com a “teoria do filtro afetivo” de Krashen (1988 *apud* Yang, 2008, p. 64, tradução nossa), a qual entende que a motivação pode

dar aos alunos a oportunidade de estabelecerem os seus próprios objetivos, para além ou em colaboração com os objetivos estabelecidos pelo programa de ensino, permite que os alunos reflitam sobre as suas razões para aprenderem uma segunda língua, o que, por sua vez, pode levar a uma maior motivação⁸.

Já com a escolha do terceiro tema, nos informamos de maneira mais assertiva sobre como são realizadas as atividades pelo professor Diogo Oliveira, compreendendo quais são as dificuldades encontradas durante o ensino e aprendizagem do Português para estrangeiros. Esse assunto é de grande importância para quem gostaria de atuar no ensino de Português para estrangeiros como língua adicional, pois, além de contar com dicas de como lidar com as dificuldades encontradas durante o ensino, também podemos encontrar recursos metodológicos para a realização das aulas e atividades, como, através do livro “Brasil Intercultural” escrito por Barbosa e Santo (2021), que apresenta conteúdos sobre o ensino de línguas por meio de materiais autênticos.⁹ Consequentemente, “utilizar as novas tecnologias para o ensino da língua se torna primordial, uma vez que os educandos podem aprender com aquilo que já usam, dando mais sentido a sua aprendizagem” (Kalva; Paradiso, 2018, p. 117). Tudo isso, abordando uma linguagem contemporânea, com o mesmo objetivo que abordamos nos *videocasts*: uma linguagem menos formal e com mais ludicidade.

Por fim, escolhemos o quarto tema com o intuito de nos inteirarmos sobre as altas habilidades e superdotação na infância e como essa condição pode influenciar no aprendizado de novas línguas, além de ser de suma importância sabermos sobre esse assunto, em função da possibilidade de encontrarmos alunos superdotados. Como

⁸ “Giving students the opportunity to establish their own goals, in addition to or in collaboration with those set by the instructional program, allows students to reflect on their reasons for learning a second language, which may in turn lead to increased motivation” (Krashen, 1988 *apud* Yang, 2008, p. 64).

⁹ “Os materiais autênticos são textos produzidos pelos próprios usuários daquela língua para consumo dos próprios usuários daquela língua. Já os materiais pré-fabricados são aqueles que são elaborados por educadores com o objetivo de ensinar aprendizes de determinada língua. Diante disso, ‘o termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (Kramsch, 1993, p. 175 *apud* Fontana, 2020, p. 76).

professores(as), devemos reconhecer a condição intelectual do(a) aluno(a) para que possamos saber como acolhê-lo e, ainda mais necessário, é que saibamos como estimular as habilidades que esse aluno possui, para que sua aprendizagem seja eficiente. Já que, de acordo com a convidada, Mical Delfino, a forma de aprendizagem de um superdotado é diferente porque envolve uma facilidade maior para aprendizagem de línguas e de outras habilidades, mas é necessário encorajamento, acolhimento e incentivo para possibilitar o desempenho com mais potencial. Diante disso, o(a) professor(a), sobretudo, precisa proporcionar em sua didática uma abordagem que estimule o desenvolvimento das atividades. Além do mais, é primordial que alunos com altas habilidades ou superdotação sejam identificados, cadastrados e atendidos na educação básica e na educação superior, acatando a Lei nº 13.234, de 29 dezembro de 2015¹⁰.

Além das razões mencionadas para a escolha dos temas, os escolhemos porque estão conectados com a nossa trajetória acadêmica e acreditamos serem interessantes para que outras pessoas – além de alunos de Letras, professores e futuros professores –, possam ter maior motivação em buscar outras formações que enriqueçam a sua docência.

Ainda, explicando sobre as estratégias utilizadas na realização das entrevistas, no terceiro momento, fizemos um desafio surpresa para o(a) convidado(a) na intenção de aprendermos ainda mais com eles. Cada desafio foi planejado seguindo os temas das entrevistas e apresentado ao final da entrevista, com o objetivo de deixar o momento mais descontraído tanto para os entrevistados, quanto para os espectadores, que também irão usufruir das informações importantes de cada resposta. Assim como nós, que realizamos a entrevista, pudemos aprender os mitos e verdades sobre aprender Inglês no Brasil e saudações em diferentes idiomas, também tivemos dicas de como abordar assuntos complexos do Português, como: expressões vocativas, tempo verbal, as palavras que possuem significados diferentes a depender do contexto e metáforas da língua portuguesa, e ainda uma música estrangeira traduzida e interpretada para a Libras.

Já no quarto e último momento, os convidados falaram sobre seus trabalhos em andamento e encerramos a entrevista com os agradecimentos. Agora, relataremos como aconteceu a metodologia de uma das entrevistas, pois, apesar de cada conversação possuir características específicas, utilizamos a proposta de um roteiro em comum para todas as entrevistas.

4.1. Primeira entrevista

¹⁰ Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

A primeira entrevista foi realizada no dia 20 de outubro de 2022, com início às 10 horas da manhã. A convidada foi a professora Fátima Luiza da Silva Santos, substituta no Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB. A entrevista foi realizada pelo *Google Meet* e gravada pelo aplicativo “Gravador de tela do Windows 11 *screen recorder app*”. Assim que a convidada entrou na reunião, foi informada sobre a gravação, mais uma vez, e que as mediadoras se apresentariam e, assim, iniciaram a entrevista. Os momentos foram divididos da seguinte forma:

Primeiro momento: teve início com uma breve apresentação das mediadoras e boas-vindas à convidada, com a seguinte fala: “Agora iniciaremos o nosso ‘Línguas InCast’ com o tema: Ensino de línguas e a cinematografia, apresentado por nossa convidada Fátima Luíza, seja bem vinda! E para começarmos temos um desafio para você, e aí topa? Em 60 segundos responda a seguinte pergunta: *Quem vai conhecer você precisa saber que a Fátima é... a partir de agora!*. Como apoio dessa dinâmica, foi apresentado um cronômetro na tela para que a entrevistada pudesse compreender a atividade proposta. A essa pergunta, a convidada respondeu da seguinte forma (descrição encurtada): “Pernambucana, formada em Letras, mestrado em Cinema, apaixonada por Literatura, fala Português, Inglês, Espanhol e Francês [...]”.

Propusemos essa atividade com a intenção de que a convidada se mantivesse no tema por meio de um limite de tempo, em virtude do cronômetro apresentado na tela, além de trazer informações de nível pessoal e profissional que permitem, ou podem permitir, a identificação com os telespectadores.

Segundo momento: para realizarmos uma entrevista mais dinâmica, utilizamos a ferramenta *Wordwall*.¹¹ Numeramos temas para cada pergunta a ser feita à professora, que ao escolher um número, revelava o tema e uma das mediadoras a questionava de acordo com o tema escolhido. As seguintes perguntas, descritas aqui resumidamente, foram feitas e respondidas respectivamente :

Tabela 2 — Perguntas realizadas a convidada

TEMAS	PERGUNTAS	RESPOSTAS
Pessoal	De onde surgiu seu interesse pelo inglês, pela cinematografia e seus trabalhos de pesquisa e extensão?	<i>Meu interesse pelo inglês surgiu através de assistir vídeos musicais na TV, junto com meu irmão durante a infância.</i>
Aprendizado	Em que momento você percebeu que o contato com os filmes, séries	<i>Foi quando comecei a aprender o inglês e gostava de assistir programas de tv</i>

¹¹ Link da dinâmica: <https://wordwall.net/resource/51959153/gire-para-selecionar-um-tema>

	e músicas poderiam auxiliar no processo de aprendizado de uma língua?	<i>relacionado à músicas, para aprendê-las e também gostava de pegar cenas de séries que assistia com temas atuais, para reproduzir em sala de aula com os meus alunos do estágio.</i>
Mito	O sotaque do português brasileiro pode influenciar a compreensão da pronúncia na língua inglesa?	<i>Sim, porém não é um problema é uma chave, já que todo mundo que fala uma segunda língua tem influência da sua primeira língua na pronúncia.</i>
Curiosidade	Como se apropria do material autêntico (livros, filmes, séries e clipes) enquanto recurso para o ensino de língua?	<i>Quando assisto algo ou ouço alguma música, penso em como posso trabalhar em sala de aula e qual competência pode ser trabalhada com esse material.</i>

Fonte: As autoras.

Terceiro momento: para encerrarmos a entrevista, fizemos um desafio surpresa para a professora, com a brincadeira “Duas verdades e uma mentira”,¹² na qual ela teria que nos contar duas verdades e uma mentira sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa, já nós deveríamos identificar quais são as verdades e qual é a mentira. As questões foram essas: a) É possível aprender inglês no Brasil e ficar fluente? → Verdade; b) Aprender gramática de um idioma não é necessário? → Mentira; c) Fluência tem mais a ver com comunicação efetiva do que com conhecimento total do idioma? → Verdade.

Quarto momento: Pedimos a convidada para falar de seus projetos em andamento, logo após, encerramos a entrevista com agradecimentos.

5. Resultados

Com base nas entrevistas, aprendemos que há diversas formas de ensinar e aprender uma língua como, por exemplo: o uso da cinematografia como recurso didático pode tornar esse ensino/aprendizagem mais agradável, devido a abordagem metodológica que prende a atenção do aluno, na razão de trabalhar algo do contexto comum ao que ele vive diariamente. De acordo com a experiência relatada por Yasmin Boppre, aprendemos que a surdez não impede o aprendizado de outra língua, porém o processo de aprendizado depende bastante da constância e da disposição do indivíduo do que da "deficiência" em si. Embora, seja do ponto de vista da experiência da entrevistada, entendemos que há estudos sobre a importância dos estímulos e das estratégias didáticas adequadas, e que,

¹² Tradução do inglês: Two truths and a lie.

assim como há múltiplas “deficiências”, é necessário que haja estratégias de ensino e aprendizado que alcancem as diferenças desses indivíduos.

A partir das entrevistas, pudemos conhecer mais sobre a área de ensino de Português como língua adicional para os alunos de outros países, aprendemos que mesmo falando apenas uma língua ninguém é monolíngue, pois existe uma diversidade cultural e linguística dentro dos grupos sociais existentes em cada país, tornando-os multilíngues. Também conhecemos os materiais e as metodologias de ensino com abordagem translíngue, que auxiliam no processo de aquisição dos alunos que não tem a língua portuguesa como língua nativa e valorizam suas vivências, identidades, experiências e as línguas que já sabem.

Ainda aprendemos que precisamos nos capacitar cada vez mais para atender o aluno dentro de sala de aula com equidade, já que cada aluno possui um aprendizado diferente, principalmente aquele que é atípico e possui altas habilidades e superdotação. Precisamos estar preparados para reconhecer essa atipicidade que muitas vezes não é notada nem pelos pais e muito menos identificada neuropsicologicamente. O educador com a visão ampliada e capaz de reconhecer alunos com Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, p.17), em sala de aula, poderá não só ofertar uma metodologia que atenda às necessidades de aquisição linguística como também estimular o aprendizado do seu educando, ratificando, mais uma vez, a “teoria do filtro afetivo” de Krashen (1988) apresentada por Yang (2008), dado que a motivação, a autoconfiança e a ansiedade são variáveis que executam um trabalho de facilitar a aquisição de uma segunda língua.

6. Considerações finais

Consideramos que essa experiência e esse material possuem informações que podem ser de grande auxílio para aprendizes e professores de línguas. Esperamos que quem assista aos *videocasts*, escolha pelo tema que mais desperte sua curiosidade, aprenda e se divirta assistindo, visto que o conteúdo foi produzido pensando no aprendizado de forma leve e dinâmica. A construção dessa atividade contribuiu para a nossa reflexão sobre os métodos de ensino e de aprendizagem no meio acadêmico e como o uso de métodos atuais podem transformar o ensino e a aprendizagem tornando-os mais interessantes, prazerosos e estimulantes tanto para o docente quanto para o discente.

Referências

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella-De (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 163-189. *E-book*. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/321753736_Emocao_no_EnsinoAprendizagem_de_Linguas. Acesso em: 04 dez. 2023.

BARBOSA, Cibele Nascente; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. *Brasil intercultural: livro de exercícios: níveis 1 e 2: Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2021. *E-book*. p. 111. Disponível em:

https://brasilintercultural.com.ar/files/ciclo_basico2_manual_docente.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Prisma.Com*, Porto, n. 6, p. 125-140, dez. 2022. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8001/1/Recomenda%c3%a7%c3%b5es%20Podcast.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 05 out. 2009. Seção 1, 17-17. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/897119/pg-17-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-10-2009>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

CORDOVIL, Ronara Viana *et al.* Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Campina Grande. Anais VIII FIPED. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – Normal Superior – UEA/ENS, novembro. 2016. n.p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25409>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CREPALDI, Thiago Augusto Arlindo Tomaz da Silva; FERREIRA, Sueli Heloisa Doriguetto. As possibilidades do uso de podcast no ensino superior: uma breve revisão. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.34019/2237-9444>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FONTANA, Beatriz. Material autêntico, educação linguística em línguas adicionais e as novas tecnologias. *Pedagogia Cotidiano Ressignificado*, [s. l.], p. 74-80, 26 jul. 2020. Disponível em: https://rpcr.com.br/index.php/revista_rpcr/article/view/4/4. Acesso em: 05 dez. 2023.

KALVA, Lucilea; PARADISO, Silvio Ruiz. O multiletramento e as novas tecnologias educacionais: alguns apontamentos em relação ao ensino da língua inglesa. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 40, n. 1, p. 105-117, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/uniletras.v.40i1.0009>. Acesso em: 19 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. São Paulo: Mercado de letras, 2016.

MONTEIRO, Yuri Santos. Tech tools: o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de língua inglesa. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 5, n. 12, p. 31-37, ago. 2020. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/243>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Como se aprende uma língua estrangeira. In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Elismar Bertoluci de Araújo; FIGLIOLINI, Marcia Cristina Rocha (org.). *Tendências contemporâneas em letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. E-book. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1t6D5SFZN_t1lbYye7cJ1lkFRGpQF1bZs. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos: 1. letramentos da escrita e do impresso 2. multiletramentos 3. novos letramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 22-23.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Introdução do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. E-book. p. 27-59. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-15-08-16-19-55-49.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

YANG, Hong. On teaching strategies in second language acquisition. *Us-China Education Review*, v. 5, p. 61-67, jan. 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502535.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

Recebido em 17 de abril de 2023
Aceito em 11 de dezembro de 2023

Mulheres que traem: a representação do adultério feminino em *Perdoa-me por me traíres* e “A dama do loteamento”, de Nelson Rodrigues

Hayala Cristina Rocha de Araújo*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a mulher adúltera retratada por Nelson Rodrigues na obra teatral *Perdoa-me por me traíres* (2021[1957]) e no conto “A dama do loteamento” (2016[19-?]). Assim, é necessário perceber como a traição conjugal feminina é apresentada pelo escritor em cada gênero e quais são as características das mulheres “canalhas”, transgressoras da moral social vigente na época das produções. Tal investigação justifica-se pela necessidade de estudar como a abordagem do adultério feminino varia entre os gêneros literários analisados neste estudo. Durante a pesquisa, foram utilizados como aporte teórico os escritos de Sábato Magaldi (1992), (1985); Prado (1988), (2004); Júnior (1972); Bosi (2006); e Moisés (2006).

Palavras-chave: Mulheres; Adultério; Nelson Rodrigues; Dramaturgia; Conto.

Abstract: This paper aims to analyze the adulterous woman portrayed by Nelson Rodrigues in the theater play *Perdoa-me por me traíres* (2021[1957]) and in the short story “A dama do loteamento” (2016[19-?]). Thus, it is necessary to understand how the female marital betrayal is presented by the writer in each genre and what are the characteristics of the “scoundrel” women, moral transgressors of the productions’ period. This research is justified by the need to study the different approaches to female adultery in the literary genres, as it will be investigated by this study. During the research, the writings of Sábato Magaldi (1992), (1985); Prado (1988), (2004); Júnior (1972); Bosi (2006); and Moisés (2006) were used as theoretical support.

Keywords: Women; Adultery; Nelson Rodrigues; Theater; Short story

*Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UFPA). E-mail: hayalaaraujo@hotmail.com. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso.

1. Introdução

Nelson Rodrigues foi um escritor pernambucano nascido em 1912, considerado um dos maiores nomes do jornalismo e do teatro brasileiro. Seus trabalhos englobam vários gêneros, como crônicas, peças de teatro, contos, folhetins e colunas, geralmente marcados por uma linguagem simples, que atinge todas as camadas sociais, por ambientações cotidianas e por críticas aos comportamentos e valores da sociedade.

Analisando os escritos de Rodrigues, é perceptível seu fascínio em abordar determinadas temáticas admitidas por ele como obsessões que tratam sobre amor e morte (cf. Rodrigues, 2012, p. 193). Elas são exploradas juntamente a outro assunto: o adultério feminino, quase sempre retratado por intermédio de histórias cotidianas, frequentemente envoltas em núcleos sociais, como a família. Para Erving Goffman (1981), na sociedade existem pessoas com “comportamento desviante”, que fogem do que é considerado moral — aquilo que é estabelecido como norma social —, a exemplo dos comportamentos adúlteros, sendo considerados sem moralidade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a representação da mulher “canalha” construída por Nelson Rodrigues nos gêneros dramaturgia e conto por intermédio das obras *Perdoa-me por me traíres* (2021[1957]) e “A dama do loteação” (2016[19-?]), respectivamente. Para isso, é necessário perceber como a traição conjugal feminina é abordada pelo escritor em cada gênero e como é feita a representação das mulheres infiéis.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, ou seja, se baseia na análise e investigação de materiais publicados, como livros e artigos, com o objetivo de recolher informações para resolver lacunas de pesquisa sobre estudos intergêneros (Fonseca, 2002). Desse modo, também se justifica a necessidade do estudo da diferenciação da abordagem do adultério feminino nos gêneros literários pesquisados por este estudo.

Para isso, foram utilizados como aporte teórico os escritos de Sábato Magaldi (1992, 1985), nos quais o crítico teatral faz um apanhado e disserta sobre as obras rodrigueanas, classificando-as e destrinchando seus elementos e peculiaridades; assim como Décio de Almeida Prado (1988, 2004), e seu conjunto de ideias sobre o gênero teatro; Alfredo Bosi (2006), que trata da reformulação da visão do conceito de conto frente ao homem contemporâneo; Massaud Moisés (2006), que elenca teorias acerca do gênero conto, e Raimundo Magalhães Júnior (1972), que detalha características de como uma personagem é abordada no gênero conto.

2. Dos palcos às entrelinhas

Em decorrência das similaridades, os gêneros literários necessitam de diferenciações. Alguns possuem determinadas particularidades, como a dramaturgia, que, para ser realizada, precisa ser composta pela junção de uma tríade: o texto, o ator e o público (Cf. Magaldi, 1985). Esses, conforme Anatol Rosenfeld (1996, p. 25), juntamente com o cenário visível, “são quase-dados, quase-percebidos, a ponto de quase não se notar a mediação, as personagens e o espaço irreal da ficção teatral”.

De acordo com Antonio Candido (2010), é por meio da personagem que é possível distinguir os gêneros literários. Em outros gêneros, as personagens são recursos usados, assim como outros, para contar uma história; na dramaturgia, contudo, elas são a totalidade da história, nada pode ser contado ou existir sem que passe pelas personagens. Nesse sentido, em alguns tipos de teatros não é obrigatória a mediação de um narrador para se referir ao público, a história não é contada nos palcos, mas sim mostrada.

Foi na dramaturgia que uma característica das produções rodrigueanas foi notada: a exploração do inconsciente humano. Rodrigues escrevia para desmistificar a realidade da sociedade brasileira, explorando como os indivíduos agem quando dominados por seus instintos e guiados por seus desejos, fato que o tornou inovador ao colocar nos palcos não somente as ações das personagens, mas também suas características psicológicas, suas alucinações e suas memórias.

As obras de Nelson Rodrigues foram consideradas diferenciadas pela carga dramática e melancólica que carregavam. Isso pode ter resultado de influências da carreira de jornalista policial que o autor exerceu, já que o fez ter, logo cedo, contato com temáticas que estariam presentes e seriam marcantes em boa parte de seus materiais, como a morte e os crimes passionais:

A especialidade do recém-iniciado jornalista Nelson Rodrigues (ele já usava o nome que o consagraria) eram os pactos de morte entre casais apaixonados. De um modo geral, os casos envolvendo amor, sexo, traição e morte caíam como uma luva nas mãos do jovem escritor (Pimentel, 2014, p. 23-24).

As peças rodrigueanas passaram a ser consideradas polêmicas tanto pelos espectadores quanto pela crítica, pois faziam o público ir “para casa apavorado com todos os seus pecados passados, presentes e futuros” (Rodrigues, 2012, p. 90).

As opções de Nelson Rodrigues não foram as que então se esperavam. Crítica e público desapontavam-se com o clima crescentemente mórbido de sua dramaturgia, com o acúmulo de situações anômalas e de pormenores desagradáveis [...] (Prado, 1988, p. 53).

Isso, atrelado ao fato do público ser o único consumidor de teatro, fazia com que o desagradável fosse deixado de lado ou mal recomendado (Magaldi, 1985, p. 71). Por conta disso, Rodrigues criou uma denominação para o seu teatro, que passou a ser chamado de desagradável: “[...] enveredei um caminho que pode me levar a qualquer destino menos ao êxito [...] porque são obras pestilentas, fétidas, capazes, por si sós, de produzir o tifo e a malária na platéia” (Rodrigues, 2012, p. 78).

Para Rodrigues (2012, p. 97), o teatro existe porque “o canalha nunca se acha canalha, se acha de uma bondade inexcedível”. Assim, fica sob responsabilidade da obra de arte mostrar a verdadeira face dos indivíduos e

[d]eixar à luz do dia verdades que naquele tempo também existiam, mas eram cuidadosamente escondidas, como no empenho da dona de casa vitoriana em lavar quase que diariamente suas cortinas brancas para que ninguém pudesse ver a fuligem que as enegreciam, ou na poeira que, não podendo ser removida, era cuidadosamente varrida para debaixo dos tapetes [...] (Rodrigues, 2009, p. 14).

Seu teatro, então, causava choque. Diante disso, considerava a arte uma experiência sofrida e rica, afinal, “ninguém admitiria uma peça teatral que não quisesse dizer absolutamente nada” (Rodrigues, 2012, p. 99). Assistir às abjeções humanas encenadas causavam desconforto no público, sobretudo porque os frequentadores de teatros, na época, eram pessoas abastadas:

A classe média é formidável. Quando escrevo sobre ela, me debruço sobre ela nas minhas varandas, vejo como é humana, como é interessante. É a classe que mata e se mata. Um grã-fino precisa de 25 mil estímulos para se matar. Só mata em último caso. A classe média tem mais heroísmo. Conforme for o caso, ela chega lá e mata com muito mais fidelidade (Rodrigues, 2012, p. 98).

Visando a agrupar a trajetória da dramaturgia escrita por Nelson, o crítico teatral Sábato Magaldi (1981) criou classificações de acordo com as características presentes nas obras do escritor pernambucano. Entre elas, estão presentes as tragédias cariocas, exploradas neste artigo na análise de *Perdoa-me por me traíres* (2021). Essa categoria do teatro rodrigueano é conhecida por explicitar com tônica maior os elementos considerados tabus —sexo, traição e morte. Como considera Elen de Medeiros (2005),

nas tragédias cariocas, Nelson Rodrigues apresenta no palco as consequências da repressão de desejos por uma sociedade regida pela moral.

Mesmo se consagrando como um dramaturgo de indiscutível talento, Nelson Rodrigues dedicou-se também à produção literária em outros gêneros, que muitas vezes se confundem por conta de seu estilo, que é “basicamente o mesmo em todos eles: uma literatura de investigação do ser humano” (Pimentel, 2014, p. 52).

No que tange ao gênero conto, esta pesquisa também analisa uma obra da coluna *A vida como ela é...* (escrita, estima-se, entre 1951-1961), que possuía contos diários escritos por Nelson. Nas histórias, a informalidade própria dos subúrbios cariocas se fazia presente, uma vez que o autor escrevia sobre o que observava das relações ao seu redor, traço característico do gênero: “o conto tem exercido, ainda e sempre o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (Bosi, 2006, p. 8).

A vida como ela é... e sua forma de ser um espelho da sociedade surgiram quando Nelson participava de um concurso de redação de sua escola durante o 4º ano do primário. Ele escreveu uma história sobre um marido que descobriu que havia sido traído e matou sua esposa a facadas. O ainda jovem escritor não teve sua criação lida para a sala porque, segundo ele, a professora “ficou meio apavorada, em pânico, com a violência da minha ‘*A vida como ela é...*’” (Rodrigues, 2012, p. 21).

Para Moisés (2006, p. 44), na história constituída como conto, uma única ação pode sustentar a narrativa que acontece com foco no presente, sendo curto em duração por não se ater a considerar o passado ou o futuro das personagens; com relação à ambientação, as unidades de ações ocorrem dentro de “espaços-com-drama” e “espaços-sem-drama”, sem a criação de muitos “polos dramáticos”. O conto, também segundo Moisés (2006), foca nos elementos personagem, tempo e espaço, assemelhando-se ao teatro; suas diferenças encontram-se na representação: no conto, o leitor precisa fazer seu próprio teatro em sua mente, imaginando uma encenação daquilo que está lendo, ao passo que no teatro a encenação ocorre na dramaturgia ao vivo. No teatro, as ações das personagens podem ocorrer de forma simultânea, coisa que não é possível de ser realizada no conto.

Os contos de *A vida como ela é...* (2016) funcionavam de uma forma didática: alertavam o público-alvo (homens) sobre a emancipação das mulheres com o sufrágio universal e com a conquista de alguns direitos femininos relacionados ao mercado de trabalho, o que implicaria em liberdade e contato maior com outras pessoas além dos membros de seu ciclo social (Borde, 2011). Frequentemente, no início dos contos de Rodrigues em que há uma mulher adúltera, ela é representada inicialmente como alguém

exemplar e de boa conduta, mas que, ao desenrolar da história, é revelada como uma “canalha”, desviante da moral.

Por serem escritos retratando a realidade carioca da época, com lugares e gírias costumeiras, os contos de Nelson Rodrigues escritos em *A vida como ela é...* (2016) conseguiam criar proximidade com seus leitores, que pediam histórias diárias. Tal fato auxiliou o autor a sair do ostracismo no qual suas obras teatrais polêmicas o deixaram, por serem, segundo Pimentel (2014, p. 41), associadas “a uma literatura suja, obscena e de baixo valor estético”; dessa forma, o pernambucano somente voltou a ter sua imagem e suas histórias popularizadas novamente com o sucesso de seus contos diários (Pimentel, 2014).

As histórias da coluna carregavam sempre os mesmos pontos norteadores: traição, desejo e morte. Esses elementos são abordados por meio das ações das personagens, uma vez que, segundo Raimundo Magalhães Júnior (1972, p. 10), o conto “é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens”.

Assim, por ser uma forma breve, o conto não detalha e, no caso dos de Nelson Rodrigues, frequentemente não explicita os pensamentos de suas personagens, deixando suas ações responsáveis por revelar o não dito.

3. Mulheres que traem: *Perdoa-me por me traíres* e “A dama do lotação”

A partir da premissa de um marido que pede perdão por ter sido traído, a obra *Perdoa-me por me traíres* (2021) é dividida em três atos que tratam sobre a vida de Glorinha e sua família. A história ocorre em dois planos, o presente, no qual estão a órfã Glorinha e seu rígido tio Raul; e o passado, contado em forma de *flashback*, pelo qual tio Raul faz revelações importantes acerca do passado de sua família.

Inicialmente, Glorinha é descrita como uma colegial de boa família, que não precisa de dinheiro, mas que mesmo assim está em um ambiente que destoa de sua condição social: uma casa de mulheres. O fato é que a protagonista, até então descrita como uma moça exemplar, possui uma identidade oculta, que é desvendada por sua amiga: “NAIR (*violenta*): Que máscara é essa?” (Rodrigues, 2021, p. 15). O ato de um personagem ser desmascarado é, de acordo com Prado (1988, p. 133), um ato recorrente no teatro de Nelson Rodrigues, ao afirmar que “ninguém é com certeza o que aparenta ser”.

Magaldi (1985, p. 16) disserta que o diálogo “[...] na boca de um ser humano que o pronuncia, visa à criação da personagem”. Dessa maneira, por meio do diálogo a seguir

e os recursos presentes nele — as palavras, o uso de reticências e a didascália de representação cênica, fator muito importante no teatro que auxilia o ator a passar os sentimentos das personagens para o público —, se observa outra característica contundente de Glorinha: o medo de seu tio, muito preocupado com a castidade da sobrinha, descobrir que ela está em um local inapropriado —

GLORINHA: Eu tenho que ir, madame! Estão me esperando... Nair me falou, agradeço muito, mas é que eu não posso, infelizmente... [...]

GLORINHA (*Numa explosão*): E se a polícia entra aqui?... Se leva todo mundo e se, depois, meu tio vai me buscar no distrito?... Madame, meu tio me mata a pauladas, juro a senhora. (*rebenta em soluços*) (Rodrigues, 2021, p. 12-13).

O temor da sobrinha, porém, é concretizado quando tio Raul descobre as visitas inadequadas dela à casa de mulheres. Ele tenta fazer com que Glorinha confesse o que fez e conte a verdade sobre a sua pureza, quando revela que a mãe da protagonista não se suicidou, mas, na realidade, foi morta por ele em um acesso de ciúmes.

Em um *flashback*, estratégia destinada neste recorte para revigorar o enredo da história (Prado, 1988), tio Raul conta para Glorinha que, em um fascínio pela beleza de sua mãe, Judite, Gilberto, pai da menina, passou a ter uma grande desconfiança de que estava sendo traído. Prado (1988, p. 134) disserta que Nelson Rodrigues cria uma atmosfera de que tudo é passível de ocorrer em suas histórias e esse sentimento também existe nas personagens, então “[é] assim que o ciúme doentio do marido engendra a infidelidade da esposa”. Gilberto deduz que dorme ao lado de uma infiel ao observar os atos e comportamentos de sua companheira (Cardoso, 2010).

GILBERTO: Negas agora?

JUDITE (*com esgar de choro*): Mas o quê?

GILBERTO: Negas que era teu amante?

JUDITE (*num soluço*): Juro! [...]

JUDITE (*desprende-se com violência – gritando*): Eu não tenho amante!

GILBERTO (*com humor hediondo*): Responde: Era aquele cara da praia, que tu olhaste? Ou aquele do late Club? Fala! Ou aquele da fila do metrô? (Rodrigues, 2021, p. 46-47).

O pai de Glorinha pede para ser internado com o intuito de curar sua paranoia e, após isso, volta para casa como um novo homem, valorizando e acreditando na palavra de sua companheira. Porém, no tempo em que ficou afastado, o que era uma desconfiança se concretiza: Judite o traiu com diversos homens. Mesmo sendo observada de perto por seu cunhado Raul e sendo secretamente objeto de desejo dele, nada detém a vontade da adúltera (Cardoso, 2010, p. 63). Frente à atitude de Gilberto ao se ajoelhar e proferir o título da peça para a sua esposa (*Perdoa-me por me traíres*), ela e

a família dele decidem, em uma espécie de sentença, que o homem volte a ser internado. Depois disso, Raul envenena sua cunhada e, ao vê-la agonizar, confessa seu desejo e a beija. Agora, com Glorinha ciente de tudo, seu tio confessa que a criou para si, justificando sua obsessão com a castidade da sobrinha; ele a deseja assim como desejou Judite porque as duas são parecidas: são “canalhas” no ponto de vista de Raul, Judite por trair seu marido enfermo e Glorinha por cogitar o trabalho na casa de mulheres.

Um aspecto presente na peça é a questão da culpabilidade inversa na traição. Raul tinha provas concretas de que Judite traía seu irmão, mas Gilberto, o homem fiel, foi quem pediu perdão à esposa adúltera. Isso porque, segundo Nelson Rodrigues (2012, p. 76), “todo mundo só julga o infiel e nunca a vítima. Esta fica no seu canto, esquecida ou glorificada. Toda a nossa ira se concentra no infiel. É uma justiça suspeita e unilateral. Devíamos julgar os dois com a mesma impiedade”. Ao se desculpar, Gilberto inverte os valores sociais, é julgado como louco e até mesmo sua esposa decide interná-lo novamente em um ato de ingratidão, uma vez que “[n]em a mulher beneficiada compreendeu o gesto de amor, ato de profunda e desesperadora humildade” (Rodrigues, 2012, p. 77).

O pedido de perdão aparece como um reconhecimento das falhas do traído, que xingava sua esposa, agredia-a e elencava indícios de traição constantemente. Gilberto se despiu de suas vaidades para pedir desculpa pelo erro que levou a esposa a cometer: “Ele raciocina mais ou menos assim: ‘Se fui enganado é porque errei’” (Rodrigues, 2012, p. 77).

Em linhas gerais, todas as personagens da obra representam a decadência humana (Cardoso, 2010, p. 63), pois do ponto de vista do que é moral, todos têm atitudes condenáveis: o marido com bondade excessiva, o tio que deseja a mulher de seu irmão e a sua sobrinha, a mulher adúltera que nega a sua conduta, e a sobrinha que se liberta ao infringir as normas familiares.

De acordo com Prado (2004, p. 88), caracterizar o interior de um personagem na dramaturgia é complicado, pois não é necessário somente colocar os sentimentos das personagens em palavras, mas sim encaixá-los em diálogos, pois esse gênero depende desse elemento. Dessa forma, um meio para representar as personagens seria pela ação. Entender um sujeito teatral pelo que ele faz é uma maneira menos artificial do que outras, como o monólogo. A ação deve ser o ponto de partida para analisar dramaticamente um personagem, assim, na esfera do comportamento estará traduzida a sua psicologia (Candido, 2004). Outro elemento teatral que ajuda na caracterização do interior das personagens é a didascália de representação cênica, que indica o sentimento, tom ou modo como alguém está presente em uma história.

A figura da mulher “canalha” em *Perdoa-me por me traíres* (2021) é construída por meio de ações conflitantes. Na narrativa, Judite inicialmente é uma mulher vítima da obsessão do marido e, ao passo em que Raul faz revelações do passado, ela se transforma em uma transgressora da moral vigente, uma pecadora que assim como a serpente responsável pelo pecado original, engana com sua dissimulação, mas também é considerada sábia, pois é necessário saber se contorcer para ser sutil (Frye, 2004), característica pertencente à personagem, uma vez que ela só foi descoberta por ser objeto de desejo de seu cunhado, o qual a vigiava.

As obras de Nelson Rodrigues eram consideradas desagradáveis por mostrar o mais íntimo dos indivíduos, aquilo que quem é regido pela moral social não tem coragem de expor, fato que, como afirma Prado (2004), é quando ocorre o drama, porque faz aparecer o agir próprio de seus personagens em uma mistura com a realidade, como uma imitação do real. Judite, quando confrontada primeiramente, não revela suas traições, talvez por estar na presença dos familiares de seu marido ou talvez por receio das consequências que a revelação causaria. A realidade é que essa personagem é refém das normas sociais impostas às mulheres da década de 70, e seu ato de maior transgressão é a infidelidade. Judite trai para ser livre. As atitudes da mulher mostram que ela estava aliviada e feliz após a internação de Gilberto; seu casamento era visto como um peso. Logo, a traição aparece como a maneira da personagem externar sua frustração matrimonial e a falta de liberdade feminina da época.

Nelson Rodrigues rompe com o tradicional ao retratar nos palcos a purificação de suas personagens por meio da não repressão de desejos. Isso é retratado em uma fala de Gilberto, quando seu irmão o comunica sobre o comportamento duvidoso de sua mulher: “GILBERTO: A adúltera é mais pura porque está salva do desejo que apodrecia nela” (Rodrigues, 2021, p. 67). A partir disso, pode-se depreender que todos possuem vontades reprimidas, o que os torna podres por viverem de acordo com o que é ditado pelas regras sociais, sendo puros os que são levados pelo desejo.

A encenação de *Perdoa-me por me traíres* (2021) contou com Nelson Rodrigues se aventurando como ator, interpretando a personagem do tio Raul. A peça e não foi bem recebida pelo público em sua primeira aparição, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo vaiada após o fim do terceiro ato com Nelson sendo chamado de “Tarado! Tarado!” (Rodrigues, 2012, p. 77). Os atos da personagem Gilberto causaram questionamentos por romperem com o convencional, o que não é considerado surpreendente segundo Ronaldo Lima Lins (1979, p. 59), que diz que os desfechos das ações das personagens de Nelson Rodrigues retratam a sociedade.

No mesmo ano em que foi encenada, a trama recebeu trinta e três documentos censórios e foi barrada em São Paulo, com apoio da população ligada principalmente a valores morais (Heller, 2009, p. 2). Além disso, recebeu algumas críticas negativas, como a do crítico literário Alceu Amoroso Lima, que dissertou sobre a obra ser abjeta desde o seu título, visto por Rodrigues como um pedido de misericórdia feito com bondade: “[...] a compaixão do título ele acha tratar-se de uma abjeção. É um católico que não conhece o perdão” (Rodrigues, 2012, p. 78). As obras teatrais do autor pernambucano continuaram sendo censuradas, principalmente durante a Ditadura Militar, mesmo que o autor seja considerado um reacionário, a favor da liberdade individual e contra preceitos comunistas (Souza, 2012).

Devido à recepção negativa ao seu teatro, Nelson Rodrigues passou anos no ostracismo. Contudo, seus contos ganharam muita popularidade, fazendo-o cair nas graças de seus leitores. Representativo para esta pesquisa por apresentar a temática estudada e ter ultrapassado as fronteiras do verbo e se tornado, de acordo com Cardoso (2010, p. 98), um dos “maiores sucessos de bilheteria do cinema nacional de todos os tempos”, é o conto “A dama do lotação” (2016).

O título da obra retrata dois elementos que, a priori, não são usualmente vistos juntos: “dama” e “lotação”. Nelson Rodrigues ironiza a figura da mulher grã-fina, da alta sociedade que é a dama, relacionando-a a um meio de transporte frequentado por pessoas de classe baixa. A dama faria isso para ganhar atenção, uma vez que uma senhora rica requisitaria olhares dos usuários de um transporte comum (Cardoso, 2010).

O conto possui a presença de um narrador irônico onisciente, representado por Moisés (2006, p. 66) como um recurso utilizado como forma de analisar internamente as personagens. Aliado a isso, o autor cria diálogos entre essas personagens para construir o enredo, o que, como menciona Moisés (2006, p. 54), age como uma forma de explicar a sucessão narrativa, uma vez que “os conflitos, os dramas, residem mais na fala, nas palavras proferidas (ou mesmo pensadas)”.

Nesse sentido, “A dama do lotação” (2016) é dividido em cinco quadros. No primeiro, Carlinhos vai à casa do pai para contar o fato que é tema do segundo quadro: “A suspeita”. Ao receber a visita de um amigo, o marido vê sua esposa acariciando os pés do convidado. Carlinhos, então, fica obsessivo com a ideia de estar sendo traído: “E ele sofria antes mesmo de criar a suspeita, de formulá-la. O que vira, afinal parecia pouco. Todavia essa mistura de pés, de sapatos, o amargurou como um contato asqueroso” (Rodrigues, 2016, p. 38).

De acordo com Piglia (2004, p. 89), “um conto sempre conta duas histórias”: a primeira é a explícita, ao passo em que a segunda é construída de forma oculta, “o que é

supérfluo em uma história é básico na outra” (Piglia, 2004, p. 91). A reação do pai de Carlinhos ao saber do possível desvio de conduta da nora o deixa enfurecido: “Então, o velho, que adorava a nora, que a colocava acima de qualquer dúvida, de qualquer suspeita, teve uma explosão: – Brigo com você! Rompo! Não te dou nem mais um tostão!” (Rodrigues, 2016, p. 37). A atitude dele é um elemento da segunda história, na qual, por ser parecida com sua falecida sogra, Solange é desejada até mesmo por seu sogro, uma vez que “ninguém escapa à sua gana de realização sexual” (Cardoso, 2010, p. 99).

No terceiro quadro, intitulado “A certeza”, Solange é confrontada pelo esposo e assume ser infiel. Ao ver Carlinhos com ira e vontade de matar o amigo do casal que deu início às desconfianças, a mulher confessa que: “Ele não é o único! Há outros!” (Rodrigues, 2016, p. 40). A mulher começa a narrar, calmamente, suas aventuras dentro do loteação e elenca vários nomes de conhecidos e desconhecidos com os quais ela já havia traído o marido, como se isso fosse a sua vingança diante da opressão imposta pelo matrimônio. Ao trair o marido, Solange estaria “em busca da afirmação da sua capacidade potencial de ser mulher, de ser inteira, de ser amante, para, só assim, poder ser ela mesma com o marido” (Cardoso, 2010, p. 87).

Os conflitos da história têm o seu desenrolar na casa do casal, ambiente definido por Moisés (2006, p. 44) como “local-com-drama”, o cenário da suspeita de Carlinhos: é no jantar que vê os pés de sua esposa acariciando os de seu amigo. A casa do casal também é pano de fundo da revelação de Solange como adúltera e da morte simbólica do traído.

Solange é uma personagem que desafia as convenções sociais e os padrões morais da época em que a narrativa acontece. Sua atitude transgressora e sua busca por satisfação pessoal a colocam em confronto com as expectativas da sociedade conservadora em que vive e com os papéis que uma mulher deveria assumir, sendo reduzida ao setor matrimonial e materno. A personagem provoca questionamentos sobre o desejo, a liberdade individual e os limites impostos pela moralidade. Solange não reprime suas vontades e trai o marido em nome de sua liberdade, tanto dentro do matrimônio quanto dentro do polo maior-sociedade.

Após contar suas aventuras sexuais ao marido, Solange continua a usar o loteação em busca de pretendentes para se satisfazer, ao mesmo tempo em que vela o marido que — para lidar com a sua frustração por ter sido traído com vários e, assim, não poder limpar sua honra matando todos — decide morrer simbolicamente: “Se fosse um único, se fosse apenas o Assunção, mas eram tantos! Afinal não poderia sair, pela cidade, caçando os amantes” (Rodrigues, 2016, p. 41).

Vale destacar que na época em que Nelson Rodrigues escreveu “A dama do loteamento” (2016), a prática do adultério era caracterizada como crime no Brasil e a defesa da honra do traído “estava acima de qualquer estatuto” (Borde, 2011, p. 104). Contudo, devido à impossibilidade de matar inúmeros conhecidos e desconhecidos, Carlinhos faz a única coisa que poderia impedir o comportamento adúltero de Solange: nada, pois ela fazia o contrário do preconizado pelas normas sociais (Borde, 2011).

Em suma, é possível inferir que as protagonistas das obras analisadas se destacam como figuras que questionam e desafiam as normas sociais de suas épocas, ao passo que libertam suas vontades e exercem suas liberdades em um período extremamente desafiador para o gênero feminino. Assim, há o rompimento de estereótipos que ainda hoje persistem na sociedade: mulheres condicionadas a serem somente boas mães e esposas fiéis. Solange e Judite foram libertárias a sua maneira, transgredir dinâmicas de poder históricas e assumir posturas que as colocavam em confronto com a rigidez das expectativas sociais conservadoras, como em seus comportamentos infiéis que eram frequentemente praticados por homens na conjuntura da época das narrativas.

4. Considerações finais

A mulher adúltera é representada dentro de um padrão nas obras analisadas por essa pesquisa. Elas são caracterizadas como mascaradas: no início das histórias, são colocadas como exemplares e de condutas morais referente àquilo que seria esperado pela sociedade da época (décadas de 50 e 60), isto é, esposas amáveis, íntegras e fiéis. Entretanto, suas personalidades fora de casa são sempre reveladas com informações que trazem reviravoltas às obras: em *Perdoa-me por me traíres* (2021), a adúltera é morta quando descoberta, e em “A dama do loteamento” (2016), há uma surpresa ao Solange revelar que traiu o marido com metade do Rio de Janeiro. Dessa forma, essa pesquisa permitiu verificar que as mulheres infiéis são abordadas por Nelson Rodrigues como personagens dúbias: ao passo em que são esposas adoráveis, também são infiéis.

Reconhecer as características da dramaturgia e do conto foi fundamental para o entendimento sobre como as personagens são abordadas em cada um. O uso de didascálias de representação cênica, narrações e polos dramáticos são elementos marcantes que diferenciam a abordagem de um gênero para o outro, uma vez que o teatro possui mais espaço para ocorrências e personagens, acontecimentos estruturados em cima de diálogos e das já referidas didascálias que comunicam diretamente aos leitores os sentimentos das personagens.

Conhecer as características dos trabalhos do escritor Nelson Rodrigues foi de suma importância para entender a ocorrência de algumas temáticas, como o adultério,

presente nesta pesquisa, e a semelhança que as abordagens dele possuem, como na caracterização das mulheres infiéis e a diferenciação que existe, por exemplo, no desfecho de cada adúltera: Judite é punida com a morte e Solange continua tendo suas viagens no lotação. O que muda nas histórias são as formas em que temáticas como o amor e a morte são desenvolvidas nos gêneros dramaturgia e conto, um de forma mais detalhada e com a psicologia das personagens explícita e o outro de forma mais breve, porém impactante e profunda por meio das ações descritas no texto.

Este artigo, portanto, permitiu a análise de personagens adúlteras em duas obras de Nelson Rodrigues em gêneros distintos, além de possibilitar o apontamento de concordâncias e divergências tanto na representação das personagens quanto nas características e elementos dos gêneros dramaturgia e conto. Também contribuiu para ampliar as informações acerca das obras abordadas e do autor Nelson Rodrigues. Ademais, é possível que essa pesquisa seja expandida para estudos futuros.

Referências

- BORDE, Andréa Beraldo. A Dama do Lotação: um caso de amor, infidelidade e morte. *Carandá*, Corumbá, n. 4, p. 97-108, nov. 2011. Disponível em: <http://gpluizvilela.blogspot.com/2012/02/>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CARDOSO, Joel. *Nelson Rodrigues: da palavra à imagem*. São Paulo: INTERCOM, 2010.
- FRYE, Northrop. *Código dos códigos: a bíblia e a literatura*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. São Paulo: LTC, 1981.
- HELLER, Bárbara. Perdoa-me por me traíres: Censura, Teatro, Filme e Livro. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXXII., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Intercom, set. 2009. p. 1-14. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2542-1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- JÚNIOR, Raimundo Magalhães. *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.
- LINS, Ronaldo Lima. *O teatro de Nelson Rodrigues: uma realidade em agonia*. Brasília: INL, 1979.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- MEDEIROS, Elen de. *Nelson Rodrigues e as tragédias cariocas: um estudo das personagens*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/359888>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Prosa I*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIMENTEL, Aguimario. *Nelson Rodrigues e a literatura de massa*. Maceió: IFAL, 2014.

PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto I*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

RODRIGUES, Nelson. *Memórias: a menina sem estrelas*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

RODRIGUES, Nelson. *Nelson Rodrigues por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

RODRIGUES, Nelson. *Perdoa-me por me traíres: tragédia de costumes em três atos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é...* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVIA, Rackel Carvalho da. “*Ele não é o único! Há outros!*”: a sensualidade e a infidelidade no conto “A Dama do Lotação”. 2019. Monografia (Literatura Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6352>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOUZA, Carolina Bezerra de. Confissões de Nelson Rodrigues: As representações políticas de um reacionário. *In*: Encontro Regional de História da ANPUH, XV., 2012, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jul. 2012. p. 1-9. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338509964_ARQUIVO_artigoAnpuh.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

Recebido em 26 de junho de 2023

Aceito em 02 de fevereiro de 2024

Resoluções de problemas de linguística: uma análise do princípio da autossuficiência

Ana Carolina da Silva Lopes*

Resumo: A Olimpíada Brasileira de Linguística promove problemas sobre a linguagem, envolvendo idiomas pouco ou nada conhecidos para estudantes que não têm experiência no assunto e não conhecem teorias linguísticas. Considerando que os problemas linguísticos ajudam a desenvolver habilidades e competências investigativas, devido à autossuficiência, esta pesquisa, de perspectiva qualitativa (descritiva e interpretativa), objetiva analisar o funcionamento do princípio da autossuficiência, bem como estabelecer se existem diferenças entre alunos de escolas públicas e privadas de Manaus quanto aos resultados obtidos nos problemas linguísticos propostos. Nesta investigação, revisamos trabalhos publicados sobre esse tema, depois tecemos comentários a respeito de como adequar, guardadas as ressalvas contextuais, os pressupostos de autossuficiência de problemas à realidade dos estudantes de escolas públicas de Manaus. Nesta pesquisa, utilizamos como referências os estudos de Martins (2022), Derzhanski e Payne (2010), Pierre Bourdieu, sobre a teoria do Capital Cultural (1979) e Jean Claude Forquin (1993). Resultados parciais foram obtidos neste estudo porque limitamos essa análise a uma edição específica da competição linguística, que evidenciou múltiplos fatores tangenciados ou omitidos no conceito da autossuficiência que são fundamentais para a resolução dos desafios intelectuais.

Palavras-chave: Princípio de autossuficiência; Problemas linguísticos; Capital Cultural.

Abstract: The Linguistics Brazilian Olympiad promotes linguistic problems involving poorly known or unknown languages for students who have no experience in the subject and do not know linguistic theories. Considering that linguistic problems help to develop investigative skills and competencies due to self-sufficiency, this research, with a qualitative (descriptive and interpretative) perspective, aims to analyze the functioning of the principle of self-sufficiency, as well as establish whether there are differences between students in public and private schools in Manaus regarding the results obtained in proposed linguistic problems. In this investigation, we reviewed published works on this topic, then made comments on how to adapt, taking into account contextual reservations, the assumptions of self-sufficiency of problems to the reality of students in public schools in Manaus. In this research, we used as references the studies by Martins (2022); Derzhanski and Payne (2010); Pierre Bourdieu (1979), on the theory of Cultural Capital and Jean Claude Forquin (1993). Partial results were obtained in this study because we limited this analysis to a specific edition of the linguistic competition that highlighted multiple factors touched upon or omitted in the concept of self-sufficiency which are fundamental to resolving intellectual challenges.

Keywords: Principle of Self-Sufficiency; Linguistics Problems; Cultural Capital.

* Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Cardoso Martins durante o programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq 2022-2023).

1. Introdução

Os problemas autossuficientes de linguística são um tipo particular de gênero que apresenta fatos e fenômenos linguísticos de forma enigmática e lógica (Derzhanski; Payne, 2010). Eles representam um universo de infinitas possibilidades para um primeiro contato com línguas e culturas desconhecidas de grande parcela da sociedade, composta por acadêmicos do ensino básico, estudantes universitários, pais, profissionais de diversas áreas, ou por quaisquer pessoas interessadas na decodificação e solução de jogos de linguagem.

O termo “autossuficiente” significa que os problemas não exigem pré-requisito ou experiência no assunto de seus solucionadores, nem conhecimento de teorias linguísticas, além do conteúdo escolar, visto que as questões fogem do escopo padrão da grade curricular e, a depender de sua abordagem, tornam-se divertidas e curiosas de se resolver, pois são baseadas fortemente no uso de lógica, o que promove o seu raciocínio e não exige decorar matéria (Antunes Filho, 2012)¹. Assim, não são necessários conhecimentos prévios específicos para resolvê-los ou para se divertir com eles, bastando “responder a um chamado à aventura e a uma real disposição para solucionar enigmas” (L'Astorina, 2018).

Um típico problema de linguística é baseado em informações de uma língua desconhecida e requer que os competidores descubram alguma parte do sistema linguístico com base nos dados. Dessa forma, o desafio autossuficiente consiste em promover a investigação lógico-cognitiva através de duelos linguísticos em línguas incógnitas e remotas, que nos permitem desenvolver intuição, raciocínio lógico e autonomia. Todas as informações para resolver o desafio estão no próprio problema, portanto, os estudantes não precisam buscar conceitos externos à questão para chegar à conclusão do desafio linguístico. Ademais, esses problemas “cultivam em nós um sentimento de detentores do próprio conhecimento” (Buzato; Victor, 2022, p. 11).

Um *problema* na Olimpíada Brasileira de Linguística (doravante OBL), é um termo técnico referente a uma atividade prazerosa, lúdica, educativa e interessante, que promove duas leituras neste trabalho: em primeiro lugar, provoca o triunfo do aluno por meio da aprendizagem e dos conhecimentos adquiridos nessa competição, que direciona os estudantes a espaços de prestígio cultural, simbólico e informativo, construindo saberes oriundos de ambientes diversos. Já, em segundo lugar, contribui para a capacidade em aprender outras línguas, visto que os problemas de linguística são considerados instrumentos pedagógicos de metodologias ativas. Ao resolvermos os problemas

¹ Devido ao limitado material e pesquisas produzidas a respeito dos problemas autossuficientes, as referências utilizadas aqui são flexíveis em dialogar com fontes acadêmicas e outras não acadêmicas.

linguísticos, aprendemos diversas palavras e informações sobre uma língua e uma cultura. Contudo, entende-se que para que o princípio da autossuficiência atraia e fascine os discentes, depende, a princípio, das predisposições individuais ou do convívio familiar, ou seja, requer o envolvimento do estudante em eventos que abrangem abordagens olímpicas e/ou investigativas a partir do incentivo ou da relação com pessoas que são familiarizadas com competições acadêmicas dessa natureza. Assim, esses *locus* sociais propiciam a construção de um nicho hegemônico. Portanto, compreende-se que existem resolvedores específicos que respondem avidamente ao apelo lúdico dos desafios linguísticos; isto é, sentem-se atraídos pelas engrenagens, ora simples, ora complexas, que compõem o sistema da sua língua nativa, como também das línguas desconhecidas e remotas.

A partir disso, se deduz que o perfil dos participantes da Olimpíada de Linguística corresponde a um grupo possivelmente seletivo e de interesses comuns, visto que precisam agenciar todos os recursos científicos à sua disposição para resolver os problemas de linguística. Dentre essas competências prévias, que todo resolvidor deve possuir, destacam-se características específicas como os conhecimentos de mundo, linguísticos, enciclopédicos ou textuais. Essas características são requisitos básicos para a resolução de problemas autossuficientes, como afirmam as páginas e *blogs* da OBL: “você não precisa falar nenhuma língua além do português, nem dominar teorias sofisticadas de gramática ou de linguística. Basta usar seu conhecimento geral de mundo, sua intuição como falante e muito raciocínio e investigação”.

Os problemas autossuficientes de linguística também oportunizam aos estudantes o aprendizado de questões multiculturais, de línguas e códigos pouco conhecidos, favorecendo o desenvolvimento de noções de raciocínio lógico, de testagem de hipóteses, de observação, comparação e investigação que visam envolver e instigar os mais jovens no campo científico da linguagem. Logo, auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e metacognitivas ao abordarem a diversidade de culturas, os falares do mundo e as sistematizações linguísticas. Por outro lado, os problemas autossuficientes de linguística possibilitam aos competidores não apenas a conquista do prestígio social e acadêmico ao vencerem a competição, mas também incentivam os alunos a modificarem seus olhares para o mundo, de modo que estes percebam as culturas, os sentidos, as diversidades, as visões de mundo e as experiências de vida a partir dos inúmeros contextos e estruturas linguísticas. Neste momento, a OBL adquire a missão de conscientizar que, por meio da língua, são construídos contextos sociocognitivos, ideológicos e sistemas de valores, como também as relações entre os indivíduos com o seu meio físico e social, moldando comportamentos e práticas, ou seja, as línguas constroem elos, conexões e laços entre as pessoas por meio do conhecimento compartilhado.

Por sua vez, a OBL trata-se de um evento acadêmico que reúne competidores que desejam triunfar, não em desfavor de seus *adversários*, mas, visando superar suas próprias limitações, em um duelo primeiramente consigo e depois em superação do próprio conhecimento. Conforme o dicionário Houaiss (2015, p. 602), a palavra *duelo* significa “combate em que dois adversários se enfrentam corpo a corpo; conflito, guerra; oposição firme ou violenta de ideias, interesses, doutrina; esforço para vencer obstáculos ou dificuldades”. Nessa perspectiva, os problemas autossuficientes são produtores de elos e duelos de conhecimento que promovem conexões (meta)cognitivas, mas também de duelos entre o conhecimento já adquirido, articulado a um novo aprendizado, pois cada indivíduo demonstra formas diferentes de pensar, categorizar e organizar os sistemas das línguas propostas, além de acumular bagagens culturais distintas. Entende-se, portanto, que a vantagem sobre os demais concorrentes da prova está ancorada nestes dois fatores, que serão detalhados no decorrer deste estudo.

Baseados nisso, esta pesquisa objetiva investigar o princípio da autossuficiência dos problemas da OBL. Não duvidamos da funcionalidade do princípio, mas questionamos sua eficácia nos resultados obtidos por qualquer estudante que participe dessa competição linguística. A partir disso, estaremos evidenciando múltiplos fatores tangenciados ou omitidos no conceito, mas que são fundamentais para a resolução dos desafios intelectuais. Além da meta principal, também visamos consolidar resultados de pesquisas que tratem dos problemas autossuficientes de linguística, rastreando a evolução desse gênero textual².

Tencionando a compreensão do princípio da autossuficiência dos problemas da Olimpíada de Linguística e a confiabilidade da pesquisa qualitativa, buscamos dados de investigações relevantes e consistentes. Para evitar possíveis distorções, dividimos este trabalho em cinco etapas, buscando compreender múltiplas práticas teórico-metodológicas, o que garante rigor e riqueza à pesquisa. Utilizando a perspectiva qualitativa (descritiva e interpretativa) como metodologia de pesquisa para a análise das propostas levantadas nesse estudo dentro do contexto de sua realização (Günther, 2006). Na primeira etapa, descrevemos a concepção desta pesquisa em face do princípio da autossuficiência dos problemas da OBL, além disso, esclarecemos aos leitores a respeito da subárea de atuação em que este estudo está situado. A segunda etapa descreve sobre as olimpíadas de conhecimento, as quais são competições intelectuais que consistem na realização de provas ou trabalhos práticos em determinada área do conhecimento. Também nessa etapa é apresentada a teoria da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que foi incorporada pela visão educacional de aprendizado proposta pela OBL.

² Por outro lado, devemos lembrar que esta pesquisa traz resultados parciais de investigação, portanto, também temos como perspectivas futuras de trabalho investigar as características centrais e periféricas do princípio da autossuficiência e construir uma escala para mensurar um *continuum* de autossuficiência entre diferentes grupos socioeconômicos.

A terceira etapa descreve sobre o problema linguístico autossuficiente, que se trata de um gênero textual específico que envolve um conjunto de informações sobre um código comunicativo ou alguma língua, remota (ou não), desconhecida (ou não) ao participante. O objetivo das questões é levar o competidor a entender fenômenos linguísticos ou semióticos, a partir da situação motivadora concretizada nos problemas linguísticos, que, por meio de pressupostos teóricos aqui reunidos, serão explorados apenas na primeira fase da competição linguística.

A quarta etapa trata da relação entre o princípio da autossuficiência nos problemas de linguística e o Capital Cultural. Neste segmento, além de registrar o objeto pesquisado, buscamos identificar suas causas interpretando os dados através de métodos qualitativos. Logo, são apresentadas análises e discussões sobre o funcionamento do princípio da autossuficiência, com o intuito de comprovar se há alguma diferença entre alunos de escolas públicas e de escolas privadas no município de Manaus, no que se refere aos resultados obtidos em problemas linguísticos, tendo em vista o conceito de Capital Cultural. No que tange à hipótese da pesquisa em questão, nos amparamos nas contribuições e estudos sociológicos dos franceses Pierre Bourdieu, mais especificamente, sobre a teoria do Capital Cultural (1979), e Jean Claude Forquin, a partir da sua obra *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993).

Intitulamos a quinta etapa deste trabalho como: “Ferramentas de investigação: as provas, os gabaritos, os assuntos abordados e o perfil dos alunos participantes”. Neste âmbito, nos detemos na análise das provas, assuntos e gabaritos da Olimpíada de Linguística a fim de percebermos as especificidades demandadas para a resolução dos problemas. Além disso, traçamos o perfil dos alunos classificados para a segunda fase da competição, interpretando os dados indutivamente. Dessa forma, tencionamos distinguir se, com base nesse levantamento, o ensino que esses discentes medalhistas recebem é diferenciado, se o perfil da escola (pública ou privada), as referências de mundo e a metacognição influenciam socialmente e culturalmente no pensar e no agir dos competidores, bem como nos resultados da classificação da OBL.

2. A pesquisa

Esta pesquisa está situada na área de Linguística, na temática de olimpíadas científicas e metodologias ativas de ensino de línguas. Em um primeiro momento, adotamos como metodologia de pesquisa a imersão em textos, artigos e materiais disponíveis que tratam sobre a funcionalidade do princípio de autossuficiência nos desafios de linguística, pautados na primeira fase da competição. Trata-se de uma investigação bibliográfica. Também, é importante salientar que as bibliografias pesquisadas encontram-se escritas em Português e também em outros idiomas como o Inglês, o Russo e o Holandês. Acreditamos

que sinalizar sobre a pluralidade linguística das produções, tanto em língua estrangeira, quanto nativa, seja imprescindível para constituírem pressupostos com base fundamentada em vários idiomas, a fim de consolidar resultados de pesquisas que tratem dos problemas autossuficientes de linguística em perspectiva geograficamente ampliada.

Os resultados de cada fase da Olimpíada revelam o nome do(a) premiado(a) por ano de competição, incluindo, muitas vezes, informações como: tipo de prêmio, escola, cidade e estado de origem. Tendo isso em vista, o material de investigação analisado se pauta nas edições *Vina* (2013), *Ñanduti* (2016), *Ye'pâ-masa* (2019), *Kubata* (2020) e *Mascate* (2021) da OBL. Essas informações foram obtidas nos sítios eletrônicos oficiais da Olimpíada de Linguística, que publicam as provas e gabaritos das competições anteriores, além de dados e conhecimentos em outros textos a respeito do princípio da autossuficiência e sobre a composição de problemas. Realizamos esse recorte investigativo ao constatarmos que somente nessas etapas são registradas uma tímida presença e classificação de alunos oriundos da cidade de Manaus e da região Norte, visto que é sobre essa classe de estudantes que os pressupostos da autossuficiência serão analisados. Entretanto, no que se refere ao funcionamento do princípio da autossuficiência a partir dos resultados obtidos em problemas linguísticos propostos, nesta pesquisa, nos debruçamos apenas sobre a edição *Kubata* (2020).

3. A olimpíada de conhecimento e de Linguística

As competições de conhecimento surgiram no final do século XIX, em paralelo às olimpíadas esportivas modernas. Ambas pretendiam-se como uma forma de celebração da excelência e autossuperação humana, ecoando o espírito das demonstrações esportivas e artísticas dos jogos olímpicos gregos, conforme afirmam os organizadores do evento. Logo, as olimpíadas de conhecimento objetivam estimular e envolver os jovens no campo das diversas ciências que os cercam, para que estes sejam agentes na construção da sua própria educação. Dessa forma, a solenidade da proposta de autossuperação contribui para que mudanças internas ocorram nos jovens alunos e, ao mesmo tempo, possibilita que os participantes sejam protagonistas e educadores de si mesmos, por meio do exercício dos conhecimentos que constituem a sua jornada educacional.

Em consequência disso, a partir do século XX, novas perspectivas sobre a educação afloram como uma constelação de abordagens pedagógicas voltadas à autonomia (o método de projeto, os métodos construtivistas etc.). Neste contexto, surge a metodologia da ABP, que paralelamente foi incorporada na visão educacional de diversas olimpíadas de conhecimento em todo o mundo. Segundo Martins (2022, p. 75), “a ideia principal dessa perspectiva é que o ponto de partida do conhecimento não deve ser a instrução inicial, mas

uma situação motivadora, uma dúvida ou um quebra-cabeça, que o aluno deseja desvendar”.

Nessa visão educacional, o aprendizado parte do fascínio e do interesse do próprio estudante que, a partir da proposta do problema, entra em uma jornada de desvendamento ativo e autodirigido, elencando e gerenciando suas próprias habilidades em busca de uma resolução sem recorrer a soluções prontas e fáceis, pois no processo de solucionar o problema, o estudante aprende algo sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse procedimento, repetido diversas vezes, tem um potencial transformador para os discentes e para as comunidades escolares, com a formação de culturas olímpicas e com a alavancagem de índices educacionais, como registra o próprio sítio eletrônico oficial da OBL. Portanto, os jogos, as modalidades e a autossuperação fomentam para que as olimpíadas de conhecimento se tornem instrumentos pedagógicos e reflexivos aos estudantes, professores e à sociedade.

A OBL, especificamente, é uma competição em que os alunos aprendem sobre as línguas naturais, envolvendo idiomas desconhecidos (ou não) e que exploram aspectos (in)comuns com a língua nativa do público-alvo, ou seja, o idioma da região onde se realiza o evento intelectual. Por meio dos desafios linguísticos propostos, os estudantes são levados a entrar em contato com diversas línguas, as quais exigem do solucionador a aplicação de um pensamento formal, que evidencia padrões e dados linguísticos, incluindo ortografia, sons, palavras e frases. Logo, as Olimpíadas de Linguística:

Nasceram como irmãs mais novas das olimpíadas de matemática, física, química e astronomia. Foi nos anos 1960, em Moscou, que linguistas como Andrei Zalizniak e Alfred Jurinski começaram a compor problemas para jovens de ensino médio, a partir da premissa de que era possível decifrar padrões de diferentes línguas sem que o resolvidor precisasse conhecer as línguas ou dominar conhecimento técnico da linguística – razão pela qual esses problemas ficaram conhecidos como autossuficientes. O Brasil entrou nesse circuito em 2011, com a primeira edição da OBL (OBL, [s.d.]).

4. O gênero textual problemas autossuficientes na primeira fase da Olimpíada Brasileira de Linguística

Tendo em vista que os problemas linguísticos auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências investigativas por serem autossuficientes, nesta pesquisa, analisamos o problema linguístico como um gênero textual próprio das Olimpíadas de Linguística devido à “noção de gênero ampliar-se para toda produção textual” (Marcuschi, 2011, p. 17, grifo do autor). Considerando a dinamicidade do trabalho com a linguagem, os estudos sobre os gêneros textuais são analisados como elementos literários de categoria

fluida, de perspectiva sociointeracional, que dialogam com universos interdisciplinares da ciência e que contribuem para o funcionamento da língua e também para o desenvolvimento de atividades culturais e sociais. Uma vez que a língua varia, “também os gêneros textuais variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (Marcuschi, 2011, p. 19). Deixa-se, portanto, a visão rígida e normativa que regula essas formas literárias no decorrer da história, a fim de alinhar essas categorias textuais aos interativos processos com a linguagem desempenhados pela sociedade de modo dinâmico, interativo, variável e flexível. Entretanto, a flexibilidade de concepção de gênero não pode sobressair-se aos enquadramentos lexicais e identitários das categorias textuais, visto que situações interativas condicionam escolhas de estruturação formal correspondentes aos modelos de comunicação. Dessa forma, os gêneros textuais manifestam-se mediante ao trabalho com a linguagem de modo individual, coletivo, ou “legitimado por alguma instância da atividade humana socialmente organizada” (Marcuschi, 2011, p. 20).

Pensando no conceito de gênero textual como uma forma de interação relativamente estável, dado que apresenta elementos como: temática recorrente, linguagem ou estilo dominante e composição. Os problemas autossuficientes de linguística são analisados nesta pesquisa como um gênero textual próprio da OBL, pois os jogos linguísticos são uma porta para o mundo diverso e heterogêneo do reino da linguagem, visto que enriquecem a visão de mundo dos jovens combatentes, proporcionam a responsabilidade social, levam a conhecer as opressões por meio da linguagem bem como ensinam a preservar o ecossistema linguístico.

De uma forma geral, segundo o diretor da OBL (L'Astorina, 2018), um problema olímpico deve ter três características principais: *fascinante*, pois o problema deve ser interessante por si mesmo; *sem trilhos*, ou seja, a formulação do problema não deve ser guiada por noções teóricas ou por interpretações prévias; e *autossuficiente*, pois o problema deve poder ser resolvido apenas com seu raciocínio, sua intuição e com uma base mais ou menos ampla de conhecimento de mundo. Diante disso, os problemas de linguística obedecem a um princípio amplo, conhecido como *princípio da autossuficiência*: “um problema de linguística não exige qualquer conhecimento específico, além dos dados fornecidos pelo próprio problema, para ser resolvido” (Martins, 2016, p. 1). Entende-se que essa afirmação assegura que os participantes da competição não necessitam de nenhum conhecimento prévio ou do conhecimento de teorias linguísticas, nem do domínio de vários idiomas ou de um currículo de medalhista para responder com êxito às questões propostas. Segundo Derzhanski e Payne (2010, p. 2): “Os solucionadores de problemas mais bem-sucedidos são capazes de usar essa exposição a línguas desconhecidas para descobrir novas formas de pensar e categorizar o universo”.

Como o conteúdo da prova da OBL não faz parte do currículo escolar normal, ao menos do das escolas brasileiras, os próprios competidores mais experientes das edições anteriores da OBL e da Olimpíada de Linguística Internacional (doravante IOL) constituem e disponibilizam manuais que instruem os novos alunos frente aos tipos de problemas autossuficientes que estes poderão encontrar. Como exemplo disso: “Problemas de Tradução; Problemas numéricos; Sistemas de escrita; Sistemas de calendário; Problemas ‘formais’; Problemas fonológicos; Problemas computacionais e outros tipos” (Antunes Filho, 2012, p. 5-6).

Além disso, o item 1.1 do Regulamento da Olimpíada Internacional de Linguística 203 (2019, p. 2) afirma que

os problemas autossuficientes podem estar relacionados a todos os ramos da linguística, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística histórica, sociolinguística, linguística computacional, pragmática, métodos formais, linguística de corpus, etc.

Entretanto, é interessante pensarmos que, se a Olimpíada de Linguística é um instrumento educacional muito interessante que tem gerado grandes frutos no Brasil por meio dos problemas autossuficientes, então é provável que esse tipo de atividade atinja todos os níveis de diferentes grupos socioeconômicos e que, de fato, todos tenham a capacidade de trabalhar com o princípio da autossuficiência. Ou seja, pelo fato de que os participantes não dependem de nenhuma experiência educacional prévia e específica e de que resolver problemas da OBL é sobretudo uma questão de “capacidade inata para compreender e analisar um problema, visionar uma estratégia de solução e executar essa estratégia em tempo real, logo, não se espera nenhum conhecimento de linguística ou das línguas representadas nos problemas” (Derzhanski; Payne, 2010, p. 3). Contudo, buscamos analisar, de acordo com os resultados obtidos em problemas linguísticos propostos e pressupostos, de respostas esperadas para a resolução dos desafios intelectuais, se o princípio da autossuficiência é o bastante para resolver os problemas linguísticos.

5. Cultura e escola: o princípio da autossuficiência nos problemas de linguística e o Capital Cultural

A partir da década de 1960, nas ciências sociais francesas, o funcionamento dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas foi renovado, em conjunto com as relações que mantêm com os diferentes grupos sociais, com a escola e com o saber, sociologicamente, a partir da criação de conceitos e categorias analíticas sobre as condições de produção e de distribuição de bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares (Bourdieu, 1998). A noção de Capital Cultural surge a partir de uma metáfora criada pelo sociólogo Bourdieu para explicar como a cultura, em uma

sociedade dividida em classes, se transforma numa espécie de moeda de troca que os grupos dominantes utilizam para acentuar as diferenças sociais. Partindo desse pressuposto, esse conceito é posto aqui por meio de uma abordagem teórica com amplo escopo de aplicação constituindo um modelo teórico-metodológico aberto à investigação de diversas práticas na vida social. Portanto, uma pesquisa sobre a OBL naturalmente pretende também uma transformação nas práticas desenvolvidas nesta competição.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu apresentou análises dedicadas à sociologia da educação e da cultura frente à investigação de funções escolares e de reprodução social e cultural. Entre as análises colocadas nesses respectivos campos, o conceito de Capital Cultural é de grande relevância para a pesquisa da corrente educacional em níveis nacionais e internacionais, pois esta concepção sociológica refere-se ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Em outras palavras, trata-se da

transmissão de um certo *ethos*, de um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir a herança cultural em face da instituição escolar, ou seja, trata-se de uma noção que dê conta da desigualdade de desempenho escolar de estudantes provenientes das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1992, p. 42).

E, da mesma maneira que qualquer capital, o Capital Cultural confere poderes que propiciam diversas probabilidades de lucro (econômico, cultural, político, social ou simbólico) nos campos e mercados em que é eficiente. Todo o capital, seja qual for a sua espécie, subentende uma relação de dominação, de apropriação ou desapropriação. Logo, trata-se de um mecanismo de acumulação social e cultural e ao mesmo tempo de manutenção de poder eminentemente competitiva que traduz-se em poder e prestígio para quem dele se utiliza, a partir dos conjuntos de recursos potenciais ligados às posses institucionalizadas. Além disso, é válido entendermos que o Capital Cultural pode existir sob três formas, segundo Bourdieu (1979, p. 3):

no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. –; enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetificação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao Capital Cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.³

³ No original: “Le capital culturel peut exister sous trois formes: à l’état incorpore, c’est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l’organisme; à l’état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problematiques, etc.; et enfin

O sistema escolar não é um fator de mobilidade social, pois, de acordo com a ideologia da *escola libertadora*, trata-se de um dos fatores mais eficazes de conservação social, fornecendo a aparência de legitimidade às desigualdades sociais sobre os sujeitos pertencentes às diferentes classes sociais (Bourdieu, 1979). Com isso, um pensamento sobre uma espécie de violência simbólica praticada inconscientemente, ou não, pelos mecanismos de eliminação contínua dos alunos menos favorecidos em uma determinada sociedade, passou a ser admitida pelo autor, uma vez que, de acordo com o próprio, a transmissão de conhecimentos não é democrática (Bourdieu, 1979).

Ao nos debruçarmos sobre essas características, exploramos as informações sobre os classificados para a segunda fase da OBL, bem como os medalhistas da competição internacional, disponíveis nos sítios eletrônicos Wikipédia e *blogs*. Classificamos os premiados com o objetivo de identificar a premiação de alunos da região Norte e, por conseguinte, a presença de alunos das escolas públicas de Manaus nas fases mais avançadas da competição acadêmica. Nessa etapa, constatamos que na edição *Vina* (2011), a partir da segunda fase da competição, foram distribuídas 33 medalhas e havia apenas um aluno do estado do Amazonas nesta lista que estuda no CEAV⁴. Posteriormente, na edição *Ñanduti* (2016), o total de medalhistas na segunda fase das OBL foi de 267 premiados e apenas 5 alunos da cidade de Manaus e um aluno de Belém-PA compunham aqueles medalhistas que estudam no IFAM⁵. Na edição *Ye'pâ-masa* (2019), 250 medalhas foram atribuídas a diversos classificados e houve a presença de apenas dois alunos da região Norte, porém de estados diferentes; um do Amazonas e o outro do Tocantins que estudam no CMM⁶ e no IFTO⁷. Na olimpíada subsequente, na edição *Kubata* (2020), apenas 4 alunos aparecem na lista dos classificados para a segunda fase da competição, que teve como número total de 134 participantes premiados das escolas CMM e CC⁸. Por fim, ocorreu a inédita situação na edição *Mascate* (2021) da classificação de alunos da região Norte para a segunda etapa da competição, que premiou 3 alunos das escolas CMM e CC com medalhas. Um deles, inclusive, ganhou uma menção honrosa na IOL.

A partir disso, entende-se que esses dados revelam a pouca presença de alunos de escolas públicas de Manaus classificados para a segunda fase da OBL e, por conseguinte, a presença minoritária em relação à premiação de alunos da região Norte, além da ausência quase total de representantes na etapa internacional – IOL. Ao longo da análise dos

à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales" (Bourdieu, 1979, p. 3).

⁴ Centro Educacional Adalberto Valle.

⁵ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas.

⁶ Colégio Militar de Manaus.

⁷ Instituto Federal de Tocantins.

⁸ Colégio Connexus.

resultados desta investigação, percebemos que, além de oscilar bastante a participação e classificação de estudantes da região Norte na OBL, a minoria que consegue tal feito tem um perfil específico. Os estudantes premiados são oriundos de escolas particulares, militares ou de ensino federal, isto é, pertencem a instituições cujo perfil é distinto da maior parte das escolas públicas periféricas. Ademais, a expressa maioria é estudante do sexo masculino. Mas o que isso quer dizer? Realmente o princípio da autossuficiência não requer mesmo nenhum conhecimento prévio? Se assim fosse, por que apenas estudantes com determinado perfil são bem sucedidos neste tipo de evento? Se, teoricamente, todos estão em igualdade de condições por não saber teorias linguísticas e/ou as línguas analisadas nos problemas, por que apenas um perfil corresponde às demandas educacionais e sociais necessárias para a resolução dos desafios?

Logo, é possível preconizar que o estudante de escola pública, periférica e sem grandes recursos não atende ao perfil que a OBL implicitamente exige, isto é, seria viável refletir que tais alunos têm seu desempenho prejudicado pelas seguintes características: falta de conhecimento de mundo (enciclopédico)? falta de intuição como falante de alguma língua humana? ou falta de raciocínio e investigação para se classificar para as fases posteriores das olimpíadas?

Compreende-se que com base nesse levantamento comparativo, aliado à teoria do Capital Cultural, o ensino e a instrução que esses discentes medalhistas recebem são diferentes em determinados pontos, pois estas instituições disseminam cultura, sobretudo, culturas consideradas majoritariamente dominantes e de grande prestígio na conjuntura social, o que contribui ativamente para o acúmulo de capital cultural dos estudantes. Esta reflexão também é encontrada nas análises do pesquisador Forquin (1993), que afirma em seus estudos que há uma certa especificidade e seletividade da cultura educacional, visto que toda educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos desta destinados a serem transmitidos às novas gerações, logo, "reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana" (Forquin, 1993, p. 15).

Considerando essas contribuições, entende-se que a escola e a cultura, incontestavelmente, possuem uma relação íntima e orgânica, uma vez que a educação, no sentido amplo de sua significação, supõe que toda "a educação é a educação de alguém por alguém, e que abarca a comunicação, a transmissão e a aquisição de alguém em conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação" (Forquin, 1993, p. 10). Assim, a organização dos conteúdos e a transmissão de cultura estabelecida previamente para a propagação são planejadas e estruturadas para alcançarem o sucesso escolar. Em outras palavras, o sistema

de ensino é atravessado por interesses, ideologias e condições de produção que impactam no resultado acadêmico do estudante de uma determinada escola, seja este satisfatório ou não; distinguindo, portanto, os métodos de ensino, a distribuição de conhecimento e recursos para as instituições escolares e a qualificação dos professores. Por conseguinte, o agenciamento desses elementos, fomentados por categorias e sistemas abastados da sociedade, provoca o aparecimento e a reprodução de uma cultura dominante a partir da expressão direta de interesses de tal ou qual grupo de pressão significativamente exterior à escola. Diante disso, é possível reconhecer a especificidade que a cultura escolar, isto é, os sistemas de pensamento e os sistemas de ensino, exercem, de maneira complexa, sobre o campo social escolar, refletindo em uma entidade una e indivisa, ou seja, espelhando o reconhecimento de um ecossistema de formação: pessoal, social e cultural.

Sabendo disso, nos deteremos na análise das provas, assuntos e gabaritos da OBL a fim de observar e perceber as especificidades demandadas para a resolução dos problemas que interferem no desempenho desse estudante, tornando-se, portanto, fatores contribuintes para o sucesso neste tipo de competição acadêmica. Tencionamos inferir se tais alunos são favorecidos socioculturalmente. Assim, nesta etapa, buscamos questionar se é possível o estudante de escola pública e de bairro periférico atender ao perfil que a OBL demanda, isto é, de possuir as seguintes características: conhecimento geral de mundo, intuição como falante de alguma língua humana e uma boa dose de raciocínio e investigação para se classificar para as fases posteriores da Olimpíada.

6. Ferramentas de investigação: as provas, os gabaritos, os assuntos abordados e o perfil dos alunos participantes

O participante da competição linguística irá se deparar com alguns dos principais tipos de problemas: problemas de tradução de frases e palavras, problemas de relação, problemas numéricos, entre outros – uma vez que a criatividade do compositor do problema é o limite, mesmo com a aplicação destes formatos consagrados que são bastante utilizados. Os problemas de tradução (frases), conforme o manual da *Olimpíada de Linguística e técnicas de resolução de problemas* (2012)⁹, tencionam descobrir se o tempo verbal muda, se há sujeito e objeto nas frases e de que forma pode ser feita a marcação desse elemento, etc. A nível de ilustração de problemas dessa natureza, vejamos abaixo que certas lacunas desta tabela estão faltando; a tarefa é preenchê-las, a partir da regra que pode ser deduzida das que estão preenchidas. Este problema pede que o participante preencha as lacunas da formação do plural em Catalão:

⁹ Para conhecer na íntegra o manual, acesse: [Olimpiadas de Linguística e técnicas de resolução de problemas \(olimpiadas.cientificas.org\)](http://Olimpiadas.de.Linguistica.e.tecnicas.de.resolucao.de.problemas(olimpiadas.cientificas.org)).

Imagem 1 - Formação do plural em Catalão

Singular	Plural	Tradução
el apèndix	els apèndixs	<i>apêndice</i>
el bastaix		<i>portador</i>
el troleibús		<i>trolleybus</i>
el cactus	els cactus	<i>cacto</i>
la càries	les càries	<i>cáries</i>
	les clos	<i>campo</i>
el contumaç	els contumaços	<i>rebelde</i>
la faç	les façs	<i>face</i>
el flux	els fluxos	<i>fluxo</i>
el gimnàs	els gimnasos	<i>ginásio</i>
la hèlix	les hèlixs	<i>hélice</i>
el índex	els índexs	<i>índice</i>
el iris		<i>arco-íris</i>
el llaç		<i>laço</i>
el ònix		<i>ônix</i>
el pàncrees	els pàncrees	<i>pâncreas</i>
el pedaç	els pedaços	<i>remendo</i>
la pelvis		<i>pélvis</i>
el permís	els permisos	<i>permissão</i>

Fonte: site oficial da IOL (2016).

O problema apresentado acima, de natureza morfossintática, é muito comum nas provas de primeira fase da OBL. Através dele, entendemos como determinada língua conjuga os verbos, flexiona seus substantivos, recebe diversos afixos, organiza sua harmonia vocálica, ordena os elementos em orações, cria mecanismos de foco e tópico – enfim, muitas coisas que quisermos saber sobre esse nível estrutural. Em seguida tem-se os *problemas de transformação*, também chamados de *Linguística Histórica/Tipologia*. As transformações podem ser de uma língua para outra; de um tempo verbal para outro; de um “caso” para outro; e de uma marcação nominal entre outros níveis estruturais. O importante é perceber como ocorre a transformação.

Entendendo essas informações, veremos a quantidade de vezes em que estes assuntos são abordados nas provas, ao mesmo tempo que verificaremos os gabaritos dessas questões, a fim de conhecer as especificidades exigidas para a resolução dos problemas linguísticos das provas. Nesta análise, nos debruçamos em uma questão da edição *Kubata* (2020). Essa etapa faz parte do recorte investigativo apresentado anteriormente nesta pesquisa e, a escolha de analisar apenas uma questão preza pela objetividade da investigação. Assim, essa edição é composta por 12 problemas, no qual 8 são de natureza morfossintática, 2 de sistema de escrita, 1 de Linguística Histórica/Tipologia e 1 de problema numérico. Além disso, foram 5 classificados/medalhistas do Amazonas ou da região Norte. Vejamos a seguir o problema da edição *Kubata*:

Imagem 2 - Problema 10 da prova 1B da OBL

Abaixo, temos algumas palavras em mandarim, coreano e japonês, escritas em transcrições latinas que representam seus sons.

mandarim	coreano	japonês	
nao.po	no.po	nō.ha	<i>onda cerebral</i>
wun.hua	mun.hwa	bun.ka	<i>cultura</i>
wei.xien	ui.hŏm	ki.ken	<i>perigo</i>
nan.xing	nam.sŏng	nan.sē	<i>masculino</i>
pa.nien	pal.nyŏn	hati.nen	<i>oito anos</i>
xien.sheng	sŏn.sēng	sen.sē	<i>professor, senhor</i>
wu.hao	o.ho	go.gō	<i>quinto</i>
xin.wun	sin.mun	sin.bun	<i>notícia, jornal</i>
fa.ming	pal.myŏng	hatsu.mē	<i>invenção</i>

A partir dessa tabela, podemos formular as seguintes hipóteses:

1. O alongamento das vogais no japonês é resultado de apenas um tipo de terminação de sílaba do CM.
2. O x do mandarim tem pelo menos duas origens distintas no CM.
3. O w do mandarim tem apenas uma origem no CM.
4. O h do japonês é uma modificação de apenas um som do CM.

Fonte: site oficial da OBL (2020).

A partir da observação dos dados, é possível formular algumas hipóteses. Este problema, de natureza histórica, pede que o participante note as transformações regulares e também avalie o que é razoável de se deduzir dos dados, em termos de línguas que não existem mais. Abaixo, no gabarito da prova, está o registro dos requisitos para a resolução do problema da edição *Kubata*, na fase 1B, na questão 10 (OBL, 2020):

Não esperávamos que o participante apenas notasse as transformações regulares, mas soubesse avaliar o que é razoável de se deduzir dos dados, em termos de línguas que não existem mais. 1. O alongamento da vogal no japonês é resultado de pelo menos dois processos diferentes: do apagamento da consoante final -ng (em ‘professor’, sheng/sēng/sē; em ‘masculino’, xing/sŏng/sē) quanto da desditongação de algumas sílabas (em ‘quinto’, hao/ho/gō; em ‘onda cerebral’, nao/no/nō). Outros exemplos além do corpus são ren.kou/in.ku/jin.kō (população) e yin.hang/eun.hēng/gin.kō (banco). 2. Há dois padrões de correspondência para o x do mandarim: x-s-s (em ‘professor’, xien/sŏn/sen; em ‘notícia’, xin/sin/sin) e x-h-k (em ‘perigo’, xien/hŏm/ken). O x do mandarim, assim como outras consoantes como o j (tx) e o q (txh), deriva de processos de palatalização de consoantes, por isso só aparece antes de vogais frontais, i e ü. 3. Há também dois padrões de correspondência para o w do mandarim: w-m-b (em ‘cultura’ e em ‘notícia’, wun/mun/bun) e w-vogal-k/g (em ‘perigo’, wei/ui/ki; em ‘quinto’, wu/o/go). O entendimento acadêmico é que os dois padrões derivam respectivamente das iniciais mj- e ng-do CM. Em ambos os casos, no japonês as iniciais nasais se tornaram iniciais plosivas sonoras, b- e g-. 4. Ao analisar as

correspondências com o h no japonês, podemos encontrar p-p-h (em ‘oito anos’, pa/pal/hati; em ‘onda cerebral’, po/po/ha) e a versão ligeiramente diferente f-p-h em ‘invenção’: fa/pal/hatsu. Mas esta última não deveria ser considerada uma origem separada, já que temos o mesmo p em coreano, nos três exemplos; além disso, o som /f/ é bastante próximo a /p/: ambas articuladas nos lábios, mas uma fricativa e outra oclusiva. De fato, o f do mandarim é resultado de uma inicial pj- no CM.

Basicamente, todos os problemas desse tipo têm a estrutura de comparação e preenchimento de lacunas, mas em vez de comparar formas morfológicas dentro de uma língua, compara palavras em línguas genéticas ou então as formas faladas das palavras e suas ortografias. Esse tipo de problema, frequentemente, traz fenômenos fonéticos e fonológicos interessantes no paralelo entre línguas, então, o estudante deve ao menos possuir uma certa noção desses fenômenos que ocorrem nas línguas. Com base na coleta e comparação de classificados para a segunda fase da competição, os alunos que se destacam são discentes provenientes de escolas de grande prestígio social uma vez que essas instituições difundem as culturas consideradas dominantes e de ampla influência. Ao mesmo tempo visam o desenvolvimento cognitivo e social de seus alunos com o objetivo de que estes participem de notórios eventos e que alcancem lugares de sucesso dentro da sociedade. Com base nesse levantamento, inferimos que o ensino que esses discentes medalhistas recebem é diferenciado; também deduz-se que a localidade geográfica influencia bastante no desempenho desses estudantes, visto que a região onde atuam são espaços considerados nobres; ademais, o perfil das escolas classificadas na OBL atende a uma classe social distinta do ensino público. Certamente, a constante classificação dessa parcela da população na OBL é espelhada através dos requisitos de resolução do problema de linguística, os quais, conforme os desafios ilustrados, exigem que o competidor entenda estruturas aritméticas que demandam a adoção de estratégias metacognitivas e de regulação, além de terem conhecimentos de fonética e fonologia em nível quase que, implicitamente, superior. Por meio disso, entende-se que as referências de mundo que participantes classificados recebem e a metacognição que possuem influenciam socialmente e culturalmente no pensar e no agir bem como nos resultados da classificação da Olimpíada de Linguística, demonstrando que o princípio da autossuficiência fica em parte prejudicado por outros critérios sociais.

7. Considerações finais

A Olimpíada Brasileira de Linguística é sem dúvida impressionante, pois trata-se de uma pedagogia olímpica que não visa formar linguistas, mas traz diversão, mudanças internas e possibilita o aprendizado sobre si e sobre o outro, ou seja, um passeio pela diversidade linguística, cultural, cognitiva e, em resumo, pela diversidade humana. Nesta pesquisa, verificamos que o conceito de Capital Cultural trata da bagagem cultural, das

relações e conexões que temos com certos indivíduos que de alguma maneira trazem benefícios sociais (Bourdieu, 1979). Estes vínculos muitas vezes são familiares e, por consequência disso, facilitam a transmissão de conhecimentos e culturas. Dessa forma, acabam reproduzindo uma teia de conexões que trazem alternativas e possibilidades de influência e triunfo na vida social.

Com base nos estudos de Forquin (1993) e nos desdobramentos da teoria do Capital Cultural de Bourdieu (1979), constatamos que o princípio da autossuficiência se manifesta de maneira distinta em determinados indivíduos, lugares e espaços, ocorrendo de modo seletivo. A adoção da perspectiva qualitativa (descritiva e interpretativa) nos possibilitou a identificação das causas sociais que favorecem o funcionamento desse princípio reveladas no número de classificados e medalhistas da Olimpíada de Linguística, cujo perfil é específico de competidor que possui uma cultura olímpica. Ao analisarmos e interpretarmos as provas, assuntos e gabaritos da OBL, percebemos as especificidades demandadas, implicitamente, para a resolução dos problemas, as quais inclinam-se, indiretamente, para indivíduos que estão inseridos em espaços de grande influência e notoriedade como em escolas de alto padrão, por exemplo. Com base na coleta e comparação de classificados para a segunda fase da competição, os alunos que se destacam são discentes provenientes de escolas de grande prestígio social. Ao nos debruçarmos sobre os critérios de resolução e os resultados obtidos na Olimpíada Linguística, concluímos que nem todos os participantes da OBL são capazes de serem classificados ou receber medalhas contando apenas com conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e raciocínio lógico previstos pelo princípio da autossuficiência, visto que não há a tradição de incluir ou pensar na língua de maneira mais dinâmica em certas escolas, pois quase não se propõe problemas linguísticos para responder desafios, como, por exemplo, de natureza morfossintática de outros idiomas. Além disso, nem todos os estudantes possuem acesso à cultura dominante de adentrarem em certos lugares físicos e simbólicos e de se apropriarem de determinadas informações ou objetos que a classe dominante alcança. Em consequência disso, alguns discentes não conseguem trabalhar com os mesmos códigos culturais que são hiper valorizados pela escola, e o aprendizado desses alunos torna-se deficiente, dado que as evidências comparativas apresentadas aqui apontam o triunfo e o prestígio acadêmico e social para grupos divergentes e seletos que compõem a parte mais abastada da sociedade, reproduzindo assim, grupos de perfil homogêneo na classificação e premiação de participantes da região Norte na OBL. Logo, entende-se que é necessária a existência de algo a mais para obter sucesso nesta Olimpíada de Linguística. Caso contrário, é pouco provável que estudantes de escolas públicas periféricas tenham a possibilidade de se classificarem, pois se a autossuficiência fica em parte prejudicada por outros critérios sociais, isto é, se os caminhos para as respostas estivessem apenas no problema, todos receberiam medalhas, uma vez que, em teoria, o

problema linguístico aborda sobre uma língua ou código comunicativo desconhecido para todos os estudantes.

As cinco dimensões que estruturam este trabalho demonstram que o conceito da autossuficiência não tangencia outros fundamentos sociais importantes que são fundamentais para a resolução dos desafios intelectuais, além dos critérios pré-estabelecidos. Mas ainda nos resta saber, em estudos futuros, se a autossuficiência, em nível mundial: a) atende tanto os participantes que possuem cultura olímpica ou não; b) se onde estes estudantes vivem o ensino de linguística é relevante para a grade escolar; e c) se entre homens e mulheres, quais se classificam com mais recorrência nestas Olimpíadas de Linguística. Por isso, convidamos outros pesquisadores para se debruçarem sobre estas lacunas, a fim de ampliar o campo de pesquisa científica a respeito dos problemas da Olimpíada Brasileira de Linguística.

Referências

- ANTUNES FILHO, Ivan Tadeu Ferreira. *Olimpíadas de Linguística e técnicas de resolução de problemas*. São Paulo: Olimpíadas Científicas, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 30, p. 3-6, nov., 1979. Disponível em: [Les trois états du capital culturel - Persée \(persee.fr\)](https://www.persee.fr/doc/actes_0035-0132_1979_030_03_00_0). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUZATO, Dalmo; VICTOR, Elias. Os problemas autossuficientes e a experiência dos alunos de ensino básico. In: SILVA, Suélen Érica Costa da; COSTA, Priscila Tulipa da (org.). *Linguística por problemas*. Belo Horizonte: Led/CEFET (MG), 2022. p. 11-28.
- DERZHANSKI, Ivan; PAYNE, Thomas. The Linguistics Olympiads: Academic Competitions in Linguistics for Secondary School Students. In: DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne (ed.). *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 213–226. Disponível em: [The Linguistics Olympiads—Academic competitions in linguistics for secondary school students | Ivan Derzhanski and Thomas Payne - Academia.edu](https://www.academia.edu/11111111/The_Linguistics_Olympiads_Academic_competitions_in_linguistics_for_secondary_school_students). Acesso em: 23 ago. 2022.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio, 2006. Disponível em: [SciELO - Brasil - Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?](https://doi.org/10.1590/S0140-90522006000200007). Acesso em: 26 ago. 2022.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales; FRANCO, Francisco Manoel de Melo. *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.
- IOL. Fourteenth International Linguistics Olympiad, 2016. Disponível em: [iol-2016-indiv-prob.en.pdf \(ioling.org\)](https://iol-2016-indiv-prob.en.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.
- IOL. *Regulations of the International Linguistics Olympiad*. International Linguistics Olympiad, 2019. Disponível em: [Regulations of the International Linguistics Olympiad \(ioling.org\)](https://ioling.org/regulations). Acesso em: 26 ago. 2022.

L'ASTORINA, Bruno. *Problemas olímpicos*. Blog pessoal na Plataforma Medium. [s.l.], 04 mar. 2018. Disponível em: [Problemas Olímpicos. As olimpíadas de conhecimento são um... | by Bruno L'Astorina | Medium](#). Acesso em: 20 jul. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARTINS, Eduardo Cardoso. *Olimpíadas de Linguística: mosaico de uma prática social baseada em problemas*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44028>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MARTINS, Eduardo Cardoso. A Olimpíada de Linguística como ferramenta didática para o curso de Letras: uma descoberta fascinante. *In*: OLIVEIRA, Ellen dos Santos. *Compêndio de letras: teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino*. Curitiba: Editora Bagai, 2021. Disponível em: [\(PDF\) A Olimpíada de Linguística como ferramenta didática - uma descoberta fascinante | Eduardo C Martins - Academia.edu](#). Acesso em: 19 jul. 2022.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA. *Como são os problemas de linguística?*. Olimpíada Brasileira de Linguística. Disponível em: [Olimpíada Brasileira de Linguística \(obling.org\)](#). Acesso em: 17 jul. 2022.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA. *Mini-guia de treinamento para a 2ª fase*. OBL – Paraplü, 2013.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA. Prova 1B Kubata. 2020. Disponível em: [Prova_1B_Kubata.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 23 jul. 2022.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA. *Quem somos?* Olimpíada Brasileira de Linguística. [s.d.] Disponível em: [Olimpíada Brasileira de Linguística \(obling.org\)](#). Acesso em: 20 jul. 2022.

PORTO EDITORA. *Capital Cultural*. Infopédia. Disponível em: [capital cultural - Infopédia \(infopedia.pt\)](#). Acesso em: 15 jul. 2022.

Recebido em 15 de abril de 2023
Aceito em 20 de novembro de 2023

“The Consequences of the Feminist Movement”: The Unravelling of a One-Sided Historical Revisionism in Brasil Paralelo’s Text

Ana Beatriz Ruiz de Melo
Evelin Barradas Favacho
Luiggy Gabriel Andrade de Oliveira
Samuel Alves Carlos*

Abstract: This article was first written as an activity of studies during the Critical Language Awareness course by undergraduate students of English Language at the Universidade Estadual de Londrina (UEL). This is an analysis of the text “Consequences of the Feminist Movement — Understanding How Feminism Reversed Western Culture” [our translation], published by the website Brasil Paralelo in 2022. The analysis used the studied and discussed categories of Critical Discourse Analysis, Systemic-Functional Linguistics, and Representation of Social Actors. The authors throughout the article reveal their choice of text, followed by a brief conceptualization of the procedures and categories employed in the analysis. After that, we unravel the text in parts, disavowing the fake information spread on it and explaining what the truth behind the material is, utilizing researched references and evidence to base our arguments. The objectives of the analysis, besides utilizing methodologies learned in the classroom to explain the influence of a text, are to make visible how the media can be biased and manipulative to benefit their interests. In the end, we understood that the text chose language resources, euphemisms, and the exclusion of facts to “control” their readers’ minds.

Keywords: Critical Language Awareness; Systemic-Functional Linguistics; Feminist Movement.

Resumo: Esse artigo foi inicialmente escrito como uma atividade de estudos durante a disciplina de Consciência Crítica da Linguagem, por estudantes universitários de Letras-Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta é uma análise do texto “Consequências do movimento feminista — entenda como o feminismo inverteu a cultura ocidental”, publicado pela plataforma Brasil Paralelo em 2022. A análise foi realizada utilizando as categorias da Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional e Representação de Atores Sociais, estudadas e discutidas em aula. Ao longo do artigo, os autores expuseram o motivo pelo qual o texto foi escolhido, seguido por uma breve conceitualização das metodologias e categorias utilizadas na análise. Na sequência, destrinchamos o texto em partes, desmentindo as informações falsas que foram propagadas, e explicando qual é a verdade por trás do material, utilizando de referências e evidências pesquisadas para basear nossos argumentos. O objetivo da análise, além de utilizar metodologias aprendidas em sala de aula para explicar a influência de um texto, é tornar visível a forma como a mídia pode ser enviesada e manipulativa para beneficiar seus interesses próprios. Ao final, entendemos que o texto escolheu de recursos linguísticos, eufemismos, e exclusão de fatos para “controlar” a mente de seus leitores.

Palavras-Chave: Consciência Crítica da Linguagem; Análise Crítica do Discurso; Linguística Sistêmico-Funcional; Representação de Atores Sociais; Movimento Feminista.

* Graduandos em Letras - Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Artigo inicialmente escrito como uma atividade de estudos durante a disciplina de Consciência Crítica da Linguagem, ministrada pela Prof^a Dr^a Vera Lucia Lopes Cristovão (UEL).

1. Introduction

The text “Consequences of the Feminist Movement — Understanding How Feminism Reversed Western Culture”, taken from the conservative pseudo-journalistic website Brasil Paralelo was analyzed aiming to produce this article since it goes against the points of view and social voices we have as students, academics, and feminist movement supporters, and has sparked the authors interest and curiosity. The mentioned social voices, according to Melo and Cristovão (2021), are the voices that constitute identity constructions forming the individual as a citizen, as well as their ideologies, also being useful to develop critical thinking.

Also, it is a great opportunity to publish this text to show more of what we learn as English Language students at the Universidade Estadual de Londrina (UEL). This article, as mentioned before, was written originally on a course called “Critical Language Awareness” taken in the third year of the degree. As the final work, the professor in charge requested, in groups, a text analysis using analytical categories studied and discussed during the classes, to develop and provide relevant and enduring knowledge, skills, and understandings concerning Critical Language Awareness (CLA)¹.

The text by Brasil Paralelo, “A Company of Entertainment and Education” (Brasil Paralelo, 2022) is around two thousand and six hundred words long, divided into four main parts, each of which is branched into some topics; we understand that the text is full of language ideologies defended by the editorial staff on the platform, considering that, according to Weaver’s (2020) affirmation, “any belief about language is ideological”. Language ideologies are defined by Kroskrity (2010, p. 195 *apud* Weaver, 2020) as those developed “in the interest of a specific social or cultural group”, that is intertwined with social relations and social contexts and used as a form of social control to maintain and perpetuate unequal social boundaries between and among groups of speakers (Weaver, 2020). Their primary group of interest is people from the right-wing, so-called conservatives, people who declare wanting to rescue the “old values, ideas, and feelings in the heart of every Brazilian” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.).

As previously mentioned, we have mainly used the procedures of Critical Discourse Analysis (CDA), propagated by one of the methodology’s founders, the linguist Norman Fairclough (2012) and some of the Modalization to analyze each of these present parts, transiting and correlating aspects and characteristics contained both in the linguistic (micro) and social (macro), as said by Professor Ribamar Júnior (2020) on the first video

¹ The authors would like to thank Professor Vera Lúcia Lopes Cristovão for encouraging the submission of this article. Your work is inspiring.

lesson of his minicourse about CDA. We also utilize the lexical (e.g., pronouns, adverbs, and adjectives) and language resources, such as metaphors, sentimentality, and inclusive and emotive language, that were used by the text's writers.

Besides CDA procedures, we addressed the concepts from Systemic-Functional Linguistics (SFL) and Representation of Social Actors (RAS), based on Santana, Santana, and Figueiredo's (2022) article called "A tool that came to innovate the teaching of English in public schools: A critical discourse analysis of an article about the launching of the 'Inglês Paraná' platform", in which the authors aimed to identify the representations present in the platform launched by Paraná's government, anchored mainly in CDA. About SFL, the authors brought up what Chouliaraki and Fairclough (1999 *apud* Santana; Santana; Figueiredo, 2022) pointed out: the need for a dialectical theory of language that can capture the complexity of discourse, taking into consideration its forms and social aspects. According to the writers:

The authors defend, as basic linguistic theory, the systemic-functional linguistics (LSF, henceforth [SFL, in our translation]), by Halliday (1978), who conceives language in relation to its social function and constituent of social practices. Rogers (2011) explains that, in SFL, the study of language focuses on the choices employed by actors to represent their worldviews, relating to others and constructing their identities discursively. In this sense, the author adds that meaning is in constant construction and negotiation among the different systems of representation (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 220, our translation²).

About the social structure, Halliday (1978, p. 269) explains that "of the numerous ways in which the social structure is implicated in a sociolinguistic theory, there are three which stand out". The social structure defines and gives significance to different types of social contexts; determines the patterns of communication, regulating the meanings and styles associated with the contexts; and enters through the effects of social hierarchy, reinforcing and maintaining it (Halliday, 1978). The social structure is a very important part of analyzing a text like Brasil Paralelo's. It remains visible throughout the website how they use people's backgrounds to explore and expose their ideas to influence readers to think the way they do.

Regarding the Social Actors, the three authors pointed out that, on SFL, the study of language focuses on the choices that actors make to represent their worldviews, relate to others, and construct their identities in a discursive way. VanLeeuwen (2008) proposes two categories to analyze the Representation of Social Actors: exclusion and inclusion. The

² All the texts in Portuguese are our translations.

exclusion is possible because of suppression or concealment, and the inclusion is by activation or passivation.

Santana, Santana, and Figueiredo (2022) explain:

The exclusion of social actors can occur through suppression or concealment. In suppression, the social actor is completely excluded from social action recontextualized in the text. In the concealment category, the social actor is covered up and receives little evidence, although he is mentioned, seeking to de-emphasize his participation. In turn, inclusion can occur through activation or passivation – “activation occurs when social actors are represented in an active way, dynamic forces in action, passivation is when they are represented as subject to activity (VanLeeuwen, 2008, p. 31). For Fairclough (2003), activation characterizes a power relationship, while passivation accentuates the submission of the social actors involved (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 221).

Based on this, CDA, according to Santana, Santana, and Figueiredo (2022), can shed light on the different social structures and how they are configured through discourses, as well as how they are socially perceived and constructed by social actors.

We also draw attention to the title of our analysis, which contains the term “historical revisionism”, conceptualized, according to Carreiri and Junior (2022, p. 65, our translation), as “an investment in the reinterpretation of history that values ambiguities and remakes the methods and results of historical studies”, in other words, the ambiguity of historical facts and the impartiality with which these facts may have been described. That is what we believe the editorial staff of *Brasil Paralelo* benefits from when writing their texts, as we will expose below.

2. Analysis Development

We can analyze the text using the elements of CDA with a focus on Fairclough’s three-dimensional approach, which can be found in Batinga, Saraiva, and Pinto (2019). The authors brought up that the CDA institutes the language to control the social structure and, at the same time, destabilize it. The three dimensions of analysis categories are text; discursive practice, and social practice (Batinga; Saraiva; Pinto, 2019).

The text by *Brasil Paralelo* is about what they call the “consequences of the Feminist Movement”, and the authors start by saying that these consequences “can be seen as one of the greatest triumphs of ideological movements in recent centuries” (*Brasil Paralelo*, 2022, n. p.). By analyzing the lexis of this sentence, we observe the use of a certain disdain when discussing the consequences of the feminist movement, indicating a negative attitude towards it. Not only that, but, bringing up the SFL, the use of the term “greatest triumphs”

in this context carries evaluative meaning. Also, the phrase “can be seen as” suggests modality, indicating the authors’ perspective, instead of presenting a fact. These thoughts are explicit in many other sentences throughout their text.

It is important to highlight that there is no section on the website where they mention how many redactors they possess, nor who wrote this specific text, which prevents us from analyzing relevant information, such as the writer’s and redactors’ backgrounds and profiles. The references are not many; the redactor(s) shows some citations during the text but does not place them as they should be, as a professional text, using the ABNT standards. The only clear references are the images which they claim to have proprietorship. One specific image, shown and analyzed later in this article was found by the authors in a context extremely different from the one Brasil Paralelo brought, that is, they do not have any copyright of the image, despite having inserted their watermark on it.

It is good to reinforce who the text is written for and by. The Brasil Paralelo website propagates ideals from a conservative point of view. This suggests a certain ideological alignment and a particular perspective that shapes the discourse of power relations. The language choices align with the presumed values and perspectives of the audience.

The writer explained in the second paragraph of their introduction that “Many claim that feminism is responsible for freeing women from centuries of male oppression. Others claim that the movement undermined the essence of being a woman. But after all, what is feminism and what were its real consequences?” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.) with a question at the end, claiming that they will unravel the topic, and show what the “real” consequences were arising from the movement, using it as a hook to get the reader’s attention, a language resource popularly called “click bait”, what can be understood as a rhetorical strategy, prompting the reader to consider the question posed and creating a sense of interaction and engagement. The use of “many claim” and “others claim” in the same paragraph indicates alternative perspectives. The multiplicity of points of view on feminism is known (as analyzed later in this article), but the redactors treat feminism as one-sided.

But, after all, what is behind the text written by Brasil Paralelo?

2.1 Part I: Affecting Society

In the first part of the text, the question “How Does Feminism Affect Society? Summary”, the group of journalists begins their text reporting untruths, saying, in the topic “What is feminism?” that feminists who defend the movements Free the Nipple and Femen, “defend the exposure of women’s naked bodies as a way of overcoming the oppression of the female sex” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). It only takes a quick search online to figure out that these movements fight for the same freedom and protection to be granted to both

genders, under the terms of the law, promoting gender equality and opposing sexual objectification.

The next topic covered is called “Sociological Consequences Provoked by the Feminist Movement” and one of the lines that calls the attention of the group is:

One of your biggest feminist goals was that women should start taking up professions outside the home and no longer marry. According to them [Simone de Beauvoir and Kate Millett], commitment-free sex would bring women personal fulfillment. From the social triumph of the second feminist wave, the sociological role of women became like that of men: to sacrifice themselves at work and not receive care from others (Brasil Paralelo, 2022, n. p.).

There are, in fact, some branches of feminism that declare themselves against the institution of marriage. However, the sensationalist way with which the text is presented forgets a primordial and deeper factor when reporting feminism, which is the interconnections made based on studies that claim that marriage was understood as a symbol and construction of women’s subordination, an understanding, in this era, supported by profound criticism. Nevertheless, this item did not become a rule of the movement since several of the defenders and militants of the movement obtained and constituted marriage traditionally. Feminism is about freedom of choice, access to information and opportunity, and being able to decide to do what you believe is best for you.

Afterwards, the text goes through the third topic “Psychological Consequences Provoked by the Feminist Movement”, where the narrative continues to press that feminist women should/would be against the constitution of a family, by pointing out that the success and career of a woman would stand opposite to that. The constitution of a family, on the beliefs of what Brasil Paralelo defends (based on what is visible on the website), is the so-called traditional one, constituted by a worker father, a housewife mother, and polite and respected children, surrounded by the traditional values of the Christian church, which is not the standard anymore. Our societies have evolved and understand that there can be many different types of families, and none of those can be invalidated as nonexistent or as not being a family.

The text reinforces this thought by saying:

This new culture encourages women to seek personal fulfillment individually, only relating to men who do not inhibit their professional and social freedom. Radicalizations of this thinking led to the idea that men, in general, are oppressors by nature, creating the saying “I’m sorry I’m a man” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.).

The speech reflects the phrase “I’m sorry for being a man”, which came to be used comically on the internet, however, the editorial office brought up that this is a phrase which should be taken seriously by the defenders of the movement. The sentence has been widely used to indicate people (in particular, cis, and straight men) who have not learned anything about the feminist struggle and identity guidelines in general, but who faithfully believe they understand everything about it, ironically. These are the so-called, in popular language, “male left”, “feminist man” or “macho leftist”.

Further on, we come to the fourth and final topic of this part, “Moral Changes Brought About by the Feminist Movement”, where it is asserted that “It is intrinsic to the feminist movement to defend free sex. All the main feminist authors defend that women should have the possibility of maintaining sexual relationships liberally, without being attached to a person” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). Again, there is indeed one of these guidelines to be defended in feminism, however, it is not portrayed in a sensationalist way as in the text in Brasil Paralelo, which seeks to draw a heteronormative and sexist view that “worthy” women should not appreciate sex or may do so only if they are with the “right man”. This is part of what many known as “rape culture”, reported by the pro-feminist magazine QG Feminista:

The good woman [is the one who] always denies sex, the good man [is the one who] always insists despite the no. And we sell the idea that men should “conquer” women and “tame the beast”. That women are silly and stupid and don’t know what they want until a man shows them what’s good (QG Feminista *apud* Santos, 2020, n. p.).

In the same topic, we have the excerpt “The consolidation of feminism generated such a change in morals that most women stopped following the traditional Christian morals of their countries and started to follow a moral relativism, present in feminist doctrine” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). Not only does this discourse perpetuate the idea that women should be devoted to traditional customs, and act according to the scenario explicit above, but it is also a religiously prejudiced view, believing that countries have/should have a traditional Christian morality to be followed, excluding other religions that go beyond the Christianity.

2.2 Part II: Brasil Paralelo’s Interpretations of Women’s Achievements

In the second part of the text, we are introduced to the main achievements of the feminist movement according to the editorial staff. Among the list of achievements is the inclusion of women in the labour market, birth control, abortion, and women’s right to vote. It is important to point out that at the commencement of this second part, the writers

themselves present their point of view and opinion about these achievements, emphasized through the words “*false*” and “*true*”, which express their dissatisfaction or denial of considering these achievements attained by the movement as properly conquests.

The editor then proceeds to unravel their approach to the first achievement. We can notice right at the opening of the paragraph another generalized description, without any basis in their argument about the historical period: “At the beginning of feminism, most women preferred to work at home as housewives, with their children, then to go through *strenuous* [emphasis added] journeys to some company or factory” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). In this excerpt, we observe the use of a strong adjective: “strenuous” (debilitating), to greatly intensify the “sacrifice” (as mentioned in another passage) and the consequential difficulties of inserting women into the labour market.

After that, the text goes on to describe a particular isolated meeting and demonstration that took place in Seneca Falls, New York, in 1848, to try and discredit the feminist movement as a whole, showing that the majority of women questioned at that convention about the right to vote did not want it, because, according to the editor: “their interests were only on having basic civil rights, not to acquire more *strenuous* [emphasis added] duties” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.), duties that did not harm women, but allowed them to have more opportunities and rights for active participation in society.

It is relevant to consider the macro-social aspect involved in these arguments related to the denial of women’s interests regarding the right to vote. Women’s context in this historical period was purely one-sided since the narrative about such a feminine reality was not decided by the women themselves, but by the men around them; their only possible living option was to perform domestic services, reproduce and take care of children, duties that were also decided by men who hold and regulate power in charge of propagating the ideologies of the so-called “alliance device”, which according to Michel Foucault (2022, p. 100, our translation) in his first volume of *The History of Sexuality* is the “system of matrimony, of fixation and development of kinships, of the transfer of names and assets”, to propagate the permitted and the prohibited forms of identity, sexuality and family.

We then move on to the next topic, referring to the movement’s second achievement (birth control), where the nurse and educator, Margaret Sanger, is mentioned. Sanger, as stated in the text, was admittedly racist and defended eugenics. However, the editors forget to highlight Margaret’s real concern and defence for guaranteeing women’s reproductive health at the time. Once again, we recognize here the omission and decontextualization of historical facts and the opportunistic selection of information to portray the feminist movement universally and homogeneously reflects a potential bias and misrepresentation.

Abortion is the termination of pregnancy before the start of the perinatal period, defined by the World Health Organization (WHO), after 22 completed weeks (154 days) of gestation, when birth weight is normally 500g. It is customary to classify miscarriage as early when it occurs before 13 weeks of pregnancy, and as late when it occurs between 13 and 22 weeks. In other words, between 13 and 22 weeks (or before that), the fetus is beginning to develop, not being formed as indicated in the picture on the website.

In Brazil, abortion is illegal and is configured as a public health problem, due to its magnitude and persistence. According to estimates by the WHO, about 55 million abortions took place in the world between 2010 and 2014, most of which were illegal and unsafe. Thus, the laws of countries that prohibit abortion under any circumstances can contribute to this high number of abortions, according to Faria, Silva, Leahy, Viana, Tourinho and Azevedo (2021). Even with such strict laws in some countries, illegal abortion occurs, especially in the less favoured social classes, thereby affirming abortion as a global problem (Cardoso et al., 2020 *apud* Faria; Silva; Leahy; Viana; Tourinho; Azevedo, 2021).

On the same topic, the unique example of Margaret Sanger is used to misrepresent the issue of abortion, alongside some quotes from two of her other publications (a pamphlet and a book). The editor then closes this topic using the resource of linguistic persuasion in his speech, sentimentality as another rhetorical strategy, with the phrase: “Children are now seen as a *burden*, not a *joy* [emphasis added]” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.), to convince the reader by provoking specific inner emotions and sensations (affront, anger) of what was presented earlier; just like the function of the image 1 (below), inserted on the third topic of this section, which would supposedly represent the initial abortion process, in a completely distorted and unrealistic way.

Image 1 - “Image of the Initial Process of Abortion” (Brasil Paralelo, 2022)



Imagem do processo inicial do aborto.

Source: Brasil Paralelo's website (2022)

To discuss the right to vote for women, in the fourth and last topic of this section, the following quotation from the book *The Second Sex: Facts and Myths*, written by the social theorist and political activist, Simone de Beauvoir, is used: “The action of women never went beyond a symbolic agitation, they only gained what the men agreed to *grant*. Women took nothing, they *received* [emphasis added]” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.), alongside the erroneous narrative of the historian Ana Campagnolo that, “female suffrage was a *concession* given by men, not an achievement of the feminist movement [emphasis added]” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). Both arguments are incorrect in their entirety for one main reason: women’s right to vote was acquired only after several demonstrations and demands from the female community at the time since in the struggle for civil rights, those who held the power (men, exclusively) did not simply empathize but were pressured to admit the needs and discrimination related to these groups.

2.3. Part III: Why Be Against, According to an Anti-Feminist

Following the next part, titled “Why Are so Many People Against Feminism?”, the editors use, again, the historian Ana Caroline Campagnolo with her main criticisms of feminism, having the information that she produces anti-feminist content on her YouTube channel. The main criticisms are: “The movement destroys femininity; The movement does not represent women, but ideological interest groups; The movement did not bring benefits to women, but more social burdens” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.).

The first statement made within the text is “As seen in the history of feminism, since the origins of the movement there has been the idea that femininity and masculinity do not exist” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.) where, right at the start, the distinctions of feminisms are not brought, because after all there is not only one branch, but several, such as black women’s feminism, radical feminism, and Marxist feminism (and many others); where each one has its particularities and pluralities. Still in her line of reasoning, she considers the following sentence: “Thoughts contrary to feminism state that women realize themselves as women, and men as men” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.), implying that there is a need to identify oneself as one’s biological sex, leaving no room for questions about their sexuality or gender identity.

In the beginning, it is said “The advantages acquired by women end the validity of feminist thought in a society”, being such advantages as “Being protected by men (chivalry); Working in their homes as they please; Not having political burdens” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). By exposing the items in this way, the text intends to highlight the possible oppression of feminism, which, if faithfully analyzed in its reality, does not happen. Not all women will want to work outside their homes, but it is strictly wrong to say that, because of feminism, all women are obliged to perform some work outside their residences. The feminist

movement was created, on its basis, for women's freedom of being able to come and go and make their decisions, fighting precisely against cases similar to those that occurred in Saudi Arabia, for example, where, according to the BBC news website, women cannot "Apply for a passport, travel abroad, get married, open a bank account, start some types of business, undergo medical intervention, leave prison after serving your sentence" (BBC News, 2017, n. p., our translation) without permission from your "Male Guardian" or your guardian (namely the father of the family, brother or husband).

In the last paragraph within this topic, the writers bring a source called *Worldometers*, written incorrectly and not considering any other reference as support, since the referred website does not have verified reliable sources.

Image 2 - "Since the Beginning, the Movement Has Ignored Many Women's Desires" (Brasil Paralelo, 2022)



Source: Brasil Paralelo's website (2022).

Afterwards, the discussion opened that not all women in Seneca Falls' Convention agreed at the time with women's suffrage, but supported the agenda, which leads the reader to think that those women were able to make decisions in all possible areas. However, women could not make decisions about their right to have rights, which is why they needed to demonstrate their willingness to vote, directly and indirectly. Thus, it becomes clear that the text is trying to show an inconsistency that does not exist. Considering that women wanted to have the freedom to vote against the movement, as the website expresses, the first necessary step to achieve it would be suffrage itself, in this way, after winning a vote, they could have a voice to be heard and represented.

The website does not have any demonstration of what Seneca Falls' Convention was, therefore, we searched for it. According to the website Encyclopaedia Britannica (2022, n. p.):

Seneca Falls Convention, assembly held on July 19–20, 1848, at Seneca Falls, New York, that launched the woman suffrage movement in the United States. Seneca Falls was the home of Elizabeth Cady Stanton, who, along with Lucretia Mott, conceived and directed the convention. The two feminist leaders had been excluded from participating in the 1840 World Anti-Slavery Convention in London, an event that solidified their determination to engage in the struggle.

Ana Campagnolo (*apud* Brasil Paralelo, 2022) affirms and highlights the trick used by tobacco companies to sell cigarettes, taking advantage of a weak point in the agenda at the time, where the symbology of tobacco was a “Breaking of Taboo”, according to the text, since the tobacco was used only by men and by prostitutes, or women who were judged as indecent. However, it should be considered that advances in minority causes have always involved hard work and difficult progress, becoming a step forward and a step backward in society within this context of action.

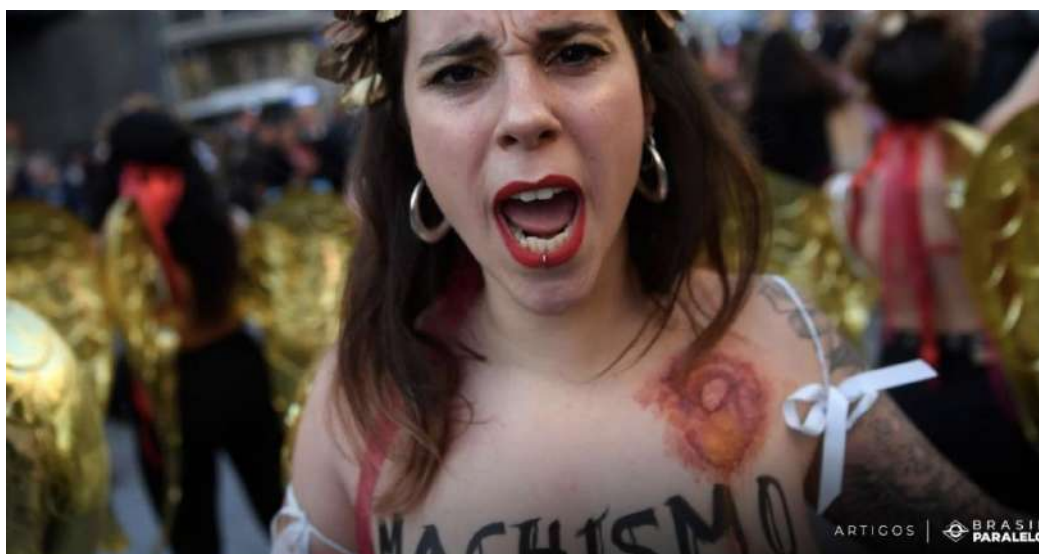
To end this part, the text explains that very recurrent issues are the lack of respect from men and the cry of the “obligation” that women have when they see themselves inserted within the policy and other social spheres, which, again, does not happen unless this choice is actively involved into politics, just like anyone else. The main takeaways here are that women no longer see themselves in a relationship with men, prefer having children alone, or are just not as dedicated to motherhood. And because of this, according to the editor, “many men with firm moral values, such as fidelity and protection, will not seek out these women, as they will not fulfill the complementary role” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.).

Image 2, as seen above in this article, is inserted in Brasil Paralelo’s text as theirs and related to a way of manipulation by the feminist movement. However, using the platform “Google Lens” to look for resources through the text, it can easily be found that the image is, in reality, related to the novel *Brave New World* by Aldous Huxley, written between World War I and World War II, in which Huxley picked up on such optimism and created the dystopian world of his novel to criticize it, as a belief in technology as a futuristic remedy for problems caused by disease and war, what, technically and paradoxically, goes against the authorities defended by right-wing parties (as the ones defended by the website).

We can observe that there is yet another attempt to demonize feminism because it is destruction, ending and exterminating the feminine in women, which only highlights, even more, the structural misogyny within society, which holds the precept that women should be maternal, fragile, and always in search for protection because they cannot act by themselves. This caricatured view of women is very similar to the famous books of the second era of Romanticism, called in Brazil “ultraromantic”, and characterized by exaggerated sentimentalism, and women’s idealization.

2.3. Part IV: Which Unknown Side of Feminism?

Image 3 - “Feminist Protesting” (Brasil Paralelo, 2022)



Feminista protestando.

Source: Brasil Paralelo's website (2022)

The final moments of the text are initiated by the sensationalist image above, as put in the description, as a “Feminist protesting”, where the conservative ideologies supported by the speaker(s) become even more explicit, placing the feminist movement in a position contrary to the “traditional values”, and as “one of the main problems for the lives of Brazilians” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). This statement is followed by inexact percentage data from the newspaper Datafolha which, in a survey carried out in April 2019, found that 56% of women in Brazil do not associate with feminism, in disagreement with the 72% exposed in the text.

The text ends by stating that the movement continues in the country, in the media, and in public policies, “*despite the rejection*” throughout the country, alongside the self-advertisement of an eBook produced by the website, which, according to them, shows its subscribers “the hidden face of feminism, the one they don’t want you to discover” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.). Would this hidden truth of feminism, as they are so fond of emphasizing, be full of just more persuasive perspectives and misinformation that suits their purposes?

3. Representation of Social Actors

To complement the findings of our research and analysis, we arranged to produce a board inspired by Santana, Santana and Figueiredo (2022). First, on the left we defined and displayed the social actors of the text into two main categories, one label for a macro categorization of the text (The “Feminist”; The “People”), according to how the writers

represent and group them; and a second label, specifying each one of the perspectives used; and their respective processes and actions on the right side based on the exact quantity of verbs used.

Board 1 - Representations of the Social Actors in the Text of Brasil Paralelo

Social Actors		Processes
The “Feminists”	Free the Nipple Femen William Godwin Mary Wollstonecraft Feminist Movement They (elas) Olympe de Gouges Elizabeth Stanton Lucretia Mott Suffragettes Female sex Naomi Parker Simone de Beauvoir Jean Paul Sartre Jacques Lacan Feminists Margaret Sanger Eugenics Feminist Leaders Authors Groups	fight (2); defend (15); militate (1); speak (1); conceive (1); deny (1); suicide (1); contract (1); publish (2); demand (1); criticize (1); follow (1); pay (1); provide (1); get arrested (2); decide (1); care (1); sign (1); request (1); participate (1); state (2); win (1); doesn’t hate (1); bring (1); freed (1); desire (1); suggest (1); create (1); ignore (1); vote (2); search (1); forced (1); possess (1); disseminate (1).
The “People”	Men Girls Women Shoemakers Wives League of Anti-Suffragettes Females Anti-feminist thinking Labor Brasil Paralelo Majority We (nós)	work (11); did (1); help (2); care (2); reprobate (1); acquire (1); react (1); defend (1); deny (1); serve (2); can (2); vote (4); choose (1); participate (1); win (1); agree (1); concede (1); didn’t take (1); received (1); don’t want (4); doesn’t possess (2); decide (1); judge (1); state (1); protected (1); murdered (1); break (1); smoke (2); deal (2); must (1); fulfill (1); doubled (1); provide (1); emasculate (1); influenced (1); deviate (1); don’t seek (1); don’t fulfill (1); live (1); desire (2); had (1); act (1); exert (1); elaborate (1); investigate (1); show (1).

Source: The authors, based on Santana, Santana and Figueiredo (2022).

To broaden the gap between the majority of the population and the feminist movement, most of the instances in which the process “defend” is used are followed by a polemic or unconventional topic, such as “He defended [...] sexual liberation” when mentioning one of the pioneers feminist ideals; “Elizabeth [...] defended a feminist society with no families, religions or difference between the genders”; “The document defended sexual relations with minors around the age of 13” (Brasil Paralelo, 2022, n. p.) and so on.

Furthermore, we also note, in the choice of verbs used by the authors to elucidate the feminist movement’s actions, that they are mainly “negative” actions, such as “deny”, “suicide”, “get arrested”, “ignore” and “murdered”, in comparison to more generalized and neutral actions from the people category, such as “help”, “care”, “choose”, and the repetitions of “don’t want”, continually stating that the majority of the population, especially women, did not want any of the rights the feminist movement fought for, as voting, working and being equal to men overall.

Understandably, the authors use language resources to defend their specific views and ideals. And so, they end up distancing the reader, always placing the feminist movement as “the other”, “the distant”, excluding it from society. Meanwhile, to refer to the people, they use a more generalized language, such as “the people”, “most people” and “men/women”, and thus, they include the reader in this speech. There are verbs related to being active in people, while feminism and women are passive and suffer the actions. The negative grammar classes settled in are related to using strong verbs, such as “sacrifice” or “extenuating”, more related to adjectives, while to relate to people, they use euphemisms, more accessible, more positive language. We agreed that the text applied “men inhibit” instead of “men prohibit” to convey this impression.

4. Final Reflections

At the end of our analysis, we can conclude that the text is based on a completely superficial and negative view of the feminist movement, elucidated by the linguistic choices and language resources made by its authors, with the use of terms such as “anti-Christian”, “incest” and “sexual freedom”; by the euphemisms chosen to refer to opposite parties or arguments, among other controversial topics that seek to shock and thus convince the readers, mainly that the feminist movement has brought nothing but “unwanted” consequences to women, being supported by personalities who are violently or emphatically opposed to accepted religious and moral values by the social majority. In addition, there is an exclusion of the fact that the movement has several branches, which defend guidelines that may be exclusive to such, generalizing the movement as a single thing, with specific guidelines that encompass all the people who defend it.

The use of Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis and Representation of Social Actors are invaluable tools in unravelling the fallacies embedded in the text by Brasil Paralelo. By the SFL we delve into the linguistic choices and structures that shaped the discourse and how it contributed to the construction of specific meanings. CDA allowed us to explore power relations, media influence and strategic use of data to question the presented information. The selective representation of social actors exemplified how certain viewpoints are privileged, distorting the overall narratives. The combination of these tools facilitated a comprehensive critique of the text's ideological positioning.

The text itself does not seem to have the objective of refuting any agenda of the feminist movement, but rather, “controlling” the minds of its readers about the immorality of defending such a movement, based on common sense, moral values, Christian precepts, false information, truncated news, largely based on the studies of Ana Caroline Campagnolo, a Brazilian politician, teacher, and historian affiliated with the Liberal Party (PL), who is explicitly anti-feminist and also a conservative right-wing party.

Despite presenting itself as a journalistic text, that is, which purpose would be to inform and educate its readers about the feminist movement and its consequences, the means of communication used is biased; distorting, cutting and even creating information that fits the writer's view from the feminist movement, a view based on conservative and traditional values, and explicitly contrary to the very movement that the text proposes to shed light on.

This is yet another tool of mass manipulation, such as the various fake news widespread in Brazil, especially in recent months, because of the presidential elections, in which the candidates Jair Messias Bolsonaro and Luiz Inácio Lula da Silva were contesting. Bolsonaro and his supporters use strategies to convince their convictions, according to Moraes (2022), these strategies reinforce the beliefs of their social base, which is fundamental to disseminating such content. Fake news is disseminated, and it is often very common for people in good faith to be the first victims, once they believe to be receiving true news and end up collaborating with the dissemination of fake news, which, in turn, is triggered by artificial mechanisms that online platforms allow.

Picoli, Chitolina and Guimarães (2020) point out that it is necessary to pay attention to the dangers this type of discourse represents for the construction of a democratic culture that values science. The intentions of the rising revisionist movements, such as Brasil Paralelo, do not include the enrichment or expansion of historical knowledge, but rather the delegitimization, invalidation and suppression of what they call “official history”.

References

BATINGA, Georgiana Luna; SARAIVA, Luiz Alex Silva; PINTO, Marcelo de Rezende. A análise crítica do discurso para além de procedimentos metodológicos. *In: EnANPAD*, 43., 2019, São Paulo. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, oct. 2019. Available at: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42019>. Access on: 17 nov. 2022.

CARRERI, Marcio Luiz; JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. Pelas barbas do profeta: revisionismo, ressentimento e negacionismo histórico — análise da série “Brasil, Pátria Educadora”. *In: MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; CARRERI, Marcio Luiz; SALIBA, Maurício Gonçalves (org.). Educação, tensões e desafios contemporâneos: negacionismos, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo*. Cornélio Procopio: Editora UENP, 2022. p. 61-88.

COMO o rígido sistema de tutela restringe a liberdade das mulheres sauditas. *BBC News Brasil*, 2017. Available at: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41431798>. Access on: 18 nov. 2022.

CONSEQUÊNCIAS do movimento feminista: entenda como o feminismo inverteu a cultura ocidental. *Brasil Paralelo*, 2022. Available at: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/consequencias-do-movimento-feminista>. Access on: 17 nov. 2022.

DATAFOLHA. 38% das mulheres brasileiras se consideram feministas. *Folha de São Paulo*, 2019. Available at: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/04/1987743-38-das-mulheres-brasileiras-se-consideram-feministas.shtml>. Access on: 17 nov. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012. Available at: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Access on: 17 nov. 2022.

FARIA, Dayanna da Silva Carvalho; SILVA, Lara Stefhany Oliveira; LEAHY, Lorena Leão Gomes; VIANA, Maria Paula Colombini Ferreira; TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; AZEVED, Fernanda Luiza Andrade de. As perspectivas dos direitos humanos sobre aborto e saúde pública no Brasil: uma revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 12, p. 92-97, 2 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. v. 1.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Language as social semiotic. *In: ANGERMULLER, Johannes; MAINGUENEAU, Dominique; WODAK, Ruth (org.). The Discourse Studies Reader*. Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 263-272.

JEFFREYS, Sheila. A necessidade de abolir o casamento. *QG Feminista, Medium*, 2020. Available at: <https://medium.com/qg-feminista/a-necessidade-de-abolir-o-casamento-251e4d52e00f>. Access on: 18 nov. 2022.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA. [S. l.: s. n.], 2020. 1 video (17:43 minutes). Published by the channel Parábola Editorial. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=R5Nei7GQQjs&ab_channel=Par%C3%A1bolaEditorial. Access on: 02 nov. 2022.

LEEUWEN, Theo Van. Representing Social Actors. In: LEEUWEN, Theo Van. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 23-55.

LINS, Liana Cirne. O machoesquerdista e o feminista pós-esquerda. *Mídia Ninja*, 02 may 2017. Available at: <https://midianinja.org/lianacirne/o-machoesquerdista-e-o-feministo-pos-esquerda/>. Access on: 18 nov. 2022.

MELO, Ana Beatriz Ruiz de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramentos ideológicos e acadêmicos justapostos. *Travessias Interativas*, n. 24, p. 68-87, 2021. Available at: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17018>. Access on: 02 nov. 2022.

MORAIS, Marcelo Maurício de. Governo Bolsonaro, um governo fundado em fake news?. *Revista da APG*, v. 1, n. 1, p. 76-104, aug. 2022.

PICOLI, Bruno Antonio; CHITOLINA, Vanessa; GUIMARÃES, Roberta. Revisionismo histórico e educação para a barbárie. *Revista UFG*, v. 20, 29 oct. 2020.

REAL time world statistics. *Worldometer*. Available at: <https://www.worldometers.info/>. Access on: 17 nov. 2022.

SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. *Revista Ilha do Desterro*. v. 75, n. 3, 27 set. 2022.

SANTOS, Cila. Não existe liberdade sexual em uma cultura do estupro. *QG Feminista*, 2020. Available at: <https://qgfeminista.org/nao-existe-liberdade-sexual-em-uma-cultura-do-estupro/>. Access on: 18 nov. 2022.

THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Seneca Falls Convention: Summary, Leaders, Significance, & Facts. *Britannica*, 2022. Available at: <https://www.britannica.com/event/Seneca-Falls-Convention>. Access on: 30 nov. 2022.

WEAVER, Megan Michelle. *Critical Language Awareness Pedagogy in First-Year Composition: A Design-Based Research Study*. 2020. Thesis Ph.D. – Old Dominion University, Norfolk, 2020. Available at: https://digitalcommons.odu.edu/english_etds/106. Access on: 18 nov. 2022.

Recebido em 14 de fevereiro de 2023

Aceito em 22 de novembro de 2024

apl_

periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra