

**Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação**

**REVISTA QUERUBIM
ANO 21**

**Edição 57
Volume Especial
Ensino e Representações**

**Luciana Marino do Nascimento
Gilberto Alves Araújo
Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

Novembro – 2025
UFF – Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 – Ensino e Representações vol. esp. – 89 p. (novembro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital ISSN 1809-3264

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova – Itália) Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba) Madalena Mendes (Universidade de Lisboa – Portugal) Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha) Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luíza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes – <i>Aviation English</i> : do livro didático à torre de controle, um inglês sem(?) equívocos	04
02	Luciana Marino do Nascimento – Imagens da aviação na <i>Belle Époque</i>	16
03	Lívia Aparecida de Almeida e Sousa – Estudos de futuros como estratégia formativa no ensino militar da FAB	23
04	Cleide Oliveira do Espírito Santo, Allison Costa do Espírito Santo e Gizelia Maria da Silva Freitas – Intercâmbios linguístico-virtuais na Amazônia: oralidade e competência intercultural de aprendizes de língua inglesa na escola pública	39
05	Robson Batista dos Santos Hasmann e João Pedro Barbosa Ferreira – Público e privado nas relações familiares de <i>O noviço</i> , de Martins Pena, e <i>Nossa vida em família</i> , de Oduvaldo Vianna Filho	56
06	José Cabral Mendes e Eduarda Mendes de Almeida – Entre a oração e a escrita: Sor Juana Inés de La Cruz, uma voz feminina no século XVII	68
07	Ilma da Silva Lopes, Rodrigo Costa Tenreiro Aranha e Irisvaldo Laurindo de Souza – Resistência estética na poesia de florbela espanca	78

AVIATION ENGLISH: DO LIVRO DIDÁTICO À TORRE DE CONTROLE, UM INGLÊS SEM(?) EQUÍVOCOS

Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes¹

Resumo

Este artigo busca discutir e problematizar as representações de professor e de aluno e a concepção de língua construída no livro didático *Aviation English*, bem como delinear suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de inglês para aviação, com ênfase em situações não rotineiras e/ou de emergência. Postula-se que a concepção de língua abordada é a estruturalista e que as representações de professor e de aluno são as de meros usuários. A metodologia de pesquisa utilizada é de base qualitativa. O artigo se apoia nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, com contribuições da Psicanálise.

Palavras-chave: Representação. Inglês para Aviação. Análise do Discurso.

Abstract

This paper proposes to discuss and question the representations of teachers and students and the concept of language built in the textbook *Aviation English*. It also outlines the implications for the teaching and learning process of English for aviation with an emphasis on non-routine and/or emergency situations. It is postulated that the language concept addressed is structuralist and that the representations of teachers and students are those of mere users. The qualitative methodology was adopted, resorting to Pêcheux's theory of discourse analysis with contributions from psychoanalysis.

Keywords: Representation. Aviation English. Discourse Analysis.

Introdução

Todo trabalho de base discursiva que se propõe a analisar um livro didático (LD), seja sob que aspecto for, inevitavelmente se deparará com vozes conflitantes, homogeneizadas, entretanto, pelo modo de funcionamento do próprio LD. Isso porque se parte do pressuposto, assim como Grigoletto (1999, p. 67-68), de que o livro didático “se apresenta como um discurso de verdade” e, como tal, “ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”. E esse caráter homogeneizante é “dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir a uma única forma às propostas do manual)” (op. cit.).

Num contexto de ensino e aprendizagem perpassado pelo discurso militar, como o abordado neste trabalho, esse controle do dizer é ainda mais reforçado e, com isso, não só legitima o discurso do material didático, como também é por este legitimado, sobretudo se se levarem em consideração as circunstâncias pelas quais ele foi adotado, como é o caso do livro didático *Aviation English*, material para EOP (*English for Occupational Purposes*) utilizado por uma escola militar para a formação de sargentos especialistas em controle de tráfego aéreo, que servirá como corpus de análise deste artigo.

Contextualização

O livro didático *Aviation English* foi adotado por essa escola militar no segundo semestre de 2009 em razão do acidente aéreo em que colidiram um jato executivo Legacy da Embraer com um Boeing 737-800 da Gol, em setembro de 2006, na região de Manaus, resultando na trágica morte de 154

¹ Professora Titular de Língua Portuguesa da Escola de Especialistas de Aeronáutica e Coordenadora do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o Curso de Formação de Sargentos. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. E-mail: dasfmenezes@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/4170694843078560>

tripulantes dessa aeronave. Entre as razões do acidente, que vão desde procedimentos tanto dos controladores de tráfego aéreo (ATCs) envolvidos no plano de voo quanto dos pilotos de ambas as aeronaves, destaca-se a principal razão, alegada por um dos pilotos americanos do Legacy e a responsável pelas mudanças no campo da aeronáutica que culminaram com a adoção do livro aqui analisado: falha na comunicação entre o piloto e o controlador de tráfego aéreo.

Os trechos abaixo, retirados da reportagem “Como e por que o Legacy da Embraer bateu no Boeing da Gol e matou 154 pessoas”², ilustram o ocorrido:

Quando, finalmente, o Legacy atingiu a altitude para a qual fora autorizado por João Batista da Silva, o suboficial de serviço na torre de São José dos Campos, o comandante Joe Lepore selecionou o dispositivo altitude hold, que mantém a altitude no piloto automático da aeronave. Isso aconteceu aos 20 minutos de voo e foi passado para Brasília pelo copiloto Jan Paladino.

- November Six Hundred X-Ray Lima, level... Flight level 370 — informou Paladino, embaralhando-se um pouco com a fraseologia.

- Roger, squawk ident, radar surveillance, radar contact — respondeu o controlador de Brasília, querendo dizer com isso que o N600XL deveria se identificar, apertando um botão associado ao transponder. Esse botão faria surgir, para a vigilância de radar do Cindacta 1, o símbolo eletrônico do Legacy.

Paladino não entendeu o inglês do operador.

- I've no idea what the hell he said (Não faço a menor ideia de que diabo ele disse)

- o copiloto comentou com Lepore.

E a identificação não foi passada para Brasília, o que só iria acontecer um pouco mais tarde. (...)

Se, nos ares, pouca ou nenhuma atenção se deu à proa e à altitude do Legacy, o mesmo se pode dizer de terra. O sargento Jomarcelo Fernandes dos Santos, responsável pelo voo do jato, não era o que se poderia chamar de profissional exemplar. Segundo a Aeronáutica, em seu relatório A-022/Cenipa/2008, ele sentia dificuldades quando o volume do tráfego aéreo aumentava. **Ainda de acordo com o mesmo relatório, a fluência do sargento em inglês era "não satisfatória".**

(grifos meus)

Devido à repercussão nacional e internacional desse acidente, atribuído a uma falha na comunicação entre o ATC e o piloto, polêmica amplamente divulgada pela mídia na época que envolvia o Comando da Aeronáutica, houve uma exigência por parte do governo federal de que se reformulasse, entre outras coisas, o curso de inglês da especialidade de controle de tráfego aéreo. Em função disso, entre outras mudanças (formação de um curso de BCT (Básico de Controle de Tráfego Aéreo) às pressas, com todo um currículo “novo”, construção de galpão equipado com material apropriado, toda uma logística de concurso para o ingresso desses “novos” BCTs — o que naturalmente demanda um grande investimento financeiro de dinheiro público), adotou-se esse material didático na 3ª e na 4ª séries (o curso de BCT tem a duração de dois anos, dos quais cada semestre corresponde a uma série), formado por esse livro, acompanhado de um CD-ROM. Utilizam esse material uma média de trezentos alunos por ano.

O objetivo de toda essa mudança — especificamente no que se refere ao curso de inglês — era melhorar o nível de compreensão e proficiência dos futuros controladores de tráfego aéreo com relação à língua inglesa para se evitarem acidentes, o que faria supor, em termos pedagógicos, uma abordagem didática que rompesse com os padrões vigentes de ensino de línguas com vistas justamente a promover a formação desejada.

² <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/dica-de-leitura/como-e-por-que-o-legacy-da-embraer-bateu-no-boeing-da-gol-e-matou-154-pessoas-ilustrada/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

Acresce-se a toda essa situação o fato de que o contexto restrito de uso desse “novo” material didático é constituído, fundamentalmente, pelo discurso militar, que visa à uniformização e à padronização para o controle³, fato que vai ao encontro do próprio discurso do LD de homogeneização do conhecimento e dos sujeitos, afirmação esta possível já que o livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado pelo professor. Assim, o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

A esse respeito, cabe, ainda, a observação de que, assim como Silva *et al.* (*apud* GRIGOLETTO, 1999, p. 69), atribui-se essa característica do LD “à preservação de um modelo exigido pelo governo ditatorial militar do país como forma de se exercer o controle ideológico sobre os professores e alunos”.

Nesse sentido, levando-se em consideração esse contexto, levanta-se como hipótese o fato de que as concepções de língua abordadas no *Aviation English* têm por base uma visão tradicional, ou seja, aquela segundo a qual a língua é concebida dos pontos de vista estruturalista e funcionalista, e de que as representações tanto de professor quanto de aluno são de meros usuários, esvaziados de sentido, a despeito do fato de, dadas as condições de produção de toda uma discursividade gerada a partir do acontecimento do acidente, no sentido pecheutiano do termo *acontecimento* (PÊCHEUX, 1997), a mudança de material didático e consequentemente a reestruturação do curso surgirem como uma necessidade ao se depositar na **língua inglesa** a solução para se evitarem acidentes aéreos.

É pertinente ressaltar, neste momento, que “acontecimento”, no sentido pecheutiano, se refere ao cruzamento de uma “memória”, um “já dito” com uma “atualidade”, uma “formulação” do dizer. Como comenta Pêcheux (1997, p.51),

o objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Toda essa mudança acaba gerando uma expectativa quanto à eficácia do material “novo”, cujo efeito de sentido é o de que ele solucionará “todos” os problemas, o que reforça ainda mais o discurso de autoridade do livro didático, afinal

o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p. 27).

Nesse sentido, acredita-se que o LD *Aviation English* é atravessado pelo discurso do sujeito racional, cartesiano, indivisível, capaz de controlar os efeitos do seu dizer, uma vez que esse material se propõe a oferecer as habilidades consideradas necessárias, como veremos mais adiante na análise, a uma comunicação efetiva nessa situação específica de interlocução entre pilotos e controladores de tráfego aéreo.

³ No caso de alunos militares, estes devem seguir um “manual”, o qual prescreve, entre outros, regras que vão desde apresentação pessoal, normas de conduta geral (incluindo-se aí a própria rotina diária do aluno), orientações para uso de *sites* de relacionamentos e de comunidades virtuais até normas de conduta sexual. (cf. “Manual do aluno” da Força Aérea Brasileira, Escola de Especialistas de Aeronáutica. Reeditado em dezembro de 2008. 1ª Revisão em dezembro de 2009 com atualizações em maio de 2010)

Com base nessa hipótese, levantam-se as seguintes perguntas de pesquisa: Como esse discurso da transparência da linguagem se manifesta no LD? Em que momentos isso ocorre?

Considerando as condições de produção da prática discursiva em foco, este trabalho pretende problematizar as concepções de língua, em particular a língua inglesa, bem como as representações de professor e de aluno construídas em LD de inglês para aviação, com ênfase em situações não rotineiras e/ou de emergência. Além disso, é também objetivo deste artigo contribuir para os estudos linguísticos que se fundamentam na Análise do Discurso da linha de Pêcheux.

O trabalho se apoia nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, com contribuições da Psicanálise. A metodologia adotada é de base qualitativa.

Esta investigação justifica-se pelo fato de se referir a uma situação de ensino e aprendizagem específica, voltada para a formação de controladores de tráfego aéreo, aos quais o conhecimento da língua inglesa é imprescindível.

Avoiding miscommunication: o inglês sem falhas

O livro *Aviation English* divide-se em doze unidades. Cada unidade aborda um tema relacionado ao campo da aviação voltado para situações não rotineiras e/ou de emergência durante as operações de voo. Os temas abordados nas unidades são os seguintes e seguem respectivamente esta ordem: *Runway Incursion (Unit 1)*, *Lost (Unit 2)*, *Technology (Unit 3)*, *Animals (Unit 4)*, *Gravity (Unit 5)*, *Health (Unit 6)*, *Fire (Unit 7)*, *Meteorology (Unit 8)*, *Landings (Unit 9)*, *Fuel (Unit 10)*, *Pressure (Unit 11)* e *Security (Unit 12)*.

Cada unidade subdivide-se nas seguintes seções, respectivamente assim definidas pelos autores no prefácio (cf. anexo 2): *Seção 1-* é baseada num texto para leitura e fornece uma introdução ao principal tema da unidade; *Seção 2-* é baseada num texto ou em textos para compreensão oral e fornece atividade para compreensão oral e para prática de pronúncia; *Seção 3-* é baseada num cenário de operação de voo de emergência ou não rotineira. Sempre contém um texto para compreensão oral ou textos que envolvam uma troca de telefonia via rádio com uma mistura de fraseologia e inglês franco (comum); *Seção 4-* é uma seção de extensão que inclui uma prática adicional, uma consolidação e extensão da língua ensinada dentro da unidade.

Para melhor aproveitamento e funcionalidade, selecionou-se como material linguístico de análise para este trabalho o prefácio do livro e a unidade 1 por dois motivos: primeiro, porque o prefácio traz informações relevantes para os objetivos deste trabalho; segundo, porque todas as unidades, como explicado anteriormente, têm a mesma estrutura, mudando apenas o tema e os conteúdos gramaticais, o que torna desnecessária, portanto, uma análise de todas elas. A escolha da primeira unidade deve-se ao fato de que, logo na seção 1, o assunto de introdução ao principal tema da unidade é “falha na comunicação” (*Avoiding miscommunication*), que vem a ser justamente a tônica da mudança do curso de inglês para controladores de tráfego aéreo na escola militar em que esse material foi adotado.

Análise do corpus: concepção estruturalista da língua - o prefácio

Iniciando-se a análise pelo prefácio, é possível, logo no primeiro parágrafo (cf. anexo 1), extrair dessa materialidade linguística vozes que, a pretexto de conferirem uma “unidade” ao livro didático (razão pela qual se encontram no prefácio), acabam por pulverizá-lo ainda mais quando se recorre ao interdiscurso.

Vejamos:

This course is for aviation professionals — particularly **pilots** and **air-traffic controllers** — who wish to reach and maintain level 4 (operational) as measured by the **ICAO Language Profile descriptors** (see pages vi and vii). The course aims to increase confidence in communication and develops the very specific skills described in the **ICAO level 4** language profile. These are the skills needed to succeed in any Level 4 assessment and also to function effectively and safely in an aviation environment.

Como que para dar um respaldo linguístico e assim conferir maior credibilidade ao conteúdo do material elaborado, os autores inscrevem no fio intradiscursivo do seu dizer um discurso técnico que, entre os profissionais que constituem o público-alvo do *Aviation English*, é reconhecido como autoridade no assunto: o ICAO (*International Civil Aviation Organization*) *Language Profile descriptors*⁴, órgão internacional responsável por aferir o nível de proficiência em inglês para pilotos e controladores de tráfego aéreo em todo o mundo.

E esse “nível de proficiência” é estratificado numa escala de classificação exibida na introdução do livro em seis níveis de acordo com as seguintes categorias: *pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário, fluência, compreensão e interação* (cf. anexos 3 e 4).

No que se refere à categoria *pronúncia*, o fator responsável pela classificação da língua em níveis é basicamente o grau de interferência com relação à compreensão que a primeira língua do falante (no caso, o ATC ou o piloto) exerce sobre a língua inglesa. As gradações de interferência são as seguintes: “geralmente” (nível 2 – elementar), “frequentemente” (nível 3 – pré-operacional), “às vezes” (nível 4 – operacional, que é o nível mínimo exigido para o ATC e o piloto), “raramente” (nível 5 – avançado) e “nunca” (nível 6 – nível de especialista).

Em assim se classificando as gradações de interferência, o efeito de sentido é o de que é possível mensurar a língua de maneira objetiva, com minúcias de detalhes, independentemente da situação de interlocução e dos sujeitos interlocutores envolvidos nessa situação. Aliás, pesquisas a esse respeito, apontam a fragilidade dessa escala de classificação do ICAO, como Garcia (2015, p.20):

Uma crítica importante entre os participantes do estudo de Knoch (2009) diz respeito à referência feita à influência da primeira língua. Knoch propôs a exclusão da escala de qualquer referência à primeira língua. Os participantes de seu estudo também expressaram preocupação com a classificação da pronúncia devido à inclusão de advérbios de frequência nos descritores, que eram considerados a única maneira de distinguir entre os níveis. Além disso, uma questão controversa entre os participantes era que a classificação da pronúncia depende muito da formação dos avaliadores (ou seja, aqueles que trabalham em ambientes multinacionais geralmente têm menos problemas para entender os candidatos)⁵. (*tradução minha*)

Tenta-se nivelar não só a língua, concebida como instrumento, como também os sujeitos envolvidos na situação de interlocução de aviação, desconsiderando-se as inúmeras variações linguísticas dos controladores e dos pilotos de países os mais diversos cuja língua oficial não seja o inglês. Como aponta Grigoletto (2003, p. 357), “a língua inglesa é representada predominantemente como objeto neutro de comunicação e transmissão de informações”.

⁴ <http://www.englishforaviation.com/ICAO-requirements.php> Acesso em 12 de junho de 2014.

⁵ “A major criticism among the participants in Knoch’s (2009) study regards the reference made to first language influence. Knoch proposed the exclusion from the scale of any reference to the first language. Participants in her study also expressed concern about rating pronunciation because of the inclusion in the descriptors of adverbs of frequency, which were considered to be the only way of distinguishing between the levels. Moreover, a contentious issue among the participants was that rating pronunciation depends a lot on the background of the raters (i.e. the ones who work in multi-national environments usually have less problems in understanding candidates).”

Aragão (2020, p. 111) faz ainda uma sugestão interessante acerca da escala do *ICAO* com vistas a uma futura revisão de seus descritores:

considerar os diversos aspectos da pronúncia responsáveis pela dificuldade na compreensão, de maneira que todos os elementos que caracterizam uma determinada pronúncia (sotaque, ritmo, som, entonação, etc.) sejam considerados tanto pelo falante, como pelo ouvinte. Na descrição da categoria pronúncia da escala atual, ela é avaliada em relação à inteligibilidade, do ponto de vista somente do ouvinte.

E em cada uma das categorias acima citadas, estabelece-se um padrão do que se considera uma proficiência pré-elementar, elementar, pré-operacional, operacional, avançada e especialista, com variações bem sutis entre esses níveis, a exemplo do que acabou de se discorrer sobre os níveis com relação à categoria *pronúncia*.

Essa classificação em diferentes categorias evidencia a concepção de língua abordada no livro – a estruturalista –, segundo a qual a língua é vista como um instrumento, uma ferramenta, portanto externa ao sujeito, podendo inclusive ser classificada em “níveis”, os quais devem ser “atingidos” pelos falantes, encarados, sob essa perspectiva, como meros usuários. A esse respeito, ressalta Coracini (2003, p. 143) que, “a partir de Saussure, a relação entre as línguas permaneceu uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar”.

Nessa conjuntura discursiva, o efeito de sentido é o de que tanto o *ICAO* quanto o próprio livro *Aviation English* têm a competência (legitimada pela autoridade) de estabelecer *quais, como, quando e por que* determinados conteúdos da língua inglesa devem ser abordados. Em outras palavras, a eles é facultado o poder de determinar o que é verdadeiro ou não com relação à língua.

Isso porque “há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de ‘dizeres de verdade’. Ambos, o livro didático e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos” (SOUZA, 1999, p. 61).

É, no entanto, quando mais o sujeito tenta controlar os efeitos do seu dizer que os não ditos emergem na cadeia discursiva, revelando os sentidos outros que se procura abafar. Assim, o LD tomado como um discurso de verdade é, ele próprio, uma prova de que os sentidos são vários e daí a necessidade de se controlá-los, priorizando-se uns em detrimento de outros, como pode se confirmar no segundo período do parágrafo transcrito acima.

Ao se apontar como objetivos do curso “aumentar a confiança em comunicação” e “desenvolver as habilidades específicas descritas no nível 4 do *ICAO*”, as quais são “necessárias para se ter êxito em qualquer avaliação de nível 4 (cf. anexos 3 e 4) e também para funcionar eficazmente e de maneira segura num ambiente de aviação”, evidencia-se, ainda que de maneira inconsciente não verbalizada, o dizer de que a comunicação não é algo confiável, sobretudo num contexto de aviação, que demanda eficácia e segurança na comunicação, uma vez que milhares de vidas estão em jogo e dependem desse êxito comunicativo.

Esse discurso, ainda que não dito, inevitavelmente é evocado à revelia do sujeito, já que constitui a memória discursiva do contexto da aviação, marcado por acidentes aéreos causados, entre outros, por falha na comunicação, como é o caso do acidente mencionado neste trabalho. Tanto que o principal foco do livro aqui analisado é, conforme determina o próprio prefácio, em seu segundo parágrafo, *a língua necessária para se comunicar em situações não rotineiras e/ou de emergência durante as operações de voo*, como se uma língua se desdobrasse em tantas outras quantos fossem os objetivos da comunicação, tese em que se ancora o estudo de inglês para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) (cf. anexo 13). O efeito de sentido, portanto, é o de que é possível circunscrever a língua sem equívocos, sem falhas, sem

ambiguidades; em outras palavras, é como se se pudesse afirmar que há um lugar no dizer que é transparente, refratário aos efeitos do real.

Diante disso, a despeito de toda essa interdiscursividade, ou por causa dela, o LD propõe-se a resolver um problema para o qual sempre apresenta um “final feliz”, uma solução satisfatória, eliminando todos os conflitos como se detivesse total domínio sobre as situações (SOUZA, 1993).

E em se tratando da escola militar em que esse livro foi adotado e das razões pelas quais isso aconteceu, explicitadas na introdução deste trabalho, esse compromisso, apresentado quase que como uma promessa no prefácio do livro, desperta expectativas tanto no professor quanto no aluno, os quais, por um efeito ideológico, ao assumirem as suas respectivas posições sociais, passam a (re)produzir o discurso do LD e a desempenhar papéis por ele prescritos.

E essa prescrição não se restringe às posições dos sujeitos envolvidos na situação de interlocução relacionada no contexto de ensino e aprendizagem; estende-se também ao conteúdo propriamente dito, selecionado e distribuído de maneira hierárquica pelas unidades do livro, e a sua funcionalidade, como se pode verificar nos dois últimos parágrafos do prefácio, reproduzidos abaixo:

The Student's Book contains the material for the course in the form of reading and listening texts. The main purpose of this is to present new vocabulary and to provide a context for the exercises and language functions. There are lots of pair-work and group-work activities for speaking practice for the benefit of students using the course in a classroom situation.

The course is intended both for **independent study** and for classroom use. The CD-ROM supports the student's book with interactive language and pronunciation exercises, simulations in which the student can participate, and all the audio files from the Student's Book. The Teacher's Book contains extra support and ideas that can be used to supplement the material contained in this Student's Book.

A respeito desse tipo de discurso, bastante recorrente em livros didáticos, Grigoletto (1999, p. 86) tece comentários elucidativos:

Na concepção do LD de língua estrangeira, o aluno-leitor não *interpreta*, mas sim *reconhece* sentidos. Para tanto, ele tem de ser guiado e, na aprendizagem da língua estrangeira, tem de se pautar por uma sequência e suposta linearidade “natural” rígidas em termos de conteúdo. A tônica recai sobre o vocabulário e a gramática, às vezes disfarçada de “funções” da linguagem.

Como se vê, a concepção de língua contemplada no *Aviation English* é também a “funcionalista” e, mais uma vez, reforça-se a de professor e aluno como meros usuários, sendo que o primeiro sequer é mencionado no prefácio. A única alusão a ele feita é no sintagma *teacher's book*, cujo termo nuclear é, ainda assim, “livro”. Isso confere ao LD um *status* de primazia tal que a sua eficácia parece prescindir da participação desses sujeitos interlocutores como sujeitos enunciadore, cujos papéis já estão predeterminados pelo livro.

Análise do corpus: concepção funcionalista da língua – *Runway Incursion* – Unit 1

Propondo-se a criar situações em que os alunos sejam capazes de colocar em prática, por meio da fala, as funções da linguagem, conforme se preconiza no prefácio, o livro didático *Aviation English*, logo na sua primeira unidade, inicia com uma atividade utilizando três verbos no imperativo num único enunciado: *work*, *discuss* e *ask* (cf. anexo 5).

Conforme observa Coracini (1999, p. 143),

parece fazer parte do livro didático, ou melhor, da formação discursiva escolar, apresentar ao aprendiz roteiros, fórmulas, contendo a verdade do processo de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de proceder. Talvez por isso mesmo quando o livro didático procura colocar o aluno na posição de enunciador, forjando uma situação de comunicação que poderia ser autêntica (...), ele o faz indicando passo a passo o caminho a ser seguido.

Talvez em razão disso sejam utilizados os verbos no modo imperativo nos enunciados das atividades, fato, aliás, comum a todos os livros didáticos, que “se caracterizam por uma linguagem prescritiva, eivada de imperativos ou outras formas de ordem” (CORACINI, 1999, p. 144). Procedendo-se a uma leitura de todos os enunciados da unidade 1, levantaram-se os seguintes verbos, além dos três já mencionados: *Read, Check, Underline, Try, Use, Find out, Interview, Describe, Listen, Match, Write. Report, Add, Spell, Complete, Look at, Design, Mark, Compare, Correct, Practise, Put, Rearrange, Answer.*

Ao pontuar as ações em forma de comando ao longo de toda a unidade, o livro didático parece, como assinala Carmagnani (1999, p. 131),

sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um “script” pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu “script”. O professor executa algumas atividades (pede para o aluno *copiar, seguir o modelo, transformar conforme o exemplo* etc.), enquanto que o aluno executa outras (copia, segue o modelo, transforma conforme o exemplo etc.).

Essa sugestão, no entanto, não é explícita no livro; pelo contrário, ela é camuflada por atividades que se propõem a retratar situações “reais” nas quais se exige *fluência* na língua inglesa para se evitar falha na comunicação em contextos relativos à aviação, como é o caso da primeira atividade da seção 1 (*Avoiding miscommunication*), pertencente à unidade 1 (*Runway Incursion*) (cf. anexo 5).

No que se refere à categoria *fluência*, espera-se que os sujeitos alunos desenvolvam as habilidades exigidas para o nível pretendido (nível 4 – operacional, conforme estabelece o ICAO, analisado na seção anterior) (cf. anexo 4). No entanto, a situação de interlocução não é o contexto DE aviação mas SOBRE aviação. Isso significa que os sujeitos alunos continuam ocupando a posição discursiva de “alunos” e não de “controladores de tráfego aéreo” nem de “pilotos”. Aliás, esse material didático, adotado na instituição de ensino militar de sargentos especialistas de aeronáutica, se destina, como se afirma logo no início do prefácio, a “profissionais da aviação — particularmente **pilotos e controladores de tráfego aéreo**” —, e não a estudantes que ainda não exercem essa função. Nesse caso, como avaliar a *fluência*, segundo o padrão estabelecido pelo ICAO para controladores e pilotos, se a situação de interlocução é outra? Uma situação que, por se tratar de uma sala de aula, está sob certo controle, bem diferente, portanto, daquela em que um piloto, vendo-se numa situação imprevisível ou não rotineira, precisa se comunicar de forma clara, rápida e “sem falhas” com o controlador de tráfego aéreo.

E, ao se propor uma discussão em pares sobre “falha na comunicação”, para a qual, diga-se de passagem, são previamente formuladas duas questões, o efeito de sentido suscitado é o de que os alunos bem como o professor estão “vivenciando” esse tipo de situação ao exporem a “sua” opinião. Essa “pretensa liberdade” é, entretanto, cerceada logo na segunda atividade, quando o aluno deve “checar” se as ideias por ele expostas de alguma forma estão “incluídas” no artigo sobre um relato de uma *National Aviation Safety Investigation on tower-pilot communications*. Vê-se, com isso, que há, na verdade, um controle do dizer do aluno, pois a sua fala só é legitimada pelo LD, já que as suas ideias devem se enquadrar àquelas estipuladas no livro.

Para tanto, são apresentados no texto, acompanhados de uma figura de dois aviões deslocando-se na mesma pista, porém em sentidos contrários, três exemplos bem pontuais de falhas na comunicação que ilustram o tema abordado na unidade: *runway incursion*. Em aviação, *runway incursion* se refere à entrada não autorizada na pista de um veículo, uma pessoa, um animal ou uma outra aeronave.

As atividades seguintes dessa seção (cf. anexo 6) são essencialmente estruturalistas, já que exigem do aluno tão somente que reconheçam a informação “correta” de acordo com o texto lido (atividade 3), identifiquem o verbo “adequado” que se relaciona ao substantivo selecionado “do texto” (atividade de vocabulário) e completem os espaços em branco com os verbos destacados no exercício (atividade 1 da parte chamada *Functional English - Asking for information*).

As demais seções (2, 3 e 4) (cf. anexos 7 ao 12) apresentam atividades tanto de *speaking* e de *listening* quanto de *writing* e de *reading* e todas elas são direcionadas de modo tal que todos os alunos devem chegar às “mesmas” respostas. Embora a proposta do livro *Aviation English* seja trabalhar com situações imprevistas no campo da aviação e os temas remetam a isso, a abordagem didática é facilmente “previsível” e em quase nada difere da de livros mais “antigos”. A não ser pelo contexto da aviação, que demanda um conhecimento de vocabulário técnico, privilegia-se o domínio de determinados conteúdos gramaticais aplicados a funções da linguagem específicas, característica de grande parte de livros didáticos de inglês.

Ainda que as unidades dividam-se em quatro seções, o que faria supor uma abordagem variada e mais completa, conforme sugere o próprio prefácio (cf. anexo 2), o que se verifica é uma repetição de tipos de atividades, estrutura, aliás, exaustivamente explorada ao longo das doze unidades do livro, modo de funcionamento do LD já constatado por Grigoletto (1999, p. 68) como um discurso de verdade que pode ser, segundo a pesquisadora, reconhecido nos seguintes aspectos:

[...] no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção.

Acredita-se, assim, que a análise aqui empreendida, ainda que não esgote o assunto, nos permite tecer algumas considerações relevantes, as quais se apresentam a seguir.

Conclusão: fazendo o *check out*

Ao se propor a analisar as representações de professor e de aluno bem como as concepções de língua abordadas no livro didático *Aviation English*, este artigo confirmou, por um lado, alguns aspectos já levantados em pesquisas de viés discursivo citadas ao longo da análise. Nesse sentido, a seguinte conclusão se configura como uma constante em livros didáticos de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa: a língua continua sendo encarada do ponto de vista estruturalista e funcionalista — embora, a partir da década de 70, Hymes (1972)⁶ já refutasse a concepção estruturalista, propondo um modelo voltado para o uso comunicativo e social da língua (*apud* ARAGÃO, 2020, p. 44) — e, conseqüentemente, professores e alunos sendo concebidos como usuários, o que naturalmente traz implicações para o próprio material didático e para a forma como os sujeitos professor e aluno o utilizam e se posicionam em sala de aula.

⁶ HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.

No caso do livro didático *Aviation English* adotado na instituição militar com vistas a melhorar a fluência de futuros controladores de tráfego aéreo para se evitarem acidentes provocados especialmente por falha na comunicação, a expectativa de que a abordagem didática rompesse com os padrões vigentes de ensino de línguas e assim suprisse a demanda exigida parece ser frustrada, já que as mesmas concepções de língua (a saber, estruturalista e funcionalista) e as mesmas representações de professor e de aluno como meros usuários da língua são materializadas no “novo” material didático. Muda-se o material, mas a prática de sala de aula é a mesma, ou seja, não se leva em conta a constituição heterogênea dos sujeitos professor e aluno, pois

[...] se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um em articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de uma segunda língua. Convém observar que, embora se costume enfatizar a presença da consciência e o uso da razão na aprendizagem da segunda língua, por oposição à inconsciência da aquisição da primeira língua, a segunda língua não está livre das manifestações dos processos inconscientes primários de que fala Freud. Falar ou escrever é sempre um processo complexo que supera o mero exercício de habilidades e a resolução de problemas. Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças) que, pouco a pouco, vão constituindo e alterando a subjetividade (CORACINI, 2003, p. 154).

E em se tratando de um contexto militar em que se busca abafar as subjetividades e uniformizá-las, esse trabalho com a diversidade em sala de aula torna-se ainda mais controlado, o que inevitavelmente interfere no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, da língua inglesa e suscita questionamentos relevantes, entre os quais a questão do equívoco se coloca como incontornável.

Evitar falhas na comunicação é uma missão (im)possível? Se o objetivo do LD aqui analisado é lidar com o “imprevisto”, com “situações não rotineiras e/ou de emergência durante as operações de voo”, conforme preconiza o prefácio, a repetição da estrutura do livro em seções, idênticas em todas as unidades (salvo pelo conteúdo gramatical e pelos temas, que mudam a cada unidade), bem como dos tipos de atividades “prepara” o aprendiz de controle de tráfego aéreo em quê? Em outras palavras, como trabalhar a imprevisibilidade das situações em operações de voo com a “previsibilidade” do LD? Admitir uma abordagem do equívoco, da elipse, da falta como o próprio da língua (PÊCHEUX, 1997, p. 50), ou seja, o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico seria, ao que parece, uma forma mais coerente e mais honesta de se “tentar” trabalhar essa imprevisibilidade das situações em operações de voo.

Tentar “prever o imprevisível” é até um traço louvável, e mesmo necessário, para a formação de um militar, mas considerar que a língua, enquanto constitutiva do sujeito, existe na medida em que este dela se apropria para transformar a realidade em que vive e que, portanto, os lapsos, as falhas, os equívocos são próprios dela é também um exercício necessário. Em outras palavras, a “imprevisibilidade” é também um fator estrutural da língua propriamente dita e, como tal, deveria constituir um material a ser trabalhado em sala de aula.

Afinal, essa maneira engessada de se conceber o conhecimento promove, na verdade, o embotamento dos sentidos pelo condicionamento das ações e reações dos aprendizes e chancela um modelo de ensino massificante, sujeito, portanto, aos mesmos “riscos polissêmicos” de qualquer outro curso de inglês. Isso só corrobora o fato de que é justamente quando mais o sujeito tenta garantir a transparência da linguagem, controlar o dizer, circunscrever a língua para evitar o equívoco, que este emerge, pois, como ressalta Milner (2012, p. 17),

é sempre possível — sem se esquivar da experiência imediata — fazer valer em toda locução uma dimensão do não idêntico. Trata-se do equívoco e de tudo o que lhe diz respeito: homofonia, homossemia, homografia — enfim, de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas interlocuções.

Como afirma Souza (1995, p. 119), “ao tentar ‘organizar’ o conhecimento, o livro didático busca trabalhar com a noção de *completude*, acarretando o que poderíamos chamar de ‘mito da exaustividade’ (Orlandi, 1991, p. 57) que se coloca como condição de acesso ao saber”. Espera-se, com isso, que professor e aluno não só tenham “domínio total da língua”, como também “dominem todas as situações não rotineiras e/ou de emergência em operações de voo” (como se essas situações se limitassem às abordadas pelo LD e ainda como se elas acontecessem exatamente como aparecem nele).

Isso reforça o discurso da verdade, o que revela a ilusão do sujeito de que é possível “logicizar” o mundo, como se, para se evitarem acidentes aéreos via linguagem, bastasse compreender a estrutura da língua, dominar o vocabulário específico (no caso, inglês para aviação) e prever uma série de situações possíveis de acontecer como se fosse uma fórmula (provavelmente situações recorrentes, fato que, paradoxalmente, comprova a impossibilidade de se evitarem situações “não rotineiras”, pois, nesse caso, estas deixam de ser imprevisíveis).

O que se “vende” (sem risco para o trocadilho) é o discurso de que é possível, porque necessário, se trabalhar com o imprevisível que se materializa na língua, discurso próprio do “sujeito do inconsciente, que Lacan define como barrado pelo simbólico, neurótico, em busca de seu desejo que jamais realizará: sujeito da falta, da impossível completude” (CORACINI, 2007, p. 151); daí se constatar pela análise que o LD *Aviation English* é também atravessado pela concepção do sujeito logocêntrico, que acredita ter total controle sobre o seu dizer.

Isso explica a crença na existência de uma língua capaz de se ajustar aos “padrões internacionais de aviação” — a língua inglesa, e não qualquer outra —, vista como uma língua uniforme, transparente, sem falhas, sem ambiguidades; do contrário, como justificar a sua classificação em “níveis” e, por conseguinte, a dos seus falantes em “proficientes” ou “não proficientes”?

E mais: como justificar ainda a adoção de um material “novo”, o qual, em razão das circunstâncias pelas quais ele foi adotado (já explicitadas anteriormente), é responsável por instaurar um “novo inglês”, diferente do inglês de “antes do acidente com o Legacy”? A esse respeito, vale lembrar a observação bastante pertinente de Coracini (1999, p. 21) de que

as editoras e autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim, pois sabemos que, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam: o novo se constrói pelo retorno do já-dito (Foucault, 1971, p. 28).

E esse acontecimento do acidente, ainda que marque um momento histórico-social de “renovação” dos métodos do ensino de inglês na instituição militar em questão, evoca também, para fazer sentido, a memória discursiva de acidentes aéreos trágicos provocados, entre outras razões, por falha na comunicação, reforçando, com isso, o “velho”, aquilo que se tenta abafar.

Logo, encarar o livro didático não como um discurso inaugural, mas como um discurso que se insere num contexto de tradição é, ao que parece, uma forma menos ingênua de se compreender o seu funcionamento discursivo e, assim, de se abrirem possibilidades de (des)construção de sentidos na e para a sala de aula, lugar de dizeres cristalizados muitas vezes indiferente ao acaso, aos pequenos acontecimentos diários que, mesmo à revelia dos sujeitos interlocutores, atravessam o contexto de ensino e aprendizagem para lhe darem, enfim, algum sentido.

Referências

- ARAGÃO, Beatriz Faria. **Critérios autóctones como subsídios para a revisão da escala de proficiência utilizada no contexto aeronáutico**. 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A Redação no Livro Didático e na Sala de Aula: Criatividade e Avaliação. In: CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 143-151.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- EMERY, Henry; ROBERTS, Andy. **Aviation English for ICAO compliance**. London: Macmillan, 2008.
- GARCIA, Angela Carolina de Moraes. **What do ICAO Language Proficiency Test Developers and Raters Have to Say about the ICAO Language Proficiency Requirements 12 Years after their Publication?** 2015. Dissertação (MA in Language Testing (by distance) degree) – Lancaster University, Lancaster, 2015.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.
- GRIGOLETTO, Marisa. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 79-91.
- GRIGOLETTO, Marisa. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge University Press, 1987.
- MILNER, Jean-Claude. O amor da língua. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. 2. ed., Campinas: Pontes, 1997.
- SOUZA, Deusa Maria de. A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos. LAEL – PUC-SP, 1993.
- SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor?. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995, p. 119-122. SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.
- SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de Censura. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 5-64.

IMAGENS DA AVIAÇÃO NA BELLE ÉPOQUE

Luciana Marino do Nascimento⁷

Resumo

O artigo analisa as representações discursivas e imagéticas da aviação na Belle Époque brasileira a partir de periódicos publicados no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX, tomando-os como fontes privilegiadas para compreender como o país passou a significar o voo como emblema de modernidade. Parte-se da hipótese de que, sobretudo após os feitos de Santos Dumont em 1906, a imprensa incorporou a aviação como signo de progresso técnico, de abertura ao mundo e de inserção do Brasil no circuito internacional de inovações. Metodologicamente, articula-se pesquisa bibliográfica, para situar o período no contexto mais amplo da cultura da modernidade, e pesquisa documental em acervos digitais, permitindo identificar textos, imagens e relatos que pedagogizam o novo e aproximam o público leigo das conquistas aeronáuticas. Demonstra-se que fotografias, ilustrações e crônicas de voo funcionaram como dispositivos de divulgação e de encantamento, ajudando a construir o imaginário de que o céu era o limite e preparando terreno simbólico para a posterior instalação do Campo dos Afonsos e para a institucionalização da aviação militar no país.

Palavras-chave: Aviação. Belle Époque. Imprensa. Modernidade. Representações.

Abstract

The article analyzes the discursive and visual representations of aviation in the Brazilian Belle Époque based on periodicals published in Rio de Janeiro in the first decades of the twentieth century, taking them as privileged sources to understand how the country began to signify flight as an emblem of modernity. It starts from the hypothesis that, especially after Santos Dumont's achievements in 1906, the press incorporated aviation as a sign of technical progress, openness to the world, and Brazil's insertion into the international circuit of innovation. Methodologically, it articulates bibliographical research, to situate the period within the broader context of the culture of modernity, and documentary research in digital archives, which makes it possible to identify texts, images, and reports that pedagogize the new and bring lay audiences closer to aeronautical achievements. It is shown that photographs, illustrations, and flight chronicles functioned as devices of dissemination and enchantment, helping to build the imaginary that the sky was the limit and preparing the symbolic ground for the later establishment of the Campo dos Afonsos and for the institutionalization of military aviation in the country.

Keywords: Aviation. Belle Époque. Press. Modernity. Representations.

Introdução

O Século XX denominado por Eric Hobsbawm, como o “breve século,” em conjunto, com a famosa Exposição Universal de Paris de 1900 inaugurou um tempo de crença no progresso e na modernidade. No panorama historiográfico mais geral, o período entre 1875-1914 corresponde ao momento de construção do mundo burguês, durante o qual os homens acreditaram que a industrialização e os avanços científicos e tecnológicos a ela relacionados, haviam conduzido a humanidade a um progresso contínuo. Tal foi a sensação de progresso e bem-estar experimentado, que esse período foi denominado de “*Belle Époque*.” Apenas três décadas separaram o século XX do seu antecessor, conforme assinalou Hannah Arendt (2012, p. 289):

⁷ Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ). Professora Titular e pesquisadora na Universidade da Força Aérea (UNIFA). E-mail: zen.sansara@uol.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/2584650402012722>.

Três décadas — de 1884 a 1914 — separam o século XIX — que terminou com a corrida dos países europeus para a África e com o surgimento dos movimentos de unificação nacional na Europa — do século XX, que começou com a Primeira Guerra Mundial. É o período do Imperialismo, da quietude estagnante na Europa e dos acontecimentos empolgantes na Ásia e na África.

Foi nesse entre-séculos de otimismo com uma relativa paz no continente europeu, que se desenvolveu uma grande efervescência cultural e artística, principalmente, na França e especificamente em Paris, pois, a cidade francesa tornou-se um centro de influência global e berço da civilização. Sobre Paris e seu poder de atração e influência, Roger Callois (1998) assinala em seu texto, *Paris, mito moderno*, que a Paris moderna revela o poder das visões e imagens que são capazes de representar um fenômeno social em sua materialidade, o que forma uma espécie de reino imaginário que palpita nas sociedades:

El mito se había contentado primero con las facilidades de la noche y de los barrios de la periferia, de las callejuela desconocidas y las catacumbas inexploradas. Pero, rápidamente, ha ganado la plena luz y el corazón de la ciudad. [...] Nada ha escapado a la epidemia; lo mítico ha contaminado en todas partes lo real (CALLOIS, 1998, p. 203).

Para Callois, o mito da cidade de Paris é construído pelos livros e pelos discursos tanto o literário como o jornalístico, que celebram a urbe como o *locus* do progresso e da civilização. Assim como a cidade e seu mercado consumidor em expansão em fins o século XIX/início do século XX, surgiram muitas invenções e, a fase que precedeu a Primeira Guerra Mundial colocou à disposição dos homens inúmeras possibilidades de comodidade, diversão e conforto que, aperfeiçoadas, integram o nosso cotidiano. Invenções como o telégrafo sem fio, o telefone, o fonógrafo, o cinema, o aspirador de pó, o fogão a gás, a bicicleta, o automóvel e a aspirina e o avião datam deste período, caracterizando a “experiência da modernidade”, conforme afirmou Marshall Berman:

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como ‘modernidade’. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica (Berman, 1986, p. 25).

Todas as inovações trazidas durante o fim do século XIX possibilitaram uma transformação profunda na sociedade tanto materialmente como no imaginário, como já observamos quando Callois assevera o mito da Paris, cidade moderna. Sendo assim, a primeira década do século XX foi herdeira de toda essa modernidade:

Durante a década de 1910, ampliou-se a intervenção das inovações tecnológicas na vida cotidiana. Novidades como o avião e o cinema foram fontes de fantasias e aventuras, que a todos fascinava. As emoções ultrapassaram o âmbito do pessoal e privado, tornando-se componentes da vivência coletiva, uma vez que compartilhadas em espaços públicos, o que provavelmente influenciou para a preservação da memória de inúmeros acontecimentos (Rodrigues, 1997, p. 25).

O avião e seu inventor - Santos Dumont, sem dúvida, além de todas as outras invenções, marcaram profundamente o imaginário do início do século XX e foram recorrentemente saudados nos discursos político, literário e jornalístico, uma vez que os mais diversos periódicos no Brasil e na Europa noticiavam, retratavam e tematizavam os aviadores, o avião, e o seu inventor – Santos Dumont, nas suas páginas.⁸

Nesse sentido, neste trabalho tivemos por objetivo estudar as representações discursivas e imagéticas de fatos da aviação nos seguintes periódicos: *Gazeta de Notícias* (1906), *Revista Careta* (1909- 1912) e *Revista da Semana* (1912).

Neste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa documental em acervo com fontes primárias. Cabe ressaltar que a pesquisa que envolve fontes primárias, como o periódico é de grande importância para obter informações diretas e em primeira mão sobre um evento ou período específico, permitindo uma compreensão mais ampliada do passado. Nesse sentido, Andreotti (2005, p.7) assinala que

A realização de pesquisas que possam contribuir com a localização e sistematização de dados de fontes primárias e secundárias para a história da educação no Brasil é uma tarefa imprescindível para a pesquisa histórica, levando-se em conta que há ainda muito por fazer. Os trabalhos de levantamento de fontes que possam gerar bancos de dados, catálogos, inventários, coletâneas etc., facilitam a divulgação e o acesso às informações e são de grande valor para a pesquisa.

No campo da pesquisa bibliográfica, ressaltamos que a utilização de instrumentos, tais como: livros, artigos científicos, teses, dissertações, textos historiográficos e teóricos sobre o assunto, bem como outros tipos de fontes escritas que já foram publicados constituem importantes fontes que auxiliam na construção de uma análise de determinado objeto. Conforme enfatiza Severino (2014), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2014, p. 122).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica consiste em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados; os textos e as informações são fontes para a base teórica da pesquisa cuja articulação com o objeto de estudo, que em nosso caso, são os mencionados periódicos, poderá contribuir para o estudo dos discursos que circulavam à época da publicação dos mencionados periódicos. Por fim, vale ressaltar que utilizamos a categoria de discursos da informação, conforme postulou Patrick Charroudeau (2012); Maingueneau (2008) além disso, a teoria de Foucault (2007) sobre as relações entre o poder e a linguagem e os estudos de Anderson (2008) referentes à imprensa periódica e a formação da nação.

Asas em cena

Na formação da nação, os periódicos foram importantes instrumentos de construção da sua imagem. Nesse sentido, os meios de comunicação constituíram o principal discurso produtor de sentidos sobre os acontecimentos e as transformações da sociedade do início do século XX. Conforme assinalou Michel Foucault, em toda sociedade há os discursos que devem ou não devem

⁸ Cabe destacar a iniciativa do Museu Santos Dumont do Centro de Documentação da Aeronáutica, que publicou os volumes *E o mundo falava de Santos Dumont*; *E o Brasil falava de Santos Dumont*; *E a arte falava de Santos Dumont*, compilando jornais da época, do acervo do inventor.

circular, obedecendo a um “regime de verdade.” Os regimes de verdade, e acordo com o filósofo francês, variam ao longo da história, podendo ser considerados falsos ou verdadeiros em diferentes períodos, ordenando e controlando a vida social e os indivíduos, numa teia de microrrelações de poder, sendo capturados pelos discursos que os acolhem e os processos que os tornam verdadeiros:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2007, p. 8.).

Nesse sentido, os discursos veiculados nos periódicos do início do século XX traziam em seu bojo a noção de apropriação e difusão de ideias tidas como verdadeiras, tomando para si um caráter pedagógico, ao instruir o público leitor acerca das inovações do período, como a aviação no período da *Belle Époque*. As imagens e notícias sobre aviação eram recorrentes nos jornais do início do século XX, expressando o fascínio pela tecnologia e pela rápida evolução dos voos transformaram as aeronaves e os balões em temas populares, explorados por meio de ilustrações e fotografias, nos mais variados periódicos. Dentre os muitos periódicos que aludiam a aviação, podemos citar os seguintes: Gazeta de Notícias, A Noite, Revista Careta, Revista A cigarra, Revista A Semana, Revista Fon Fon, O Malho, A Manhã, Correio da Manhã, O Estado e São Paulo, dentre outras.

Em 1906, em Paris, no campo de Bagatelle, Santos Dumont voou em um aparelho mais pesado do que o ar – o 14 Bis, sem auxílio externo. Tal ação foi realizada diante de uma comissão oficial e na presença de centenas de pessoas. Conforme anunciou o Jornal [Gazeta de Notícias, 26 de outubro de 1906](#), Santos Dumont teve seu feito reconhecido pelo Aeroclub da França e no dia 14 de novembro, o mesmo periódico anuncia a premiação do aeronauta.

Gazeta de Notícias, n.00299, 26/10/1906, n.313 14/11/1906.



Fonte: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

Gazeta de Notícias, n.029, 29/01/1911; n.030, 30/01/1911, n.0043, de 12/02/1911, n.0044 13/02/1911.



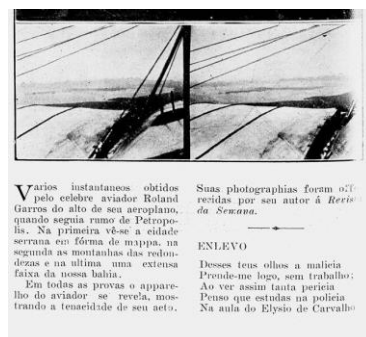
Fonte: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

Ao observarmos os recortes do jornal em tela, podemos perceber o quanto a aviação tinha importância no discurso jornalístico e como as publicações destacavam os pilotos e seus primeiros voos no Rio de Janeiro. Houve uma intensa documentação feita através de fotos, que mostravam os deslocamentos, a multidão que assistia e os aviadores em pé ao lado de seus aviões, ressaltando a figura humana por trás da nova tecnologia. Diante desse quadro de deslumbramento com a nova tecnologia, é possível afirmar que o discurso da informação, conforme Charaudeau (2012, p. 12) permite que se estabeleçam nas sociedades um reconhecimento identitário, o que nos explica o entusiasmo pelos voos e pelas imagens da aviação.

A época abordada construiu um imaginário de uma nova era que se fazia presente através de construções discursivas que legitimavam esse mundo novo. Cabe ressaltar que, segundo Gilbert Durand (2001), “o imaginário seria o campo geral da representação humana; o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do Homo-Sapiens” (Durand, 2001, p. 16). Esse discurso que se fixa no imaginário constitui uma invenção, ou seja, uma representação. Stuart Hall (2016), ao explicar sobre representação, lança mão da conceituação de Foucault, que diz que a elaboração de conhecimento transpassa pelo poder e pelo corpo e que isso é válido também para o campo da representação. Então, o poder está ligado ao discurso, o qual “produz um lugar para o sujeito (ou seja, leitor ou espectador, que também está sujeito ao discurso), onde seus significados e entendimentos específicos fazem sentido” (Hall, 2016, p. 100). Podemos observar mais uma série de recortes de periódicos da década de 1910 que destacam imagens da aviação.

A Revista da Semana, nas edições 610, 611 e 612 do ano de 1912, abordou eventos de aviação. Na edição 612, por exemplo, trazia em sua capa uma foto do aviador Roland Garros e uma carta assinada pelo aviador, através da qual, ele agradece ao Presidente Hermes da Fonseca, por incentivar a aviação e ao povo brasileiro pela recepção calorosa, registrando os instantâneos de Roland Garros:

Revista da Semana, 1912, n. 610, 611, 612.



Fonte: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

A Revista *Careta* constituiu e foi um importante periódico humorístico e ilustrado, publicado no Rio de Janeiro, tendo circulado entre os anos 1908 a 1960 e tornou-se uma um veículo de longa duração, dedicando grande espaço para caricaturas que satirizavam a política e os costumes, e se popularizou durante a primeira metade do século XX. Na edição de número 207, de 18 de maio de 1912, o periódico trouxe em sua página 18 intitulada A Aviação no Brasil. O voo de São Paulo ao Rio, a notícia do acidente do avião Eduardo Chaves. As edições de número 205, 206, 207 e 208 também fizeram menção ao citado avião, inclusive com um banquete, o que nos revela a efervescência da *Belle Époque* com seus salões e suas sociabilidades e um desses encontros, registrou-se a presença do escritor João do Rio.

Revista *Careta*, n. 205, 206, 207 e 208.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Pode-se observar que é da ordem do imaginário essa recorrência à imagem do avião, em diferentes periódicos para ratificar a ideia de época moderna. Stuart Hall (2016, p. 49) assinala que “a representação é uma prática, um tipo de trabalho, que usa objetos materiais e efeitos. O sentido depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica”. Sobre o sentido, o autor afirma que ele é construído por meio de conceitos e signos, assim “os atores sociais usam os sistemas conceituais para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros” (Hall, 2016, p. 49).

Considerações Finais

Como vimos, ao longo do trabalho, os discursos sobre a aviação, nos periódicos expressaram, em larga medida, os ideais da modernidade da época e as fotografias levavam o leitor à experiência moderna, como assinalou Marshal Berman (1986). As demonstrações de voo como espetáculos produziram um imaginário de que se vivia uma época onde o “limite era o céu.” Nesse sentido, os voos impulsionam, nesse momento, a formação dos pilotos e as nascentes bases de um desenho aeronáutico, que deram origem ao Campo dos Afonsos como o primeiro campo voo, berço da aviação e da primeira Escola de Aviação do Exército, embrião da Escola de Cadetes da Aeronáutica, que somente seria criada em 1941 e que permaneceu até a década de 1970, quando foi transferida para a Academia da Força Aérea em Pirassununga. Hoje, no berço da aviação, se encontra a Universidade da Força Aérea, A Base Aérea dos Afonsos, a Guarnição de Aeronáutica os Afonsos, A Escola de Aperfeiçoamento de Aeronáutica e a Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

Se para Santos Dumont houve um tempo em que “voar era privilégio dos pássaros,” observar os céus nas décadas seguintes à década de 1910, passou a ser um exercício de olhar os aviões como um transporte que encurta distâncias e também passa a fazer parte dos aparatos de defesa nacional.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDREOTTI, Azilde Liberalli. Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: características e conteúdo. **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas/Faculdade de Educação da UNICAMP p. 1–14, 2005. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/azilde_andreotti2_artigo.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2025.
- ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAILLOIS, Roger. **El mito y el hombre**. Trad. Roger Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- CARETA, 1912, n. n. 205, 206, 207 e 208, Cód.: TRB00039.0167; Rótulo: 083712.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. 2. ed., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- DURANT, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 3. ed. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Loyola, 2007.
- GAZETA DE NOTÍCIAS, 1906, n.299, 313, n.33, 44 1911, Cód.: TRB00187.0072; Rótulo: 103730_04.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- REVISTA DA SEMANA, 1912, n. 610, 611, 612, Cód.: TRB00311.0171; Rótulo: 025909_01.
- RODRIGUES, Marly. **O Brasil na década de 1910**. A fábrica e a rua, dois palcos de luta. São Paulo: Ática, 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTUDOS DE FUTUROS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NO ENSINO MILITAR DA FAB

Lívia Aparecida de Almeida e Sousa⁹

Resumo

Analisar a importância dos Estudos de Futuros (EF) na construção de uma abordagem estratégica que favoreça a adaptação da Força Aérea Brasileira (FAB) diante das mudanças globais. O estudo, de revisão conceitual aplicada, discute as vertentes de estudos de tendência e prospectivos, adotando a construção de cenários como técnica crucial e a pedagogia de futuro (Tomelin e Daros, 2024) como eixo formativo. Os EF consolidam-se como Estratégia Formativa, promovendo o “letramento de futuro” e a autonomia científica. A FAB converte o futuro de um horizonte abstrato em um campo de aprendizagem contínua e autoria institucional, essencial à defesa da soberania em um cenário complexo.

Palavras-chave: Estudos de Futuros. Estratégia Formativa. Cenarização. Letramento de Futuro.

Abstract

To analyze the importance of Futures Studies (FS) in building a strategic approach that favors the adaptation of the Brazilian Air Force (FAB) in the face of global changes. This applied conceptual review discusses the aspects of trend and prospective studies, adopting scenario building as a crucial technique and future pedagogy (Tomelin and Daros, 2024) as a formative axis. FS are consolidated as a Formative Strategy, promoting “future literacy” and scientific autonomy. The FAB converts the future from an abstract horizon into a field of continuous learning and institutional authorship, essential to the defense of sovereignty in a complex scenario.

Keywords: Future Studies. Formative Strategy. Scenario Building. Future Literacy.

Introdução

Diante da crescente complexidade do ambiente geopolítico e das rápidas inovações tecnológicas, torna-se imperativo que a Força Aérea Brasileira (FAB) desenvolva estratégias eficazes para enfrentar incertezas e desafios emergentes. Nesse contexto, os Estudos de Futuros emergem como uma ferramenta essencial, permitindo à FAB explorar tendências, identificar oportunidades e formular cenários que possibilitem uma preparação adequada para o amanhã. O objetivo deste artigo é, portanto, analisar a importância dos Estudos de Futuros na construção de uma abordagem estratégica que favoreça a adaptação da FAB diante das mudanças constantes que caracterizam o cenário global.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada envolve uma abordagem interdisciplinar, que combina análises qualitativas e quantitativas. A pesquisa discute as duas vertentes principais dos Estudos de Futuros: os estudos de tendência, que se baseiam em dados históricos, e os estudos prospectivos, que consideram o estado atual, ambos fundamentais para a construção de cenários. A construção de cenários é especialmente destacada como uma técnica crucial que propicia à Força Aérea identificar vulnerabilidades e desenvolver planos de ação frente a diferentes situações.

⁹ Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora e pesquisadora na Universidade da Força Aérea (UNIFA) e Líder do Grupo de Pesquisa *Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas* (CNPq/UNIFA). Pesquisadora do NUVYLA, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (CNPq/UFRJ). E-mail: livia.a.a.sousa@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/4959208116405206>.

A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa é enriquecida pelas contribuições de Wendel Bell, que enfatiza a importância dos Estudos de Futuros como uma disciplina crítica que desafia as suposições convencionais sobre o futuro. Bell defende que a análise prospectiva não deve ser apenas uma previsão, mas um meio de explorar múltiplos futuros possíveis, permitindo que organizações, como a FAB, se preparem para diversas realidades. Essa abordagem crítica é essencial para que a Instituição não apenas reaja, mas atue de forma proativa diante das incertezas.

A formulação de estratégias e planejamentos orientados para o futuro requer, entretanto, a incorporação de uma cultura institucional de prospecção tecnológica e de Estudos de Futuro. Como destacam Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025), a velocidade e a complexidade da evolução tecnológica impõem desafios inéditos às instituições de defesa, tornando indispensável preparar os oficiais não apenas para operar tecnologias existentes, mas também para antecipar tendências, prever rupturas e liderar em contextos incertos. Assim, a prospecção tecnológica deve ser compreendida como um instrumento estratégico e curricular, capaz de articular inovação, defesa cibernética, desenvolvimento humano, cooperação internacional e sustentabilidade. Sua integração ao planejamento e à formação militar fortalece uma mentalidade prospectiva, essencial à construção de uma Força Aérea dissuasória, moderna e adaptável, capaz de atuar com autonomia científica, tecnológica e estratégica em um cenário global em constante transformação.

Além disso, a ideia de "letramento de futuro" proposta por Tomelin e Daros (2024) complementa essa perspectiva, enfatizando a necessidade de capacitar indivíduos e organizações a compreenderem e a interagirem com as dinâmicas do futuro. O letramento de futuro envolve a habilidade de identificar e de interpretar sinais fracos e megatendências, permitindo que a FAB desenvolva uma visão mais apurada e fundamentada sobre os desafios e oportunidades que se apresentam. Através dos estudos prospectivos, a FAB pode aprimorar sua capacidade de adaptação, garantindo uma resposta mais eficaz às complexidades do futuro.

O problema de pesquisa que permeia esta análise reside, portanto, na necessidade de a FAB adaptar suas estratégias e operações em um contexto de rápidas mudanças e incertezas. A questão central abordada é: como os Estudos de Futuros podem auxiliar a Força Aérea na previsibilidade e na antecipação de desafios, garantindo não apenas a eficácia na defesa nacional, mas também a capacidade de resposta a um ambiente em constante transformação? Assim, este artigo visa contribuir para a compreensão das possibilidades e estratégias que os Estudos de Futuros podem oferecer à Força Aérea Brasileira.

Perspectiva Teórica-Metodológica

Ao abordar os Estudos de Futuros, é fundamental esclarecer que essa disciplina não se limita à futurologia ou a meras previsões, mas se configura como uma abordagem que busca delinear futuros plausíveis, fundamentados em dados e análises concretas. O futuro, antes considerado um mistério, revela-se, hoje, como um campo de estudo interdisciplinar e dinâmico.

A temática dos Estudos de Futuros ganhou destaque nas esferas administrativa e educacional, sendo relevante tanto para organizações privadas quanto para instituições públicas. Essa área pode ser dividida em duas dimensões principais: os estudos de tendência, que se fundamentam em projeções a partir de dados passados, e os estudos prospectivos, que se concentram na análise do presente. Ambas as abordagens têm como objetivo criar oportunidades para a compreensão e modulação do futuro, formulando estratégias que orientem decisões futuras. Por meio dessas vertentes — Estudos de Tendências e Estudos Prospectivos — é possível explorar as forças que moldam o futuro e identificar oportunidades para o desenvolvimento de um porvir mais próspero. Logo, este artigo se propõe a oferecer uma visão abrangente sobre os Estudos de Futuros, explorando suas origens, metodologias, aplicações e impactos tanto na sociedade quanto no contexto aeroespacial.

A análise de dados históricos e das projeções futuras possibilita a identificação de tendências em diversas áreas, como demografia, tecnologia e mudanças climáticas. Por exemplo, ao considerar um futuro em que a população envelhecida requer mais serviços de saúde, podemos projetar como essa mudança afetará a demanda por serviços e a economia. Da mesma forma, o crescimento exponencial da computação quântica e da inteligência artificial pode ser analisado para prever seu impacto em áreas como criptografia, permitindo que empresas e instituições de pesquisa se posicionem na vanguarda dessas tecnologias emergentes.

Os Estudos Prospectivos se aprofundam na atualidade, analisando eventos e fatores presentes para construir cenários futuros plausíveis. Por exemplo, ao projetar o crescimento de uma empresa em um mercado em constante transformação, ou ao planejar o desenvolvimento urbano de uma cidade em expansão, podemos criar cenários que facilitem a tomada de decisões estratégicas. Ao avaliar o crescimento populacional atual, podemos também entender como isso afetará o desenvolvimento urbano e a infraestrutura, ajudando governos e cidades a planejar de maneira sustentável.

Esses estudos buscam uma abordagem metódica para investigar e analisar tendências, mudanças e oportunidades que podem impactar realidades futuras. Dessa forma, é possível formular estratégias que orientem decisões futuras. Segundo Coates (2003), o objetivo fundamental de estudar futuros possíveis é promover mudanças nas mentalidades e comportamentos. Essa perspectiva teórica e metodológica amplia o escopo das decisões, exigindo um forte senso crítico e metodológico para a construção de práticas concretas e realistas. Essa mudança é particularmente relevante no contexto das Forças Armadas, onde o conceito ainda é incipiente e pouco explorado entre as hierarquias média e alta.

Essa perspectiva teórica e metodológica se configura como um campo intelectual e político capaz de descobrir e dominar cadeias de causa e de consequência, ampliando o escopo das decisões políticas (Masini e Samset, 1975). Essa não é uma atividade de senso comum, mas uma prática que exige um forte senso crítico e metodológico para a construção de metodologias concretas e realistas, distantes de meras especulações ou adivinhações.

Com o aprimoramento desse conhecimento, a Força Aérea Brasileira pode planejar o desenvolvimento de tecnologias inovadoras no setor aéreo e espacial, posicionando-se de maneira proativa diante de novidades tanto no meio civil quanto militar. Isso permitirá que a FAB esteja preparada para os desafios futuros e as oportunidades que surgirem.

Estudos de Futuro e suas metodologias aplicadas ao contexto da FAB: uma revisão conceitual e aplicada

A análise dos Estudos de Futuro sob a ótica das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Educação revela a emergência de uma nova pedagogia institucional, orientada pela capacidade de ler, interpretar e projetar o futuro como construção social. Mais do que um campo técnico de previsão ou um conjunto de ferramentas metodológicas, os Estudos de Futuro constituem uma linguagem estratégica, por meio da qual organizações aprendem a decodificar sinais, identificar tendências e elaborar narrativas sobre o que ainda não existe.

No contexto da Força Aérea Brasileira (FAB), essa linguagem prospectiva vem se consolidando como dimensão transversal da formação e da gestão estratégica. O desafio não está apenas em antecipar cenários ou mapear tecnologias emergentes, mas em formar sujeitos capazes de pensar o futuro de forma crítica, criativa e situada — ou, como defende Tomelin e Daros (2024), em promover o letramento de futuro, entendido como o conjunto de saberes, competências e disposições que permitem compreender as transformações do tempo presente e agir de modo consciente diante do porvir.

A aplicação dos Estudos de Futuro ao ensino militar brasileiro reflete um processo de ampliação epistemológica, em que o planejamento estratégico deixa de ser exclusivamente normativo e passa a incorporar uma dimensão formativa e reflexiva. Essa inflexão desloca o foco da previsão para a aprendizagem, transformando o futuro em objeto pedagógico e a incerteza em recurso cognitivo.

De acordo com Bell (2009), pensar o futuro é um ato ético e social, porque implica imaginar coletivamente o que desejamos preservar ou transformar. Nessa direção, o ensino militar se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento de longo prazo e da consciência histórica. A FAB, ao adotar metodologias prospectivas, cria condições para que a antecipação de riscos e oportunidades se converta em aprendizagem estratégica — um processo de construção coletiva de sentido, em que o futuro é projetado, mas também interpretado e questionado.

A discussão sobre o arcabouço teórico-metodológico dos Estudos de Futuros ressaltou a importância de ir além da mera previsão, focando na exploração de futuros plausíveis. Nesse sentido, o texto introduziu a relevância do "letramento de futuro" e da integração da prospecção tecnológica como instrumento estratégico e curricular. Para que essa abordagem se concretize, é fundamental dominar técnicas que transformam a incerteza em recurso cognitivo. É nesse ponto que a construção de cenários emerge como uma metodologia central, pois permite à FAB simular futuros possíveis, identificar vulnerabilidades e converter a antecipação estratégica em um poderoso processo de aprendizagem institucional e planejamento

Cenarização: da antecipação estratégica à aprendizagem institucional

A construção de cenários ocupa posição central nesse processo, pois permite à instituição experimentar o futuro sem sofrer suas consequências imediatas. Conforme Wright e Spers (2006), os cenários não são previsões, mas narrativas plausíveis de futuros possíveis, elaboradas a partir da análise de variáveis críticas e de suas inter-relações.

No caso da FAB, os exercícios de cenarização têm se configurado como práticas pedagógicas de alta complexidade, nas quais o planejamento estratégico encontra a simulação operacional e o pensamento crítico. As oficinas de futuro e os laboratórios de simulação funcionam como ambientes de aprendizagem ativa, nos quais os participantes são convidados a viver o futuro no presente, exercitando a tomada de decisão sob condições de incerteza.

Essa abordagem promove o que Engeström (2015) denomina aprendizagem expansiva — um movimento em que a instituição não apenas responde a desafios, mas os redefine, ampliando seu horizonte de atuação. Na FAB, os cenários funcionam como instrumentos mediadores desse processo: ao articular conhecimento técnico, valores institucionais e reflexão coletiva, produzem novos sentidos sobre a defesa, a soberania e o poder aeroespacial.

A cenarização demonstrou ser um instrumento vital na formulação de narrativas estratégicas plausíveis e no desenvolvimento de competências adaptativas dentro da FAB. Contudo, a eficácia da construção de cenários e do planejamento prospectivo depende da qualidade e da profundidade dos dados que os alimentam. Para construir futuros coerentes, é necessário um olhar contínuo e metódico sobre o presente e suas forças transformadoras. Assim, o passo seguinte é analisar como a Análise de Tendências e, subsequentemente, a Prospecção Tecnológica fornecem o eixo de observação e o letramento em movimento essenciais, permitindo à Força Aérea identificar os "sinais fracos" e as megatendências que moldam o ambiente aeroespacial e de defesa.

Análise de tendências e prospecção tecnológica: o futuro como campo de leitura

Wendel Bell, um dos principais teóricos na área, argumenta que a análise de futuros não deve ser vista apenas como um exercício de predição, mas como uma forma de explorar múltiplos futuros possíveis, permitindo que as organizações se posicionem proativamente diante das incertezas. Bell

ênfatiza que a capacidade de imaginar e analisar diferentes cenários futuros é essencial para a construção de uma visão crítica e estratégica, que desafie suposições convencionais.

A análise de tendências e a prospecção tecnológica representam o eixo de observação contínua dos Estudos de Futuro. Se a cenarização projeta o que pode acontecer, a análise de tendências busca compreender como e por que as transformações se anunciam. Trata-se, portanto, de um processo de letramento em movimento, que requer a leitura sensível dos chamados *sinais fracos* (Ansoff, 1975) — indícios de mudanças emergentes que, ao serem reconhecidos, podem orientar decisões de longo prazo.

Nesse sentido, a prospecção tecnológica constitui uma tradução institucional do letramento de futuro, na medida em que mobiliza capacidades analíticas, científicas e pedagógicas para identificar tecnologias emergentes e avaliar sua pertinência para os objetivos estratégicos da Força. Ao adotar práticas de *foresight* tecnológico, *roadmapping* e vigilância científica, a FAB transforma a incerteza em objeto de estudo e o conhecimento em vetor de soberania.

O letramento de futuro, conforme Tomelin e Daros (2024), exige não apenas o domínio técnico, mas também a sensibilidade ética e interpretativa. É a capacidade de relacionar dados e contextos, compreender as implicações das escolhas e discernir o impacto das inovações sobre as pessoas e o meio. No ambiente militar, essa perspectiva amplia o papel do profissional da defesa, que deixa de ser apenas executor de estratégias e se torna coautor de futuros possíveis, comprometido com o equilíbrio entre eficiência tecnológica e responsabilidade humana.

As seções anteriores estabeleceram as contribuições singulares da cenarização, da análise de tendências e da prospecção tecnológica como pilares metodológicos dos Estudos de Futuro. A análise de tendências oferece o diagnóstico das forças de transformação, a cenarização as traduz em narrativas estratégicas, e a prospecção as direciona para ações de desenvolvimento e inovação. No entanto, o valor estratégico máximo dessas abordagens é alcançado quando elas operam de maneira sinérgica. O foco agora se volta para a integração metodológica dessas três dimensões, que configura uma racionalidade prospectiva sistêmica e um modelo de aprendizagem organizacional contínua, fundamental para que a FAB transcenda o planejamento linear e avance para uma cultura de inovação antecipatória.

A integração metodológica e o letramento de futuro na cultura organizacional da FAB

A integração entre cenarização, análise de tendências e prospecção tecnológica configura uma metodologia de letramento institucional, na qual o futuro é aprendido, narrado e experimentado de modo coletivo. Essa abordagem transversal rompe com a fragmentação entre planejamento, ensino e inovação, ao reconhecer que todos são expressões de um mesmo processo: o de aprender a ler e a construir o tempo.

A FAB tem avançado na consolidação dessa cultura prospectiva por meio da articulação entre seus sistemas de ensino, pesquisa e desenvolvimento. Nos cursos de formação e aperfeiçoamento, a pedagogia de futuro (Tomelin e Daros, 2024) se manifesta na incorporação de simulações baseadas em cenários e na análise de megatendências tecnológicas e geopolíticas. Nos centros de pesquisa e inovação, ela se traduz em práticas de prospecção tecnológica voltadas à autonomia científica e à interoperabilidade entre forças.

Ao alinhar essas dimensões, a FAB realiza, de forma aplicada, o que Tomelin e Daros (2024) define como pedagogia para futuros — um processo que ultrapassa a adaptação ao novo e estimula a capacidade de criar múltiplos inéditos. Nessa perspectiva, o letramento de futuro não se limita a compreender o que está por vir, mas a agir intencionalmente na direção do que se deseja construir.

Essa transição da previsibilidade para a intencionalidade inaugura uma nova racionalidade pedagógica e estratégica. O futuro deixa de ser um ponto distante a ser alcançado e passa a ser um campo de ação presente, continuamente (re)escrito pela coletividade institucional. Assim, os Estudos de Futuro aplicados à FAB se configuram não apenas como metodologia de planejamento, mas como práxis de formação, orientada pela consciência crítica, pela inovação responsável e pela defesa do bem comum.

Dado o exposto, a revisão conceitual e aplicada sobre os Estudos de Futuro no contexto da Força Aérea Brasileira permite reconhecer a emergência de uma pedagogia de futuro (Tomelin; Daros, 2024) sustentada pela integração entre análise prospectiva, reflexão crítica e ação estratégica. Ao adotar metodologias como a cenarização, a análise de tendências e a prospecção tecnológica, a FAB vem instituindo uma cultura organizacional pautada pelo letramento de futuro (Tomelin; Daros, 2022), que transforma a capacidade de antecipar em competência para agir e aprender sob condições de incerteza.

Essa perspectiva desloca o foco da previsão para a construção coletiva de sentidos, em que o conhecimento prospectivo se converte em instrumento de formação ética, científica e estratégica. Assim, o futuro deixa de ser apenas um horizonte a ser alcançado e se torna um campo de aprendizagem e autoria institucional, no qual o pensamento crítico, a inovação e a soberania nacional se articulam como dimensões indissociáveis da educação militar contemporânea.

A seção introdutória e a perspectiva teórico-metodológica estabeleceram a relevância dos Estudos de Futuros e suas duas vertentes principais — estudos de tendência e prospectivos — como ferramentas essenciais para a adaptação e a formulação estratégica em um ambiente global complexo. Com o arcabouço conceitual fundamentado, o passo seguinte é detalhar como essas metodologias se materializam e se aplicam no contexto altamente tecnológico e dinâmico da Força Aérea Brasileira (FAB). É imperativo, portanto, analisar o papel crucial dos Estudos de Futuros na antecipação de vulnerabilidades e ameaças, e como se configuram como instrumentos analíticos valiosos para a modernização e a segurança nacional.

Aplicação do Estudos de Futuro no contexto da FAB

A Força Aérea Brasileira (FAB), como uma força armada voltada para um setor altamente tecnológico, depende de inovações constantes para a defesa e a gestão do espaço aéreo. Nesse contexto, os Estudos de Futuro assumem um papel crucial na antecipação de vulnerabilidades e ameaças, permitindo que se prepare adequadamente para os desafios do futuro. A FAB opera em um ambiente dinâmico e complexo, caracterizado por mudanças tecnológicas, geopolíticas e sociais frequentes. A previsibilidade e a antecipação de cenários futuros são fundamentais para a tomada de decisões estratégicas.

Os Estudos de Futuro oferecem instrumentos analíticos valiosos para a identificação e avaliação de tendências tecnológicas relevantes ao contexto da Força Aérea Brasileira (FAB). Acompanhar o desenvolvimento de tecnologias disruptivas — como Inteligência Artificial, veículos não tripulados e sistemas autônomos — permite estimar seus impactos operacionais, antecipar requisitos de doutrina e capacitação, e mapear oportunidades concretas de modernização tecnológica e organizacional.

Além disso, a construção de cenários geopolíticos constitui um recurso estratégico para explorar trajetórias possíveis de evolução das relações de poder no continente americano e no plano global. Ao delinear cenários contrastantes (por exemplo, de cooperação regional, contenção ou conflito assimétrico), a análise prospectiva ajuda a identificar ameaças emergentes e janelas de oportunidade para a atuação da FAB na proteção da soberania e na garantia da segurança nacional.

Por fim, os Estudos de Futuro viabilizam uma avaliação integrada de riscos e oportunidades decorrentes de transformações ambientais e sociais. Ao considerar, por exemplo, os efeitos das mudanças climáticas, tais como: aumento da frequência de eventos extremos e necessidade de adaptação de infraestruturas críticas, é possível priorizar estratégias de resiliência, orientar investimentos e articular políticas de prevenção que reduzam vulnerabilidades operacionais e logísticas.

O desenvolvimento de novas tecnologias, aeronaves, sistemas de defesa, radares e meios de comunicação eficientes abre várias possibilidades que podem se concretizar, mas que também podem ser mera especulação. Como, então, reagir a essas ameaças ou potencialidades em um mundo tão dinâmico e volátil como o das últimas décadas do século XXI?

Segundo Wright e Spers (2006), a precisão em certas previsões pode melhorar a compreensão sobre o impacto das decisões e assegurar objetivos futuros mais claros. Uma previsibilidade fundamentada em informações concretas e confiáveis pode levar a uma tomada de decisão estratégica mais acertada e realista.

A Força Aérea Brasileira (FAB) adota estratégias e planejamentos sistemáticos em suas operações como método essencial para se preparar diante das incertezas do futuro. Essa postura prospectiva reflete o compromisso da Instituição com a antecipação de desafios e a construção de capacidades adaptativas, em consonância com os marcos orientadores da Defesa Nacional. Nesse contexto, algumas diretrizes se destacam como fundamentais para o fortalecimento das ações futuras da FAB, envolvendo o aperfeiçoamento da segurança e defesa nacional, a inovação tecnológica, a proteção cibernética, o desenvolvimento de competências humanas, a cooperação internacional, a sustentabilidade ambiental, a pesquisa e a inteligência estratégica.

Conforme apontam Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025), a estrutura de ensino e planejamento da Força Aérea Brasileira (FAB) tem incorporado, de modo crescente, princípios de prospecção tecnológica e de análise prospectiva em suas ações estratégicas. O alinhamento entre o *Plano Nacional de Defesa (PND)*, a *Estratégia Nacional de Defesa (END)* e os programas internos do Comando da Aeronáutica revela um esforço sistêmico para integrar o planejamento estratégico, o emprego operacional e o desenvolvimento de capacidades. Essa articulação evidencia uma política de defesa orientada não apenas por metas de modernização, mas por uma compreensão processual e prospectiva da soberania e da segurança nacional.

Nesse contexto, a inovação tecnológica tem se consolidado como eixo estruturante da atuação da FAB. Iniciativas como a atualização de plataformas aéreas e espaciais, o investimento em tecnologias emergentes e a formação de quadros especializados expressam uma política institucional voltada à antecipação de cenários tecnológicos. Tais ações respondem a uma necessidade já diagnosticada por Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025) que é a de preparar oficiais capazes de compreender e liderar transformações que redefinem o poder aéreo em sua dimensão geopolítica e estratégica.

A defesa cibernética tem se destacado como um campo de desenvolvimento prioritário, com programas de capacitação e estruturas específicas voltadas à segurança da informação e à proteção de sistemas estratégicos. O fortalecimento da infraestrutura digital e a difusão de competências em cibersegurança entre os discentes e docentes indicam a consolidação de um saber técnico-operacional vinculado à preservação de dados e redes, elemento cada vez mais central na cultura organizacional da FAB.

Paralelamente, observa-se o investimento contínuo na formação e valorização da capacidade humana, sobretudo por meio da educação por competências e da integração entre ensino técnico e formação estratégica. Essa abordagem, discutida por Leite et al. (2025), desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a mobilização de saberes interdisciplinares voltados à resolução de

problemas complexos e à liderança em contextos de incerteza.

O papel internacional e a cooperação entre forças armadas também têm sido reinterpretados sob a ótica prospectiva. O intercâmbio técnico-científico com instituições estrangeiras e a participação em exercícios combinados fortalecem não apenas o protagonismo diplomático da FAB, mas também sua inserção em redes de inovação militar e tecnológica conforme se tem observado nos currículos das academias militares. Essa dimensão colaborativa amplia a capacidade da Força de atuar de maneira interoperável e estratégica, em consonância com as demandas de defesa coletiva e estabilidade regional.

A dimensão ambiental vem sendo tratada de modo transversal nas operações aéreas e espaciais, integrando a agenda de sustentabilidade à doutrina de planejamento. As práticas de gestão ambiental, o cumprimento de normas internacionais e o uso de tecnologias de menor impacto expressam uma visão de defesa alinhada a valores de responsabilidade e resiliência ecológica, o que reforça o compromisso ético e institucional da FAB com o desenvolvimento sustentável.

A inovação e a pesquisa em áreas estratégicas assumem papel central nesse movimento de integração. A atuação conjunta entre instituições militares, universidades e centros tecnológicos, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), tem fomentado projetos que combinam a pesquisa aplicada à inovação dual, civil e militar. Esses arranjos colaborativos indicam um avanço no sentido da autonomia científica e tecnológica do país.

Os simulacros e treinamentos baseados em cenários prospectivos vêm sendo empregados como recursos pedagógicos e metodológicos que aproximam teoria e prática. Ao modelar situações complexas de defesa, essas simulações operam como ambientes de aprendizagem ativa, permitindo o desenvolvimento de competências táticas e cognitivas essenciais para o processo decisório em contextos reais.

Por sua vez, os serviços de inteligência e análise de dados consolidam-se como pilares de sustentação das decisões estratégicas. A integração entre sistemas de monitoramento, análise de informações e previsão de tendências reflete a maturidade institucional da FAB no uso da informação como vetor de poder e de prevenção de ameaças.

Dessa maneira, o conjunto dessas práticas evidencia uma evolução metodológica e organizacional, uma vez que a FAB passa de uma lógica prescritiva de modernização para uma abordagem integrada de aprendizagem institucional contínua, fundamentada em pesquisa, análise prospectiva e educação por competências. A incorporação da prospecção tecnológica e dos Estudos de Futuro ao ensino militar, como propõem Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025), reforça esse movimento, transformando a formação de oficiais em um processo dinâmico de construção de conhecimento estratégico voltado à inovação, à autonomia e à soberania nacional.

A consolidação de uma cultura prospectiva no âmbito da Força Aérea Brasileira revela-se, portanto, como resultado de um processo institucional de aprendizagem e adaptação contínua, sustentado pela integração entre ensino, pesquisa e inovação. Ao incorporar a prospecção tecnológica e os Estudos de Futuro à formação militar, a FAB não apenas acompanha as transformações do cenário global, mas passa a internalizar metodologias que orientam a produção de conhecimento estratégico e a gestão de incertezas.

Assim, essa postura analítica e antecipatória reforça a formação de líderes com pensamento sistêmico, autonomia intelectual e sensibilidade ética — atributos indispensáveis para a condução de processos decisórios em contextos complexos e tecnologicamente dinâmicos. Assim, a educação militar assume um papel epistêmico e estratégico, pois mais do que preparar para o uso de tecnologias, forma sujeitos capazes de compreender, interpretar e projetar o futuro do poder aeroespacial brasileiro,

contribuindo para a manutenção da soberania e para o fortalecimento da presença do país no cenário internacional.

Cenários e possibilidades na perspectiva prospectiva da FAB

A construção de cenários constitui uma das metodologias mais consolidadas no campo dos Estudos de Futuro, pois permite explorar trajetórias alternativas de desenvolvimento e compreender as múltiplas forças que moldam o devir. Conforme argumentam Wright e Spers (2006), elaborar cenários não implica prever o futuro, mas delinear descrições plausíveis de situações possíveis, identificando as condicionantes que ligam o presente a diferentes configurações futuras. Essa prática se fundamenta na noção de incerteza controlada, em que a antecipação não elimina a imprevisibilidade, mas transforma-a em fonte de aprendizado estratégico.

No contexto da Força Aérea Brasileira, a metodologia de construção de cenários tem se mostrado especialmente relevante para a formulação de políticas e programas de longo prazo. A análise prospectiva vem sendo utilizada para ampliar a capacidade institucional de planejar, simular e avaliar respostas frente a ambientes complexos. Ao invés de um exercício hipotético ou meramente ilustrativo, o uso de cenários constitui uma ferramenta de gestão do conhecimento aplicada à defesa, permitindo identificar vulnerabilidades, avaliar riscos e testar estratégias em condições simuladas, antes de sua implementação real.

A integração dessa metodologia às práticas de ensino e pesquisa da FAB reflete um movimento institucional em direção à planejamento orientado por cenários, em consonância com as diretrizes de prospecção tecnológica discutidas por Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025). Nas escolas de formação militar, essa abordagem tem sido incorporada de modo transversal, por meio de simulações estratégicas, oficinas de futuro e exercícios operacionais que mobilizam tanto o pensamento crítico quanto a análise sistêmica. Nessas atividades, o cenário deixa de ser uma mera projeção de eventos e se converte em um ambiente cognitivo e pedagógico, no qual a incerteza é trabalhada como oportunidade para o desenvolvimento de competências decisórias e adaptativas.

Do ponto de vista metodológico, a construção de cenários envolve a identificação de variáveis críticas, a análise de tendências e o mapeamento de interrelações entre fatores políticos, tecnológicos, econômicos, ambientais e sociais. Esses elementos são combinados para gerar narrativas prospectivas coerentes, capazes de representar possíveis configurações de ameaças e oportunidades. Ao projetar cenários como ataques híbridos, crises energéticas, colapsos tecnológicos, desastres naturais ou instabilidades regionais, a FAB desenvolve uma visão sistêmica das interdependências que caracterizam o ambiente contemporâneo de defesa, transformando o exercício de planejamento em um processo contínuo de aprendizagem institucional.

A metodologia de cenários, quando aplicada em articulação com a prospecção tecnológica, oferece à FAB não apenas uma ferramenta de antecipação, mas também um instrumento de reflexão estratégica e formativa. Por meio dela, a instituição amplia sua capacidade de compreender os fatores de transformação e de projetar caminhos alternativos, fortalecendo a coerência entre sua doutrina, sua estrutura de ensino e sua prática operacional. Ao explorar diferentes possibilidades e trajetórias, a FAB se posiciona de forma mais informada e resiliente diante dos desafios emergentes, convertendo a incerteza em ativo estratégico para a construção de um futuro aeroespacial soberano e sustentável.

As funções pedagógicas e estratégicas da construção de cenários na FAB, esquematizadas no Quadro 1, têm como propósito instrutivo desagregar o processo de cenarização em suas dimensões Teórica, Metodológica, Pedagógica e Estratégica, oferecendo um framework prático para a instituição entender como transformar a reflexão estratégica e a antecipação em competências cognitivas e adaptativas exigidas no planejamento e na prática operacional. Assim, a síntese demonstra que a cenarização é um instrumento que educa o militar a operar sob incerteza, fortalecendo a coerência entre a doutrina, o ensino e a prática.

Quadro 1 – Funções pedagógicas e estratégicas da construção de cenários na FAB

Dimensão	Finalidade principal	Aplicação prática no contexto da FAB	Resultados esperados
Teórica	Explorar possibilidades de futuros Estudos de Futuro e na futuro e compreender condicionantes históricas tecnológicas.	Fundamentação conceitual Teoria da Atividade, estimulando a reflexão sobre a natureza dinâmica do poder aéreo.	Consolidação de uma base epistemológica para o planejamento estratégico e educacional.
Metodológica	Aplicar técnicas de análise prospectiva e cenarização.	Uso de métodos como identificação de variáveis críticas, análise de tendências e simulações baseadas em eventos complexos.	Desenvolvimento de uma cultura de análise preditiva e de avaliação sistêmica.
Pedagógica	Promover aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências cognitivas adaptativas.	Oficinas de futuro, simulações operacionais e exercícios de tomada de decisão baseados em cenários.	Formação de líderes críticos, criativos e estrategistas, capazes de operar sob incerteza.
Estratégica	Integrar ensino, pesquisa e planejamento para fortalecer a autonomia institucional.	Planejamento orientado por cenários em programas de defesa, inovação e prospecção tecnológica.	Ampliação da capacidade de antecipação, resiliência e dissuasão da Força Aérea Brasileira.

Fonte: elaboração própria com base em Wright e Spers (2006) e Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025).

A análise do **Quadro 1** é fundamental para estabelecer o caráter profundamente formativo dessa estratégia, pois, por meio da cenarização, a FAB pode transformar a incerteza em um “ambiente cognitivo e pedagógico”. Essa metodologia não se restringe a exercícios hipotéticos, mas se configura como uma prática de “aprendizagem ativa”, que utiliza oficinas de futuro e simulações para desenvolver competências decisórias sob condições de risco e complexidade. O resultado mais crucial esperado, conforme o quadro, é a formação de líderes críticos, criativos e estrategistas, capazes de operar sob incerteza. Assim, a cenarização materializa a pedagogia de futuro, deslocando o foco da mera previsão para a reflexão crítica e a aprendizagem institucional.

Análise de Tendências e Prospecção Tecnológica na Formação e no Planejamento Estratégico da FAB

A análise de tendências constitui um dos pilares metodológicos dos Estudos de Futuro, por oferecer meios para identificar padrões de mudança em diferentes domínios — sociais, tecnológicos, econômicos, ambientais e culturais — que influenciam diretamente o processo decisório institucional.

Longe de representar uma tentativa de previsão exata, essa análise busca compreender a direção e a intensidade dos movimentos emergentes, mapeando suas possíveis repercussões. Conforme observa Kotler (2000), uma tendência pode ser entendida como o curso que os eventos seguem ao longo do tempo, tal como o fluxo de um rio, revelando coerência e recorrência em meio à complexidade do presente.

Matsumoto (2022) amplia essa compreensão ao definir tendência como uma “descontinuidade estratégica”, isto é, uma ruptura que anuncia transformações profundas, ao mesmo tempo em que cria oportunidades. Para organizações complexas como as Forças Armadas, identificar essas

descontinuidades é uma condição essencial para antecipar riscos e formular respostas adaptativas. Nesse sentido, a metodologia de análise de tendências articula dimensões quantitativas e qualitativas, conjugando dados estatísticos, comportamentais e culturais a sinais emergentes que podem indicar mudanças estruturais no ambiente global.

Um dos conceitos mais relevantes nessa perspectiva é o de “sinais fracos”, proposto por Igor Ansoff (1975). Esses sinais representam indícios sutis de mudanças futuras que, embora inicialmente pouco perceptíveis, podem gerar transformações significativas em médio e longo prazo. O monitoramento desses sinais é fundamental para a FAB, pois permite detectar alterações no ambiente tecnológico e geopolítico que afetam diretamente a doutrina, a estrutura e a operação do poder aeroespacial.

No âmbito macroestrutural, a identificação de megatendências (fenômenos globais de alta probabilidade e grande impacto, como a sustentabilidade, a digitalização e a automação) oferece um referencial analítico que orienta tanto o planejamento estratégico quanto as práticas educacionais. Marcial e Pio (2022) destacam que compreender as megatendências é reconhecer que as transformações globais são dinâmicas, interconectadas e exigem das organizações militares uma postura de constante adaptação.

No contexto da Força Aérea Brasileira, a prospecção tecnológica emerge como o desdobramento operacional da análise de tendências. Trata-se de uma prática institucional voltada à identificação, avaliação e incorporação de tecnologias disruptivas capazes de transformar os modos de atuação, de ensino e de defesa. Essa prospecção não se restringe ao acompanhamento de inovações técnicas, mas envolve a análise de sua viabilidade, maturidade e impacto sobre as capacidades estratégicas da Força. Ao promover a integração entre ensino, pesquisa e inovação, a FAB utiliza a prospecção tecnológica como um dispositivo metodológico para alinhar o desenvolvimento científico ao planejamento de longo prazo, conforme argumentam Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025).

Do ponto de vista metodológico, a prospecção tecnológica baseia-se em um ciclo contínuo de observação, análise, priorização e incorporação de inovações. Esse ciclo envolve o cruzamento entre informações provenientes de centros de pesquisa, indústrias de defesa, organismos internacionais e instituições de ensino, configurando uma rede dinâmica de aprendizagem organizacional. Nesse processo, a formação militar desempenha papel central, ao capacitar profissionais para interpretar tendências e transformar conhecimento prospectivo em ação estratégica.

Por conseguinte, tanto a análise de tendências quanto a prospecção tecnológica assumem papel estruturante na consolidação de uma cultura de antecipação na FAB. Ambas operam como instrumentos complementares, uma vez que a primeira fornece o mapeamento das dinâmicas e das megatendências que afetam o ambiente estratégico; já a segunda traduz essas dinâmicas em ações de desenvolvimento tecnológico e educacional. Essa integração metodológica fortalece a capacidade da Força de planejar de modo prospectivo e adaptativo, transformando incertezas em oportunidades e inovação em soberania.

Para explicar melhor essa ideia, o Quadro 2 complementa a finalidade didática transversal ao detalhar os dois pilares que fornecem o conteúdo estratégico para a cenarização. Se o Quadro 1 ensina *como* pensar o futuro (cenarização), o Quadro 2 ensina *o que observar* no presente. A finalidade didática aqui é mostrar que a Estratégia Formativa exige que o militar não apenas domine o processo, mas se engaje no letramento de futuro de forma contínua. A análise de tendências foca no diagnóstico (*o que está mudando*), rastreando *sinais fracos* e megatendências para ampliar a consciência situacional e a capacidade de adaptação institucional. A prospecção tecnológica, por sua vez, foca na ação (*como agir sobre as mudanças*), convertendo as tendências em inovação aplicada e desenvolvimento de capacidades.

Assim, o quadro a seguir cumpre o propósito de demonstrar didaticamente que a incorporação dos Estudos de Futuros é uma dimensão transversal que liga a observação passiva (tendência) à intervenção ativa (prospecção), garantindo que a formação militar resulte em autonomia científica e prontidão tecnológica.

Quadro 2 – Relação entre Análise de Tendências e Prospecção Tecnológica na FAB

Aspecto	Análise de Tendências	Prospecção Tecnológica
Foco principal	Identificação de padrões e mudanças sociais, econômicas e culturais.	Identificação e avaliação de tecnologias emergentes e disruptivas.
Objetivo estratégico	Compreender as dinâmicas de transformação do ambiente de defesa.	Traduzir as tendências em inovação aplicada e desenvolvimento de capacidades.
Métodos utilizados	Observação de sinais fracos, análise de megatendências, modelagem de cenários.	Mapeamento tecnológico, avaliação de maturidade (TRL), <i>roadmaps</i> e <i>foresight</i> tecnológico.
Aplicação na FAB	Apoio à formulação de políticas e planos estratégicos.	Planejamento de inovação, formação técnica e desenvolvimento científico.
Resultado esperado	Ampliação da capacidade de antecipação e adaptação institucional.	Consolidação da autonomia tecnológica e fortalecimento da soberania aeroespacial.

Fonte: elaboração própria com base em Kotler (2000), Ansoff (1975), Marcial e Pio (2022) e Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025).

Desse modo, para que essa cenarização seja eficaz, é imperativo que ela seja alimentada por uma leitura contínua e aprofundada do ambiente, o que nos remete à relação complementar detalhada no Quadro 2. De um lado, a Análise de Tendências foca no *diagnóstico*, rastreando padrões de mudanças sociais, econômicas e megatendências. Sua finalidade é a ampliação da capacidade de antecipação e adaptação institucional, munindo a Força de inteligência prospectiva. De outro lado, a prospecção tecnológica assume a função de ação e aplicação, traduzindo as tendências identificadas em inovação, “planos de inovação e desenvolvimento de capacidades” e, crucialmente, no “fortalecimento da autonomia científica e tecnológica da FAB” (Leite *et al*, 2025). É evidente, portanto, que o letramento de futuro exige que o profissional da defesa seja treinado para *interpretar* as tendências, e não apenas para *reagir* a elas, ligando a observação contínua ao desenvolvimento soberano.

Integração metodológica: cenarização, análise de tendências e prospecção tecnológica na FAB

A consolidação de uma abordagem integrada entre cenarização, análise de tendências e prospecção tecnológica representa um avanço metodológico significativo para os Estudos de Futuro aplicados à Força Aérea Brasileira. Cada uma dessas dimensões contribui, de modo complementar, para ampliar a capacidade institucional de compreender, antecipar e agir diante de contextos complexos e mutáveis. Enquanto a análise de tendências oferece o diagnóstico dinâmico das forças em transformação, a construção de cenários traduz essas informações em narrativas plausíveis de futuro, e a prospecção tecnológica transforma o conhecimento gerado em planejamento, inovação e ação estratégica.

Essa articulação metodológica evidencia um movimento de maturidade epistemológica na gestão do conhecimento da FAB, que passa a operar segundo uma lógica sistêmica e interdisciplinar. A combinação das três abordagens rompe com o paradigma linear de planejamento — centrado na previsão e na reação — e adota uma racionalidade prospectiva, pautada pela exploração de múltiplos

futuros possíveis e pela aprendizagem organizacional contínua. Como ressaltam Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025), essa transição marca o deslocamento da cultura de planejamento prescritiva para uma cultura de inovação antecipatória, em que o erro e a incerteza são reinterpretados como oportunidades para testar hipóteses e gerar conhecimento estratégico.

Do ponto de vista metodológico, essa integração demanda a articulação entre diferentes instrumentos de coleta e análise de dados: monitoramento de sinais fracos, mapeamento de megatendências, construção de cenários alternativos e roadmaps tecnológicos. Juntas, essas ferramentas permitem identificar interdependências entre variáveis políticas, econômicas, sociais, ambientais e tecnológicas, favorecendo o desenvolvimento de estratégias mais coerentes e adaptáveis. Na prática, isso significa que os resultados obtidos na análise de tendências alimentam a formulação de cenários; estes, por sua vez, orientam a priorização de tecnologias críticas e o delineamento de projetos de inovação, completando um ciclo de aprendizagem prospectiva.

Nas escolas de formação e centros de pesquisa da FAB, esse modelo integrado já encontra expressão concreta em iniciativas que combinam simulações operacionais, oficinas de futuro, observatórios de inovação e programas de formação por competências. Essas práticas não apenas fortalecem o vínculo entre ensino e planejamento estratégico, como também instituem uma pedagogia da incerteza — na qual o futuro é tratado como objeto de investigação e construção coletiva. Assim, a educação militar assume papel protagonista na institucionalização dos Estudos de Futuro, articulando teoria, método e prática no desenvolvimento de líderes capazes de compreender a complexidade do ambiente aeroespacial e de atuar proativamente diante das transformações globais.

Desse modo, a integração entre cenarização, análise de tendências e prospecção tecnológica sustenta uma metodologia de aprendizagem estratégica que reposiciona a FAB no campo da defesa e da inovação. Ao associar o pensamento prospectivo à ação institucional, a Força Aérea fortalece sua autonomia decisória, aprimora sua capacidade de antecipação e consolida uma visão de futuro orientada pela soberania, pela responsabilidade social e pela sustentabilidade tecnológica. Esse modelo não apenas amplia a eficiência operacional, mas também reafirma o papel da FAB como instituição de Estado comprometida com a construção de futuros possíveis para o Brasil.

Quadro 3 – Modelo integrado de Estudos de Futuro aplicados à Força Aérea Brasileira

Etapa	Foco metodológico	Instrumentos principais	Produto institucional	Impacto esperado
Análise de Tendências	Diagnóstico e monitoramento de mudanças estruturais e emergentes.	Mapeamento de megatendências, sinais fracos, indicadores socioeconômicos e tecnológicos.	Relatórios de inteligência prospectiva.	Ampliação da consciência situacional e da capacidade de antecipação.
Cenarização	Exploração de futuros plausíveis e construção de narrativas estratégicas.	Oficinas de futuro, modelagem de cenários, simulações e análises cruzadas de variáveis.	Cenários alternativos de defesa e inovação.	Planejamento mais adaptativo e resiliente.
Prospecção Tecnológica	Identificação e priorização de tecnologias críticas e emergentes.	Roadmaps tecnológicos, TRL (Technology Readiness Level), observatórios e parcerias institucionais.	Planos de inovação e desenvolvimento de capacidades.	Fortalecimento da autonomia científica e tecnológica da FAB.

Integração e retroalimentação	Síntese dos resultados de incorporação no ensino e na gestão estratégica.	Fóruns de aprendizagem, relatórios integrados, sistemas de gestão do conhecimento.	Cultura institucional de prospecção e inovação.	Melhoria contínua do processo decisório e da prontidão operacional.
--------------------------------------	---	--	---	---

Fonte: elaboração própria com base em Leite, Melo e Cardoso Júnior (2025); Marcial e Pio (2022); Wright e Spers (2006); Kotler (2000).

A maturidade institucional desse processo encontra seu ápice no **Quadro 3**, que apresenta o Modelo Integrado de Estudos de Futuro. Esse diagrama demonstra que o valor estratégico máximo é alcançado pela articulação sistêmica das três dimensões: a análise de tendências gera inteligência, que alimenta a cenarização para criar cenários alternativos de defesa, que, por sua vez, orientam a prospecção tecnológica na priorização de inovações. A etapa final de integração e retroalimentação é a mais vital para o contexto do ensino militar, pois é a responsável por incorporar os resultados no ensino e na gestão estratégica. Esse ciclo virtuoso garante a “melhoria contínua do processo decisório e da prontidão operacional”, consolidando uma “Cultura institucional de prospecção e inovação” (Leite et al, 2025). Assim, os quadros, em conjunto, demonstram que a FAB não apenas se prepara para o futuro, mas o projeta, estabelecendo-se como uma instituição comprometida com a construção de futuros possíveis.

Considerando que o argumento central do artigo é a incorporação dos Estudos de Futuros como uma dimensão transversal da formação e da gestão estratégica da FAB, a finalidade didática dos quadros transcende a simples apresentação de dados. Os três quadros metodológicos, ao demonstrarem a transição de um planejamento linear para uma cultura de prospecção, antecipação e aprendizado contínuo, constituem a expressão fundamental da Estratégia Formativa que os Estudos de Futuros aplicam ao Ensino Militar.

Nessa perspectiva, o ensino militar torna-se ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências analíticas, criativas e éticas, articulando ciência, tecnologia e formação humana. Ao operar nesse horizonte de incertezas, a FAB reafirma seu papel como instituição de Estado capaz de transformar conhecimento prospectivo em capacidade estratégica, promovendo inovação com propósito e soberania com visão de longo prazo.

A exposição detalhada ao longo deste artigo evidenciou a evolução metodológica e a consolidação de uma cultura prospectiva na Força Aérea Brasileira, sustentada pela tríade de análise de tendências, cenarização e prospecção tecnológica. Demonstrou-se que a FAB está aprimorando sua capacidade de antecipação e de adaptação em um cenário complexo e dinâmico. O ponto culminante desta análise, portanto, é refletir sobre o significado mais amplo desse movimento. As últimas reflexões visam sintetizar como os Estudos de Futuro, ao serem integrados à cultura organizacional, redefiniram o planejamento militar, transformando a FAB em uma instituição de Estado que não apenas se prepara para o futuro, mas o projeta, o interpreta e o constrói ativamente.

Últimas reflexões: o futuro como campo de aprendizagem e soberania

A trajetória teórica e metodológica percorrida ao longo deste estudo permite compreender que os Estudos de Futuro, mais do que um conjunto de ferramentas de previsão, configuram-se como um campo epistemológico e formativo capaz de orientar decisões estratégicas e transformar a própria cultura institucional da Força Aérea Brasileira (FAB). A questão norteadora — *como a FAB pode se adaptar e se preparar para um futuro incerto e dinâmico* — revela-se menos como um desafio de antecipação e mais como um exercício de aprendizagem coletiva diante da complexidade.

Autores como Wendel Bell (1997), Michel Godet (1982, 2000) e Masini (2002) enfatizam que o futuro não deve ser entendido como objeto de previsão, mas como construção de múltiplos possíveis. Nessa perspectiva, a FAB encontra nos Estudos de Futuro não apenas instrumentos analíticos, mas também uma linguagem estratégica e pedagógica para interpretar as mudanças em curso e projetar cenários de ação. As metodologias de análise de tendências, cenarização e prospecção tecnológica oferecem à Força um aparato teórico-prático que favorece a antecipação de riscos, a identificação de oportunidades e a formulação de respostas adaptativas — sempre ancoradas em evidências, valores e finalidades institucionais.

Contudo, a principal contribuição dessa abordagem não reside apenas na capacidade de prever, mas na de aprender prospectivamente. Ao adotar práticas que integram educação, pesquisa e inovação, a FAB tem desenvolvido o que Tomelin e Daros (2024) denominam *letramento de futuro*: a habilidade de ler criticamente as transformações do presente, compreender suas implicações e agir de modo ético e criativo sobre o porvir. Tal letramento se manifesta na formação de profissionais capazes de navegar pela incerteza, construir sentido em contextos complexos e converter conhecimento prospectivo em ação estratégica.

Dessa forma, os Estudos de Futuro passam a constituir um marco de referência metodológica e cultural para a FAB. No plano estratégico, oferecem instrumentos para a formulação de políticas e planos baseados em múltiplos cenários, fortalecendo a capacidade de adaptação e resiliência institucional. No plano pedagógico, promovem a formação de líderes intelectualmente autônomos, socialmente responsáveis e tecnologicamente competentes — sujeitos que pensam e constroem o futuro a partir de valores éticos, científicos e humanos.

A integração dessas metodologias à cultura organizacional da FAB traduz-se em uma nova racionalidade institucional: a pedagogia de futuro (Tomelin e Daros, 2024), que transforma a incerteza em oportunidade de aprendizagem e a inovação em expressão de soberania. Antecipar, adaptar e otimizar deixam de ser apenas diretrizes operacionais para se tornarem dimensões formativas do pensamento estratégico. Nesse horizonte, o ato de planejar ganha contornos de autoria coletiva e o futuro, antes distante e abstrato, se torna campo de ação presente e contínua reconstrução institucional.

Assim, a relevância dos Estudos de Futuro para a Força Aérea Brasileira transcende sua utilidade técnica, pois constitui um projeto de conhecimento, identidade e responsabilidade pública. Ao incorporar a leitura crítica das tendências, a construção de cenários e a prospecção tecnológica à sua prática educacional e estratégica, a FAB se posiciona como instituição de Estado que aprende e ensina a pensar o futuro — não como fatalidade, mas como escolha ética e estratégica. Em um mundo em permanente transformação, essa visão prospectiva reafirma o compromisso da FAB com a defesa do Brasil, a soberania aeroespacial e a construção de um amanhã possível, sustentável e humano.

Embora este artigo tenha se dedicado à revisão conceitual e à articulação metodológica dos Estudos de Futuros, uma limitação reside no seu escopo de aplicação. Por se tratar de um estudo de natureza teórica e conceitual aplicada, ele não incorpora uma pesquisa empírica detalhada sobre a implementação e os resultados concretos das metodologias (cenarização, prospecção tecnológica) nos diversos níveis do ensino militar da FAB. Dessa forma, o estudo se concentra em analisar a importância e sugerir a abordagem estratégica, sem avaliar quantitativamente a eficácia ou o impacto direto do "letramento de futuro" na progressão funcional e nas decisões operacionais dos oficiais. Futuras pesquisas poderiam complementar esta análise com estudos de caso ou dados de avaliação de currículos e simulações, validando a eficácia pedagógica e estratégica da integração metodológica proposta.

A contribuição essencial deste artigo de revisão conceitual e aplicada reside no estabelecimento de um marco teórico-metodológico claro, demonstrando que os Estudos de Futuros, no contexto da Força Aérea Brasileira (FAB), transcendem a utilidade técnica de ferramentas de planejamento. O estudo evidencia que a integração coesa da análise de tendências, da cenarização e da prospecção tecnológica fortalece a autonomia científica e tecnológica da Força, mas, sobretudo, atua

como um projeto de conhecimento e responsabilidade pública. Ao traduzir o pensamento prospectivo em competências centrais para o ensino militar, a FAB assume o que é definido como a pedagogia de futuro, transformando a incerteza em oportunidade de aprendizagem.

Desse modo, este artigo buscou mostrar que a Força Aérea Brasileira se posiciona para a formação de líderes capazes de operar na incerteza, convertendo o futuro de um horizonte abstrato em um campo de aprendizagem contínua e autoria institucional, essencial para a defesa da soberania nacional em um cenário global em constante e complexa transformação

Referências

- ANSOFF, H. I. Managing strategic surprise by response to weak signals. **California Management Review**, v. 18, n. 2, p. 21-33, 1975.
- BELL, Wendel. **Foundations of Futures Studies: Human Science for a New Era**. Volume 1: History, Purposes, and Knowledge. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997.
- COATES, J. Why study the future? **Research Technology Management**, v. 46, n. 3, p. 5–8, 2003.
- ENGSTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- FISCHMANN, A. A; ALMEIDA, M. I. R. . **Planejamento Estratégico na Prática**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2018.
- GODET, M. From Forecasting to “La Prospective”: a New Way of Looking at Futures. **Journal of forecasting**, v. 1, n. 3, p. 293-301, 1982.
- GODET, M. The art of scenarios and strategic planning: tools and pitfalls. **Technological Forecasting and Social Change**, New York, Vol. 65, n. 1, p. 3-22, 2000.
- KOTLER, P. **Administração de marketing**. 10. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
- LEITE, Breno Ricardo de Araújo; MELO, Francisco Cristóvão Lourenço de; CARDOSO JÚNIOR, Moacyr Machado. **Uma proposta de abordagem curricular da prospecção tecnológica nas escolas de formação militar**. Revista Defesa e Segurança, Pirassununga, v. 10, n. 1, p. 33-48, 2025.
- MARCIAL, Eliane C.; PIO, Marcelo Jose (Org.). **Megatendências Mundiais 2040: Contribuição para um debate de longo prazo para o Brasil**. Brasília, 2023.
- MARCIAL, Elaine Coutinho; PIO, Maria da Conceição. **Futuro em construção: megatendências e planejamento estratégico**. Brasília: Ipea, 2022.
- MASINI, Eleonora Barbieri; SAMSET, Knut. Recommendations of the WFSF General Assembly. **WFSF Newsletter**, p. 15, 1975.
- MASINI, Eleonora Barbieri. A vision of futures studies. **Futures**, v. 34, n. 3-4, p. 249-259, 2002. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0016-3287\(01\)00042-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0016-3287(01)00042-8) . Acesso em: 11 out. 2025.
- MASON, D. H. Scenario-based Planning: Decision Model for the Learning Organization. **Planning Review**, March/April, 1994.
- MATSUMOTO, Wellynghton C. **Análise das Megatendências Globais para a Próxima Metade do Século e o Setor Elétrico Brasileiro**. Dissertação de mestrado profissional, Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2022. 127p.
- TOMELIN, Karina Nones; DAROS, Thuine. **Pedagogia de futuros: guia teórico e prático de letramento de futuros para instituições educativas, empresas e governos**. São Paulo: SaraivaUni, 2024.
- WRIGHT, James Terence C.; SPERS, Renata Giovinnazzo. O país no futuro: aspectos metodológicos e cenários. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, abr. 2006. Dossiê “Brasil: o país no futuro”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100003>. Acesso em: 12 out. 2025.

INTERCÂMBIOS LINGÜÍSTICO-VIRTUAIS NA AMAZÔNIA: ORALIDADE E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Cleide Oliveira do Espírito Santo¹⁰

Allison Costa do Espírito Santo¹¹

Gizelia Maria da Silva Freitas¹²

Resumo

Este artigo descreve e analisa a implementação de um projeto de intercâmbios linguístico-virtuais em uma escola pública da região do Xingu (PA), concebido para desenvolver a oralidade e a competência intercultural de estudantes de língua inglesa, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sustentado por referenciais de interculturalidade crítica (Kramsch, 1993; Walsh, 2010; Byram; Wagner, 2018; Deardorff, 2020) e educação linguística amazônica, o projeto articula currículo, tecnologia e mediação docente para promover interações reais entre estudantes locais e falantes de diferentes países anglófonos e não anglófonos. Por meio de tarefas de pré-tarefa, interação e reflexão, a experiência revelou-se um espaço de aprendizagem colaborativa que potencializa a fluência oral, a escuta ativa e a consciência sobre diversidade linguística e cultural. Os resultados indicam que, mesmo sob condições materiais limitadas, é possível construir práticas pedagógicas inovadoras que aproximam o ensino de inglês das realidades socioculturais amazônicas, fortalecendo o protagonismo discente e tensionando modelos eurocêntricos de ensino de línguas. Conclui-se que iniciativas dessa natureza contribuem para uma educação linguística intercultural capaz de ampliar o direito à palavra e à participação global de estudantes da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Intercâmbio linguístico-virtual. Oralidade. Interculturalidade. BNCC. Amazônia.

Abstract

This article describes and analyzes the implementation of a virtual linguistic exchange project in a public high school in the Xingu region (Brazilian Amazon), designed to develop students' oral and intercultural communicative competence in alignment with the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). Grounded in the principles of critical interculturality (Kramsch, 1993; Walsh, 2010; Byram & Wagner, 2018; Deardorff, 2020) and Amazon-based language education, the project integrates curriculum, technology, and teacher mediation to foster authentic interactions between local students and speakers from diverse English-speaking and multilingual contexts. Through stages of preparation, interaction, and reflection, the initiative created a collaborative learning environment that enhanced students' oral proficiency, active listening, and awareness of linguistic and cultural diversity. Findings suggest that, even under limited infrastructural conditions, innovative pedagogical practices can connect English learning to local realities, empowering learners and challenging Eurocentric models of language education. Such initiatives contribute to an intercultural language education that expands students' right to voice and meaningful global participation within the Brazilian public school system.

Keywords: Virtual Exchange. Orality. Interculturality. BNCC. Amazon.

¹⁰ Doutoranda em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC- PA). Email: cleidedot@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/0084499437373146>.

¹¹ Especialista em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras-Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará. Professor de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED). Email: allison.santo@altamiraeduc.com.br CV: <http://lattes.cnpq.br/1678474518993789>.

¹² Mestre em Letras, com ênfase em Linguística, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará, na área de Estudos Linguísticos. E-mail: gfreitas@ufpa.br CV: <http://lattes.cnpq.br/1844852727200026>.

Introdução

As transformações recentes no currículo brasileiro, consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vide Reforma do Ensino Médio (Lei Federal n. 14.945/2024), reorganiza o ensino por competências e habilidades e convocam a escola a articular conhecimentos linguísticos, atitudes e valores em práticas socialmente situadas, com ênfase no reconhecimento de repertórios culturais locais e globais (BNCC, 2018, p. 7, 65, 138). Nesse sentido, o presente relato de experiência tem por objetivo descrever e analisar, sob um viés teórico intercultural, a implementação de um projeto de intercâmbios linguísticos virtuais no ensino médio público da região amazônica (Vitória do Xingu/PA), explicitando como tal iniciativa dialoga com a BNCC e com uma perspectiva de educação sensível ao território.

Ao ancorar-se na noção de competência como mobilização integrada de saberes e na orientação da área de Língua Inglesa para a interculturalidade, o projeto busca qualificar o uso da língua em situações reais de interação e, simultaneamente, ampliar a compreensão crítica dos estudantes sobre diferenças, desigualdades e modos de vida em circulação transnacional.

Com efeito, a Amazônia impõe-se desafios próprios à escolarização. Na região enfrentamos dispersão geográfica, conectividade irregular e assimetrias históricas de acesso a bens culturais e tecnológicos. Assim, estratégias pedagógicas que aproximem estudantes de interlocutores diversos, mediadas por tecnologias acessíveis e por rotinas de preparação, interação e reflexão, tornam-se particularmente relevantes para sustentar o desenvolvimento da proficiência oral e de disposições interculturais. O projeto responde a esse quadro ao transformar a sala de aula em espaço de encontro e coprodução de sentidos, evitando um enfoque meramente estrutural da língua e favorecendo a negociação de significados em eventos comunicativos autênticos.

Essa opção curricular, cumpre notar, dialoga tanto com metas de formação integral da BNCC quanto com diagnósticos regionais sobre inclusão digital e equidade educacional. Além disso, a presente proposta se alinha a contribuições recentes de autores amazônicos que tensionam paradigmas escolares hegemônicos e reivindicam uma educação que reconheça as epistemologias locais, o plurilinguismo e a centralidade do diálogo entre mundos. As formulações de pesquisadores da amazônia, por exemplo (Costa Ferreira *et al.*, 2023), têm sublinhado a necessidade de superar matrizes eurocêntricas e de afirmar práticas pedagógicas que valorizem saberes ancestrais e mediações interculturais.

Nesse sentido, estudos recentes sobre diversidade cultural e resistências no campo educacional amazônico reforçam que interações horizontais e situadas são decisivas para reequilibrar vozes, repertórios e pertencas. Ao incorporar esses aportes, o projeto recusa uma visão homogênea de “falantes ideais” (ver. Araújo; Castro, 2023), e aposta no inglês como espaço de convivência entre variedades, usos e identidades (ver. Santos; Araújo; Acácio, 2024), em sintonia com uma ética do encontro que é própria do território.

O ensino de língua inglesa em escolas públicas situadas em regiões periféricas ou geograficamente remotas enfrenta um paradoxo. Nesses cenários, exige-se do currículo uma formação comunicativa e intercultural ampla, mas os estudantes dispõem de pouquíssimas oportunidades de interação real com falantes de outros contextos sociolinguísticos. É precisamente essa lacuna que a proposta aqui relatada busca enfrentar, alinhando-se à BNCC e a referenciais internacionais recentes que reconhecem a natureza plurilíngue e intercultural do uso de línguas no século XXI, com ênfase na mediação e na agência discente (Council of Europe, 2020).

Ao observarmos, ao longo de anos de atuação em escolas públicas do Xingu, dificuldades recorrentes de uso oral do inglês, constatamos que os entraves não se limitam a domínios gramaticais, mas envolvem sobretudo dimensões pragmáticas, semânticas e socioculturais. Compreender intenções comunicativas, negociar sentidos, adequar registros e reparar mal-entendidos em interações autênticas são tão relevantes quanto as estruturas do sistema da língua. Com efeito, mais do que treinar estruturas,

trata-se de criar condições pedagógicas para que estudantes engajem, de forma ética e reflexiva, com repertórios linguísticos e culturais diversos, interpretando práticas, valores e perspectivas em circulação e recontextualizando-as criticamente em suas próprias comunidades (Byram; Wagner, 2018).

Com esse horizonte, a estratégia didática de intercâmbios linguísticos virtuais desponta como via promissora para articular currículo, tecnologia e justiça linguística. Ao conectar turmas brasileiras a parceiros internacionais em tarefas planejadas de pré-tarefa, interação e pós-tarefa, promove-se um ecossistema de aprendizagem colaborativa que favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências de fala, escuta, mediação e cidadania digital (O’dowd, 2018).

Importa, além disso, que tais parcerias extrapolem eixos hegemônicos e incorporem vozes historicamente menos visibilizadas, de modo a ampliar repertórios e deslocar hierarquias simbólicas, em consonância com a BNCC e com abordagens interculturais críticas (Brasil, 2018; Baker, 2015; Byram; Wagner, 2018).

Dessa maneira, o relato que se segue evidencia como, sob condições materiais desafiadoras, é possível articular currículo por competências, educação intercultural e tecnologias de baixo custo para criar oportunidades de participação significativa em língua inglesa. O foco recai, portanto, sobre processos, de maneira que discutimos como os estudantes preparam, realizam e reinterpretam interações, que mediações docentes sustentam a inteligibilidade mútua e a reflexão crítica, e de que modo tais experiências reconfiguram expectativas de aprendizagem e pertencimento na escola amazônica contemporânea. Em termos de política pública e planejamento educacional regional, iniciativas dessa natureza convergem com diretrizes institucionais de universidades amazônicas e redes de ensino para reduzir desigualdades e expandir o direito à palavra no território e para além dele.

Aprendizagem de línguas e interculturalidade

A aprendizagem de línguas adicionais tem sido reiteradamente compreendida como um processo que só alcança sua potência formativa quando língua e cultura são ensinadas de modo imbricado e dialógico, já que a aprendizagem de uma língua se tornaria ineficaz se desassociada da cultura da língua-alvo (Corbett, 2003). Dessa maneira, não basta expor o aprendiz a um repertório lexical ou a estruturas gramaticais. É preciso também situá-lo em práticas de significação, de interpretação e de negociação de sentidos que emergem do encontro entre a cultura de partida e a cultura (ou culturas) com que se interage.

É justamente esse entrelugar que Walsh (2010) denomina interculturalidade. Trata-se de um processo que se constrói a partir do pensar do outro, como intercâmbio histórico e situado entre saberes, práticas e sujeitos culturalmente distintos. Tal compreensão converge com orientações brasileiras de política curricular, que insistem em uma formação de caráter global, crítica e aberta ao diverso, ao afirmarem que o ensino-aprendizagem de línguas deve favorecer o desenvolvimento da consciência social, criatividade, abertura para conhecimentos novos e uma nova maneira de ver e pensar o mundo (Silva, 2015), e com o próprio Parecer n.º 09/2001, CNE/CES 492/200, ao estabelecer que o egresso de Letras precisa ser interculturalmente competente e capaz de lidar criticamente com linguagens orais e escritas em interação com o outro.

Sob essa perspectiva, a competência intercultural deixa de ser um adorno e passa a ser um eixo estruturante do ensino de línguas. Gimenez (2008) já advertia que o falante interculturalmente competente é aquele que articula competência linguística e consciência sociolinguística para atravessar fronteiras culturais e prevenir mal-entendidos decorrentes de valores, crenças e significados não compartilhados. Estudos mais recentes reforçam e atualizam esse ponto. Baker (2015), ao tratar de consciência intercultural em contextos de inglês como língua franca, mostra que a mediação de significados em encontros multilíngues exige do aprendiz não apenas conhecer a cultura do outro, mas sobretudo saber interpretar, comparar, ajustar registros e mobilizar recursos relacionais para construir

entendimento mútuo.

De modo semelhante, Byram e Wagner (2018) retomam a noção de *intercultural communicative competence* e a ampliam para contextos de mobilidade e internacionalização da educação, salientando que o usuário de língua precisa desenvolver atitudes de curiosidade e abertura, sendo que esses conhecimentos sobre práticas sociais diversas e habilidades de interação é que o habilitam a colocar em relação mundos culturais distintos. Mais recentemente, Deardorff (2020), em material de referência para a UNESCO, insiste que a educação intercultural eficaz combina atitudes (respeito, valorização da diversidade), conhecimentos (sobre si e sobre o outro) e habilidades (escuta, negociação, empatia) em processos cíclicos e reflexivos. Logo, não é apenas conteúdo cultural a ser transmitido, mas prática social a ser vivida, compartilhada e avaliada.

Quando se observa o cenário brasileiro de ensino de inglês, contudo, percebe-se que esse ideal ainda esbarra em hierarquizações históricas de culturas e variedades. Um dos fatores recorrentes é a exaltação de países anglófonos hegemônicos, o que, como já advertia Leffa (2006), pode levar docentes a naturalizar a ideia de que produtos, valores e pessoas dos “centros” são superiores aos do Brasil ou de outros contextos periféricos.

Esse movimento, que hoje se reconhece como próximo ao *native-speakerism* criticado internacionalmente, tem efeitos diretos na formação. Perpetua-se um professor que, mesmo sem intenção, atua como colonizador em seu próprio país, uma vez que legitima apenas experiências linguísticas e culturais do eixo EUA–Reino Unido e desautoriza outras formas de inglês e outras narrativas socioculturais. É justamente contra esse estreitamento que Siqueira (2011, p. 109) conclama a “trazer as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes”, isto é, a incluir no currículo de língua inglesa repertórios da África, da Ásia, da América Latina e dos enclaves diaspóricos das grandes metrópoles, uma vez que neles se produzem línguas e culturas em circulação global.

Do mesmo modo, aportes recentes sobre interculturalidade crítica na educação (Dervin, 2024) têm alertado que celebrar a diversidade não é o bastante. É preciso problematizar relações de poder, descolonizar referências e tornar visíveis os sujeitos e saberes sistematicamente silenciados.

Nesse quadro, reconhecer que os aprendizes são testemunhas vivas das profundas mudanças socioculturais (Neves-Pereira; Alencar, 2018) implica propor experiências de língua que acompanhem essas mudanças. A globalização, as migrações, o contato incessante pelas mídias digitais e a própria circulação do inglês como língua franca geram hibridismos linguísticos e culturais que desafiam modelos fixos de competência. Nesse contexto, Rodrigues, Machado e Santana (2023) observam que uma educação voltada para a interculturalidade precisa admitir essa heterogeneidade e ajudar os estudantes a navegar por ela, o que, no ensino de línguas, significa criar tarefas de comparação cultural, de negociação de sentidos, de leitura crítica de discursos e de produção colaborativa com interlocutores reais.

É aqui que as contribuições de Maluf (2024) e de Neves-Pereira e Alencar (2018) permanecem atuais. Ao enfatizarem a dimensão sociocultural e criativa da aprendizagem, elas lembram que o encontro, a troca e o intercâmbio são condições de possibilidade para que novos conhecimentos surjam e para que os sujeitos se fortaleçam como autores de significados. Em outras palavras, quanto mais o professor conseguir recriar e aproximar espaços de interação reais, inclusive por meio de tecnologias conectivas, projetos colaborativos e intercâmbios virtuais, maiores serão as chances de o aluno se apropriar da língua em chave intercultural, percebendo-se, ao mesmo tempo, como pertencente a uma cultura e como partícipe de redes plurais de comunicação.

Portanto, articular aprendizagem de línguas e interculturalidade hoje supõe, por um lado, manter o legado de autores que já apontavam para o vínculo intrínseco entre língua e cultura (Kramsch, 1993; Walsh, 2010; Gimenez, 2008; Siqueira, 2011) e, por outro, atualizar esse legado com contribuições que, na última década, têm evidenciado a necessidade de uma interculturalidade mais crítica, decolonizadora e orientada à diversidade efetiva dos usos do inglês (Baker, 2015; Byram;

Wagner, 2018; Deardorff, 2020). Esse movimento de atualização é coerente com as exigências das diretrizes nacionais (Silva, 2015; Parecer N.º 09/2001, CNE/CES 492/200) e com o contexto de rápidas transformações socioculturais descrito por Neves-Pereira e Alencar (2018). Essa abordagem devolve ao ensino de línguas seu caráter político-pedagógico, que é formar sujeitos capazes de dialogar criticamente com o outro, de reconhecer e valorizar repertórios plurais e de produzir significados interculturais em situações concretas de comunicação.

Língua inglesa e tecnologia sob o viés da base nacional

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de língua inglesa, tal como preconiza a BNCC é uma condição adicional para que o componente cumpra sua função social e política em um mundo multilíngue e mediado por telas. Quando a BNCC afirma que o inglês deve ser entendido em seu estatuto de língua franca e que, “nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 239), desloca-se deliberadamente da lógica de um inglês único, fixo e hegemônico, aproximando-se do que a literatura contemporânea nomeia como global Englishes (Galloway; Rose, 2015) e como pedagogias centradas na inteligibilidade, e não na natividade (Jenkins, 2015; Byram; Wagner, 2018).

Assim, o ensino que se ancora na BNCC é convocado a reconhecer que o aluno brasileiro precisa transitar por redes, plataformas e situações de fala nas quais o interlocutor pode ser ganense, filipino, colombiano ou brasileiro falando inglês. Além disso, pressupõe que todos esses usos são legítimos desde que haja negociação de sentido e condição de compreensão mútua (BRASIL, 2018).

Desse enquadramento decorrem as três implicações gerais indicadas na BNCC para o ensino de inglês no Ensino Fundamental. A primeira é a articulação entre língua, território e cultura. A segunda aponta para a centralidade dos multiletramentos digitais, e a terceira evidencia o reconhecimento do inglês como língua franca (BRASIL, 2018).

A primeira rompe a velha imagem do inglês “do estrangeiro” e reinscreve o idioma em múltiplas origens e pertencas culturais, favorecendo abordagens que tematizam o Sul Global, as diásporas e as circulações não hegemônicas. A segunda recoloca o estudante como sujeito de práticas sociais digitais (lives, comentários, DM, fóruns, videoconferências) para as quais o domínio funcional do inglês amplia significativamente a participação (Rojo; Moura, 2012; Kenski, 2012).

A terceira, ao legitimar variadas formas de expressão comunicativa, desmonta o mito da pronúncia única e da forma padrão como único alvo, abrindo espaço para que o professor trabalhe com sotaques, variedades e registros diversos, desde que ancorados no princípio de inteligibilidade já indicado pela própria BNCC: “o foco [...] é tratar usos locais do inglês [...] na perspectiva de construção de um repertório linguístico [...] observando sempre a condição de inteligibilidade” (BRASIL, 2018, p. 242).

Ao mesmo tempo, a BNCC propõe cinco eixos de trabalho (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), justamente para evitar o retorno ao ensino engessado, centrado em gramática-tradução, que ainda persiste em muitas redes (Mello; Figueredo; Fernandes, 2021). Esses eixos só se tornam plenamente operacionais quando dialogam com a cultura digital que atravessa o componente inteiro.

Com efeito, se o aluno aprende língua para participar de práticas sociais, e se essas práticas hoje são majoritariamente mediadas por tecnologia, então o desenho das tarefas precisa contemplar ambientes virtuais de interação síncrona e assíncrona, produção multimodal e circulação real de enunciados. É o que a literatura internacional sobre *virtual exchange* e *telecollaboration* tem mostrado de forma consistente nos últimos dez anos. Experiências planejadas de interação on-line entre turmas de países diferentes favorecem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da proficiência oral, o alargamento do repertório intercultural e a consciência crítica sobre desigualdades linguísticas (O’dowd, 2018; Helm,

2015; Dooly; O’ Dowd, 2012). Esse movimento é convergente com a observação de Kessler de que, “desde o início da era digital, o ensino de línguas e a tecnologia têm caminhado juntos na medida em que o objetivo principal tem sido aproximar o uso da língua em contextos reais de uso” (Kessler, 2018, p. 2).

Nesse sentido, a presença da cultura digital no componente de língua inglesa não é apenas reativa ao avanço tecnológico, mas estratégica. As tecnologias desempenham um papel cada vez mais importante na comunicação e interação entre as pessoas e, por isso, o ensino precisa considerar os efeitos que elas têm na cultura e na sociedade (BRASIL, 2018).

Lévy (2001) já advertia que uma parcela crescente da transmissão cultural passaria por um espaço digital de convergência. Kenski (2012), por sua vez, atualiza esse diagnóstico ao mostrar que a escola pode e deve se apropriar desses fluxos para práticas pedagógicas situadas. Mais recentemente, trabalhos de mediação crítica em ambientes digitais têm insistido que o simples uso de plataforma não garante aprendizagem. É a curadoria de tarefas, o papel do professor como mediador e a abertura para a diferença cultural que tornam a experiência significativa (Helm, 2025; O’ Dowd, 2020).

Por conseguinte, quando um projeto escolar de intercâmbios linguísticos virtuais aproxima o aluno da língua-alvo e de seus usos culturais contemporâneos, ele está, na prática, convertendo tecnologia em condição de possibilidade para multiletramentos e para o exercício da cidadania linguística.

A fundamentação intercultural que sustenta esse movimento continua atual. A leitura de Kramersch (1993) segue pertinente ao lembrar que ensinar língua é ensinar também os discursos, valores e identidades que circulam por ela. Contudo, os desenvolvimentos mais recentes de sua obra, ao pensar a língua como poder simbólico e como espaço de posicionamento (Kramersch, 2021), ajudam a problematizar as hierarquias que, muitas vezes, se reproduzem quando se convida “falantes nativos” para falar com estudantes do Sul. De forma convergente, a atualização de Byram sobre competência intercultural e cidadania (Byram, 2021; Byram; Wagner, 2018) reforça que o objetivo não é só “conhecer o outro”, mas construir disposições para o diálogo equitativo, para o respeito à diversidade e para a crítica a visões estereotipadas.

Esses princípios são enunciados pela BNCC também, quando esta define a dimensão intercultural como reflexão sobre o convívio, o respeito e a superação de conflitos (ver. BRASIL, 2018, p. 242-243). Isso significa que projetos que colocam estudantes brasileiros em contato com interlocutores de países anglófonos e não anglófonos alinham-se ao texto da Base apenas quando tomam visível a pluralidade de sotaques, histórias e lugares de fala, e quando tratam o inglês, de fato, como língua de conexão global e não como emblema de países hegemônicos.

Dessa forma, a combinação BNCC–tecnologia–interculturalidade só alcança seu potencial formativo quando é pensada como desenho pedagógico intencional. Trata-se de uma sequência que parte das competências e eixos da Base, aciona recursos digitais situados, oferece interações reais ou verossímeis e, ao final, devolve ao aluno a possibilidade de analisar criticamente o que circulou. Ao fazer isso, o professor de inglês da escola pública brasileira não apenas atualiza o currículo para o século XXI, mas produz as condições para que seus estudantes participem de redes globais de modo crítico, agente e linguisticamente competente.

É preciso observar, no entanto, que embora a BNCC tenha se consolidado como referência normativa nacional, a literatura mais recente tem sublinhado que essa consolidação ocorreu em meio a disputas de sentido e a um movimento de forte padronização curricular que nem sempre dialoga com as condições reais das redes e escolas. Estudos sobre a implementação em tempo integral e em contextos estaduais mostram que a BNCC, ao mesmo tempo em que torna visível um repertório mínimo comum, tende a homogeneizar práticas e a invisibilizar especificidades regionais, culturais e linguísticas, pressionando os professores a “cumprir” habilidades em detrimento da mediação situada (Zanotto, 2023).

Essa crítica se intensificou no bojo do debate recente sobre o Novo Ensino Médio. Nessa discussão, diferentes segmentos da educação apontaram que o conjunto BNCC e NEM (Novo Ensino Médio), tal como implementado, produz sobrecarga documental, segmentação do currículo e redução de espaços para abordagens crítico-interculturais mais densas (Meurer; Almeida, 2024). Assim, o mesmo documento que, no plano discursivo, afirma a diversidade e o direito à diferença, no plano operativo funciona como um dispositivo de controle e de *accountability*, aproximando (por vezes nocivamente) o trabalho docente de avaliações externas e de matrizes nacionais padronizadas.

No campo específico da língua inglesa, estudos recentes também têm notado uma tensão entre o enunciado progressista da BNCC (inglês como língua franca, multiletramentos, uso de tecnologias) e o modo como isso chega às escolas. Frequentemente, as práticas pedagógicas se desenrolam de forma superficial, prescritiva e pouco problematizadora das relações de poder entre variedades de inglês e entre sujeitos que o mobilizam (Fistarol; Silveira; Pottmeier, 2025; Porto, 2025). Esse conjunto de produções de pesquisa recente observa que a BNCC legitima a pluralidade de sotaques e práticas, sem oferecer, entretanto, mecanismos claros para que o professor avalie produções híbridas. Ao mesmo tempo, não oferece condições para que ele justifique, diante da gestão e de avaliações em larga escala, escolhas didáticas que privilegiam a inteligibilidade e a negociação de sentidos em vez do “padrão” anglo-americano.

Some-se a isso o fato de que a cultura digital aparece no documento mais como horizonte desejável do que como política de infraestrutura, o que gera o descompasso já identificado em várias redes. Solicita-se, por exemplo, trabalho com vídeos, plataformas e interações síncronas, mas não se garante banda larga, equipamentos e horas de planejamento docente para fazê-lo de forma crítica e intercultural.

Para o presente relato de experiência, essas críticas têm duas implicações diretas. Primeiro, o projeto de intercâmbios linguísticos virtuais precisa ser apresentado tanto como uma iniciativa que dialoga com BNCC quanto uma forma concreta de tensionar seus limites. Procuramos, assim, mostrar que é possível realizar, com estudantes da escola pública no interior da Amazônia Legal, não sem sacrifícios, aquilo que o documento enuncia, mas nem sempre viabiliza. Ou seja, levar a cabo a interação real com falantes pluriculturais, o uso significativo de tecnologia, o foco em inteligibilidade e desenvolvimento de cidadania linguística.

Além disso, este texto deve evidenciar a agência docente e institucional envolvida (planejamento, parcerias internacionais, curadoria de temas locais, mediação intercultural) justamente para marcar que o êxito da experiência não decorre automaticamente da BNCC, mas de um trabalho que ressignifica a Base no contexto amazônico/xinguano e produz aquilo que a literatura recente reivindica. A necessidade de um currículo nacional é inegável, mas este precisa ser permeável ao território, às vozes do Sul e às condições concretas de ensino-aprendizagem. Isso reforça o caráter crítico do relato e o aproxima das abordagens que veem a BNCC como documento negociável, e não como roteiro fechado.

O projeto: natureza, finalidade e abordagem

O projeto aqui debatido tem como eixo central o propósito de criar, no âmbito de uma escola pública de ensino médio situada no interior do Pará, uma rede de networking sustentada por encontros síncronos entre “falantes nativos” (ver. Araújo; Castro, 2023) de língua inglesa de diferentes continentes e estudantes brasileiros. Essa rede visa tornar possíveis interações interculturais que, por sua vez, constituam um ambiente de aprendizagem criativa, colaborativa e inovadora, especialmente pertinente ao cenário pós-pandêmico e às novas demandas metodológicas da educação básica.

Nessa perspectiva, o projeto busca, de modo articulado, mediar intercâmbios linguísticos e interculturais entre sujeitos de diferentes realidades geográficas e socioculturais, implementado por meio de práticas de diálogos em pares, por 120 minutos, duas vezes por semestre no período de fevereiro 2021 a dezembro de 2024. Pretende, portanto, possibilitar trocas de experiências intercontinentais e debates que auxiliem os aprendizes a construir conhecimentos mais aprofundados sobre a cultura de países anglófonos.

Nesse sentido o projeto visibiliza e valoriza nações para além do Norte Global e de países reconhecidamente hegemônicos no ensino de inglês. Para tanto, fornece subsídios cognitivos e materiais que permitam aos aprendentes identificar, examinar e esquematizar perfis e variações linguísticas. Promove, dessa maneira, o exercício e o consequente aprimoramento das habilidades de produção e de compreensão oral em língua inglesa por meio das interações promovidas nos encontros.

Desde o início, o projeto foi concebido para ocorrer no formato on-line, com encontros inicialmente mensais. Contudo, em razão das demandas de estudo e de trabalho da equipe e do público participante, optamos por migrar para a realização semestral, mantendo-se a duração de 2h (duas horas) para cada sessão.

A proposta entrou em funcionamento em 2019, portanto antes da pandemia de COVID-19, e teve sua expansão favorecida justamente durante o período de ensino remoto, quando a participação à distância se tornou mais naturalizada no cotidiano escolar.

A organização dos encontros é planejada com antecedência. Elaboramos o cronograma, abrimos lista de inscrição para os interessados, coletamos os dados dos alunos e, em seguida, são encaminhadas, via WhatsApp, as orientações necessárias para participação. Em cada encontro, contam-se, em média, de três a quatro voluntários provenientes de países distintos, o que garante diversidade de sotaques, repertórios e experiências.

No que diz respeito ao alcance, o projeto vem atendendo, anualmente, a um público que oscila entre 350 e 687 estudantes, número que varia conforme a quantidade de inscritos e o interesse manifestado pelos alunos em participar efetivamente dos encontros. Cabe registrar que, de modo excepcional, em 2023 realizou-se uma edição presencial, o que resultou em aumento expressivo da motivação discente. Nessa ocasião, somando-se os turnos da manhã e da tarde, em dias alternados, foi possível reunir 723 alunos. Evidencia-se, desse modo, que a combinação entre mediação on-line, proposta intercultural e presença dos convidados internacionais encontra forte ressonância no contexto escolar.

Figura 1 – Compilados de foto do primeiro encontro presencial.



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

O encontro realizou-se, pela primeira vez, em formato presencial em razão da visita de um grupo de turistas que havia vivido por longo período na região do Xingu e que retornou para uma nova estada. Tratava-se de cinco estadunidenses que já haviam participado anteriormente do projeto na modalidade on-line e que, motivados por essa experiência prévia, se voluntariaram para ir até a escola e conhecer os estudantes pessoalmente. Como tinham entre 15 e 23 anos, apresentavam faixa etária próxima à dos alunos, o que favoreceu a aproximação, reduziu a assimetria típica de interações com estrangeiros e criou condições mais naturais para a prática da língua e para a troca intercultural.

Convém registrar que o público atendido pelo projeto é composto por estudantes de uma escola pública de ensino médio localizada no interior do Pará, mais especificamente na região do Xingu, todos regularmente matriculados e com idades entre 15 e 18 anos. Em sua maioria, esses adolescentes não tiveram contato direto e continuado com a língua inglesa, tampouco com falantes de inglês, sejam eles “nativos”, sejam provenientes de países em que o idioma ocupa o estatuto de uma das línguas oficiais, o que naturalmente dificulta o processo de aquisição quando não há oportunidades de uso.

Assim, a ausência de práticas situadas e de interações reais em contextos interculturais constitui um desafio concreto para o desenvolvimento da oralidade, sobretudo em regiões geograficamente distantes de grandes centros urbanos. É precisamente essa lacuna que o projeto busca atenuar ao criar encontros autênticos de comunicação.

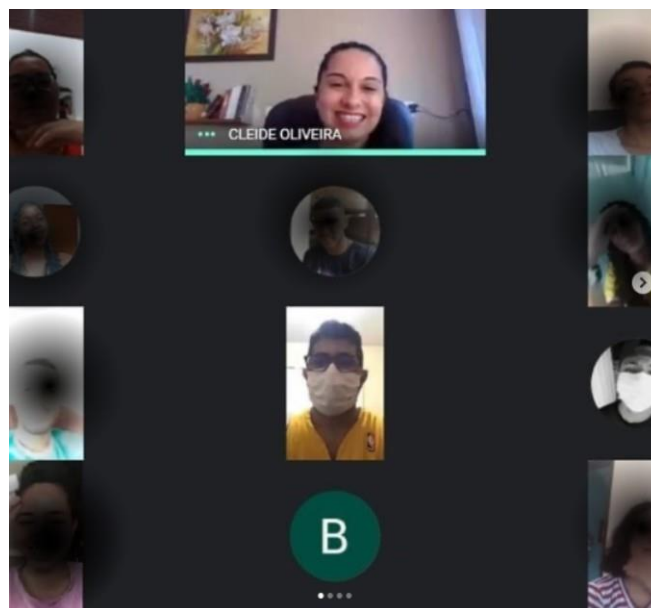
Ao longo da implementação do projeto, observamos níveis variados de proficiência entre os estudantes participantes. Para lidar com essa heterogeneidade, adotamos estratégias de nivelamento durante os encontros, como o uso de *scaffolding* linguístico, perguntas graduais, apoio visual, reformulação de enunciados e mediação em português quando necessário. Nos *breakout rooms*, os voluntários foram orientados a ajustar o ritmo, simplificar estruturas e encorajar turnos de fala mais curtos, garantindo oportunidades equitativas de participação. Essas estratégias favoreceram não apenas a inteligibilidade mútua, mas também a autoconfiança dos alunos menos experientes, sem limitar o engajamento daqueles com maior desenvoltura oral.

Operacionalização de etapas e trabalho cooperativo

No que diz respeito à condução do projeto, o trabalho dos coordenadores, inclusive o meu, abrange a concepção, o planejamento e a execução das atividades linguísticas e interculturais. Desde a idealização, cabe-me estruturar os encontros virtuais, selecionar temas que incentivem o diálogo intercultural e que, ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento das habilidades orais dos estudantes.

Em articulação com os voluntários falantes de inglês, oriento as discussões e dinâmicas, zelando para que os tópicos sejam pertinentes e adequados ao contexto sociocultural dos alunos. Além disso, atuo na mediação das interações, facilitando a aproximação entre estudantes e convidados estrangeiros e oferecendo suporte linguístico e pedagógico sempre que necessário. Essa atuação inclui ainda a organização dos materiais didáticos, o acompanhamento do processo de inscrição e participação para garantir acesso equitativo e, por fim, o monitoramento do engajamento dos alunos ao longo das sessões, de modo a avaliar o impacto do projeto sobre suas competências linguísticas e interculturais e a ajustar as atividades conforme os feedbacks recebidos.

Figura 2 – Encontros no formato remoto.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Além dos estudantes da escola, o projeto conta, de maneira sistemática e alternada, com a participação de voluntários estrangeiros que se dispuseram a integrar os encontros virtuais. Ao longo de sua implementação, foi possível articular colaboradores de Gana, Uganda, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Filipinas e Singapura, o que conferiu ao grupo um repertório linguístico e cultural amplamente diversificado.

A maior parte desses voluntários atua diretamente no ensino de línguas, exercendo funções de professores, tutores ou coordenadores pedagógicos em seus contextos de origem. Ainda que o projeto não exija, como critério formal, que os participantes estrangeiros sejam profissionais da educação, o ambiente de cooperação acadêmica em que ele se desenvolve acaba por atrair interlocutores com esse perfil, o que eleva a qualidade das interações e favorece a mediação didática das atividades.

Essas parcerias foram articuladas pelos professores idealizadores do projeto, que mobilizaram redes educacionais e contatos internacionais dos quais já faziam parte. Amplia-se, assim, tanto o alcance das ações quanto as possibilidades de colaboração intercultural.

No que se refere à dinâmica propriamente dita dos encontros, em cada sessão são selecionados e discutidos temas que favorecem a construção de perspectivas interculturais e o uso significativo da língua adicional. Desse modo, os participantes interagem em torno de tópicos como tradições e costumes, linguagem e comunicação, gastronomia, valores e crenças, história e patrimônio, manifestações musicais e artísticas, bem como questões sociais e políticas, curiosidades do cotidiano e formas de relacionamento interpessoal, entre outros que possam emergir do interesse do grupo. Esse desenho busca garantir variedade temática, comparabilidade entre contextos e oportunidades autênticas de produção oral. O formato geral de organização de cada encontro, com suas etapas e momentos de interação, encontra-se ilustrado na Figura 1, que sintetiza o fluxo adotado ao longo da experiência.

Figura 3 - Roteiro dos encontros



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Nesse primeiro momento dos encontros, denominado *Tune in*, privilegia-se a compreensão auditiva e a construção de enquadramentos culturais compartilhados. Os voluntários fazem uma apresentação breve e situada sobre o tema do dia, articulando-o às práticas, produtos e perspectivas culturais de seus países de origem ou de atuação. Assim, quando o tema é música, por exemplo, cada convidado mobiliza repertórios locais para mostrar ritmos, instrumentos, festividades e modos de fruição que marcam sua comunidade, o que amplia o horizonte de expectativas dos estudantes e os convida a ouvir de forma ativa, tomando notas e comparando o que escutam com seus próprios referenciais.

Além disso, adotam-se dinâmicas variadas, como *quizzes* interativos, perguntas e respostas ou pequenas atividades lúdicas de checagem. Essas ações objetivam a verificar o nível de compreensão da turma, o que garante mediação pedagógica e retorno imediato aos participantes. Esse desenho dialoga com a concepção de competência intercultural de Fantini (2009), segundo a qual a oportunidade de ouvir e interagir com falantes de diferentes origens favorece o trânsito por múltiplas normas culturais e situações de uso, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também dimensões pragmáticas, sociolinguísticas e socioculturais.

Pesquisas mais recentes sobre educação intercultural têm ressaltado esse mesmo aspecto. Quando a compreensão é situada em usos reais e pluriculturais, incrementam-se curiosidade, receptividade, motivação e empatia, porque os aprendentes passam a perceber sentido social para a língua que estudam (Deardorff, 2020; Jackson, 2024).

Na sequência, o segundo momento, denominado *Talkx* (Xingu), desloca o foco para a produção oral dos estudantes e para o uso do inglês em condições de interação mais espontâneas. Nessa fase, os alunos são distribuídos em *breakout rooms* e passam a conversar diretamente com os voluntários, fazendo perguntas, esclarecendo pontos da exposição inicial e explorando temas de interesse do grupo. Há rotatividade dos convidados entre as salas, de modo que cada estudante possa experimentar diferentes vozes, sotaques e estilos de fala, o que é especialmente relevante em contextos de inglês como língua franca.

Nessa perspectiva, Byram (2021) lembra que a aprendizagem de línguas ganha densidade quando o aluno percebe o idioma como meio de interlocução com outras culturas e como via para construir relações interculturais duradouras. Estudos sobre intercâmbios virtuais e telecolaboração também têm mostrado que interações síncronas mediadas por tecnologia, quando bem roteirizadas, geram oportunidades de negociação de sentido, de desenvolvimento de fluência e de fortalecimento do sentimento de pertencimento a uma comunidade internacional de prática (O’ Dowd, 2018; Byram; Wagner, 2018).

O terceiro momento, por sua vez, mantém os estudantes em *breakout rooms*, mas reposiciona o foco para a comparação cultural e para a leitura crítica das diferenças. A partir do que foi apresentado pelos convidados, os alunos passam a estabelecer paralelos entre os traços culturais do Xingu e aqueles observados nas culturas dos países anglófonos, reconstruindo, como análise em espectro, e sem dicotomias, a ideia de centro e periferia, evitando exotizações.

Para além de um “*cross-over*”, trata-se de um exercício de contraste intercultural orientado, em que os participantes identificam convergências, especificidades e pontos de tensão entre contextos locais, regionais e globais. Essa ênfase é coerente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que inscreve, entre as competências específicas da área de Linguagens, o reconhecimento e o respeito à diversidade de identidades e culturas e a necessidade de considerar as marcas do território na significação dos textos e das práticas. Como afirma o documento, abrem-se, assim, “possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais”, “[...] contanto que estes saibam se comunicar em inglês, com diferentes repertórios linguístico-culturais” (BNCC, 2018, p. 476), o que reforça a pertinência de uma etapa explicitamente comparativa.

Por fim, o momento denominado *Bridge* reintegra o grupo na sala principal e promove a socialização dos aprendizados por meio de perguntas norteadoras que instigam os estudantes a dizer o que compreenderam, o que os surpreendeu e como aquelas informações dialogam com sua própria realidade. Trata-se de um fechamento colaborativo que, ao mesmo tempo, consolida o conteúdo linguístico e projeta reflexividade sobre o encontro.

Hall (2018b) observa que o sucesso comunicativo não depende apenas da correção formal da língua, mas das competências sociais e relacionais dos interlocutores, isto é, da disposição em acomodar diferenças, em esperar pequenos desencontros de sentido e em reconstruir o contexto comum. Ao acionar o conhecimento que os alunos têm de seu próprio país e de sua região (conhecimento muitas vezes não tematizado, mas central para sua identidade social), a etapa *Bridge* favorece o pensamento crítico, a sensibilidade cultural e a adaptabilidade a contextos diversos, porque mostra que também o repertório local é relevante para o interlocutor externo.

Como demonstrado acima, o roteiro implementado no âmbito do projeto articula compreensão, fala e comparação cultural e se aproxima da ideia de que experiências de intercâmbio linguístico-virtual só cumprem plenamente seu papel quando integram ensino de línguas, aprendizagem intercultural e desenvolvimento de atitudes, oferecendo múltiplas oportunidades de participação e de construção de relações humanas.

Embora o projeto ainda careça de instrumentos sistemáticos e longitudinalmente aplicados, já se empregam algumas ferramentas de acompanhamento para monitorar engajamento e percepções dos estudantes. Entre elas, destacam-se: formulários de autoavaliação ao final dos encontros, checklists de participação em *breakout rooms*, registros de presença, anotações de observação feitas pelos mediadores docentes e relatos espontâneos dos alunos em aulas posteriores. Esses instrumentos, ainda que iniciais, oferecem indicadores relevantes sobre motivação, inteligibilidade, fluência emergente e atitudes interculturais, constituindo uma base para o desenvolvimento de protocolos avaliativos mais robustos em futuras edições do projeto.

Considerações finais: por uma educação linguística intercultural

A experiência aqui relatada indicou que, a despeito das distâncias geográficas, desigualdades de acesso e da oferta limitada de interações autênticas em língua inglesa, é possível criar situações de uso significativo da língua quando se articulam currículo, mediação docente e redes internacionais de colaboração. Ao longo da implementação, observamos que os estudantes do Xingu ressignificaram, em alguma medida e dimensão, o próprio sentido de aprender inglês, deslocando-o de um exercício escolar abstrato para uma prática situada de interlocução com sujeitos de diferentes partes do mundo.

Esse movimento é coerente com a BNCC (2018) no que concerne à defesa do reconhecimento de repertórios locais e globais. Ao mesmo tempo, é condizente com a literatura intercultural que há décadas sustenta a indissociabilidade entre língua, cultura e identidade (Kramsch, 1993; Walsh, 2010; Silva, 2015; Neves-Pereira; Alencar, 2018). Assim, ao ampliar o leque de interlocutores para além do eixo EUA–Reino Unido e incluir países africanos e asiáticos, o projeto também contribuiu para desestabilizar hierarquias simbólicas ainda presentes no ensino de inglês e que têm sido criticadas tanto em estudos de inglês como língua franca quanto em abordagens de interculturalidade crítica.

Do ponto de vista da educação linguística intercultural, a experiência indica que projetos de intercâmbio linguístico-virtual podem funcionar como dispositivos pedagógicos de alta potência quando estruturados em etapas de preparação, interação e reflexão, como recomendam os estudos recentes sobre intercâmbios virtuais (ver. O’Dowd, 2018, 2020; Dooley; O’Dowd, 2012). Nesses termos, as sessões síncronas operam como oportunidades para pôr em circulação saberes locais, exercitar a escuta do outro, comparar práticas culturais e, sobretudo, construir disposições de curiosidade, abertura e empatia que a literatura consagra como componentes centrais da competência intercultural (ver. Deardorff, 2020; Byram; Wagner, 2018).

Em redes públicas periféricas, isso tem uma implicação adicional. Experiências como esta podem compensar parcialmente a baixa exposição a usos reais da língua e tornar visível ao estudante da periferia que seu repertório também tem lugar na interlocução global, o que se alinha às reivindicações por uma educação menos eurocêntrica e mais territorializada presentes em produções amazônicas recentes.

Não obstante seu potencial transformador, o projeto ainda enfrenta evidentes limitações que não podem ser negligenciadas. A primeira delas é de natureza estrutural. A conectividade irregular, a disponibilidade de equipamentos e o tempo pedagógico reduzido limitam a frequência dos encontros e exigem que o projeto seja constantemente reajustado, a exemplo da mudança de sua frequência mensal para semestral, o que evidencia que a cultura digital defendida pela BNCC nem sempre encontra condições materiais de realização nas escolas.

A segunda diz respeito à necessidade de institucionalizar rotinas de avaliação e de registro. Embora o engajamento discente tenha sido notório, faltam ainda instrumentos sistemáticos que permitam demonstrar, com dados, ganhos de proficiência oral, de inteligibilidade e de consciência intercultural, como recomendam tanto a literatura internacional quanto os próprios parâmetros nacionais.

Outra limitação refere-se à dependência de redes pessoais para a captação de voluntários estrangeiros. Não há um arranjo institucional mais estável com universidades parceiras, embaixadas, ONGs ou programas de línguas. Dessa maneira, o projeto fica vulnerável a rotatividade e a agendas individuais.

Finalmente, há um ponto sensível ligado à ética. Por envolver adolescentes e circulação de imagens/vozes em ambientes on-line, experiências desse tipo precisam caminhar ao lado de autorizações formais, termos de consentimento e protocolos claros de proteção de dados, sobretudo em regiões onde as famílias podem ter acesso mais restrito às plataformas digitais.

Diante dessas limitações, algumas recomendações se impõem para futuras iniciativas. Antes de tudo, é recomendável que os projetos sejam inscritos em políticas de formação continuada docente, de modo que os professores possam aprender a desenhar tarefas interculturais graduadas, a mediar *breakout rooms* e a avaliar produções híbridas de inglês, algo que a literatura recente sobre BNCC e língua franca vem apontando como lacuna (ver. Fistarol; Silveira; Pottmeier, 2025).

Acreditamos que também vale criar um protocolo mínimo de monitoramento com instrumentos simples, a exemplo de formulários de percepção, diários de aprendizagem, rubricas de oralidade e de atitudes interculturais. Desse modo, entendemos que o impacto deixará de ser apenas impressionista e passará a compor séries históricas úteis à gestão escolar e às redes.

Recomendamos também, em futuras experiências dessa natureza, que as escolas busquem ampliar o leque de parceiros internacionais justamente para preservar a diversidade de *World Englishes* e de experiências culturais que este relato mostrou ser tão formativa.

Por último, é igualmente oportuno que futuras versões do projeto incorporem momentos mais fortes de pós-interação, nos quais os estudantes possam analisar criticamente as relações de poder que atravessam a circulação do inglês, articulando-se ao debate brasileiro sobre currículo, padronização e justiça linguística. Assim, experiências como esta deixam de ser eventos pontuais e passam a integrar uma política de educação linguística intercultural para a Amazônia e outras regiões periféricas do país, capaz de dialogar com a BNCC, tensionar seus limites e, sobretudo, garantir ao estudante da escola pública o direito de participar, com voz própria, de redes multilíngues e multiculturais.

Ora, se olharmos com alguma sensibilidade para o que se passou nessas telas abertas entre o Xingu e o mundo, veremos que não foram apenas encontros linguísticos, mas entre microuniversos que se reconheceram possíveis. Cada voz estrangeira que ressoou pela sala de aula evidenciou também aos nossos estudantes que sua própria voz também merece circular. Cada memória partilhada em inglês lembrou que a aprendizagem pode ser afeto. Cada comparação entre culturas mostrou que diferença é, antes de tudo, travessia e não apenas fronteira.

Que este relato permaneça, então, como uma espécie de ponte lançada a partir dessa margem do Atlântico, da Amazônia para as outras faces do Sul Global e além, sustentando novas passagens, novos interlocutores e novas narrativas de pertencimento. Afinal de contas, enquanto houver aprendizes dispostos a dizer seu próprio mundo em outra língua sem deixar de dizer do seu lugar de fala, haverá razão para refazer, repetir e reinventar experiências como esta.

Referências

- ARAÚJO, Gilberto Alves; CASTRO, Manoela Ferreira de. English teaching in the Amazon region: beliefs toward native and non-native English-speaking teachers. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 24, n. 43, p. 120-148, 2023.
- BAKER, Will. **Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Multiculturalism in ELT**. New York: Routledge, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BYRAM, Michael. **Intercultural competence and mobility: perspectives of language education in a globalized world**. London: Routledge, 2021.
- BYRAM, Michael; WAGNER, Manuela. **Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue**. *Foreign Language Annals*, v. 51, n. 1, p. 140–151, 2018.
- CORBETT, John. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- COSTA FERREIRA, Dilma *et al.* Povos indígenas e educação escolar na Amazônia Brasileira: experiências docentes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15274, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15274> . Acesso em:

4 nov. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume.** Strasbourg: Council of Europe, 2020.

DEARDORFF, Darla K. **Manual for developing intercultural competencies: story circles.** Paris: UNESCO, 2020.

DERVIN, Fred (org.). **The Routledge handbook of critical interculturality in communication and education.** London: Routledge, 2024.

DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert (org.). **Researching online foreign language interaction and exchange.** Bern: Peter Lang, 2012.

FANTINI, Alvino E. Assessing intercultural competence: issues and tools. In: DEARDORFF, Darla K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence.** Thousand Oaks: Sage, 2009. p. 456–476.

FISTAROL, Caroline F. S.; SILVEIRA, Elenice L.; POTTMEIER, Sabrina. De língua estrangeira para língua franca: notas sobre a BNCC e o ensino de língua inglesa. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 26, p. 1–15, 2025.

GALLOWAY, Nicola; ROSE, Heath. **Introducing Global Englishes.** London: Routledge, 2015.

GIMENEZ, Telma. **Competência intercultural na língua inglesa.** 2008. Disponível em: <http://www2.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm> . Acesso em: 23 jul. 2024.

HALL, J. K. **Essentials of SLA for L2 teaching.** New York: Routledge, 2018b.

HALL, Stuart. **Essential Essays, Volume 1: Foundations of Cultural Studies.** Durham: Duke University Press, 2018a.

HELM, Francesca. The practices and challenges of telecollaboration in higher education. **Language Learning & Technology**, v. 19, n. 2, p. 197–217, 2015.

HELM, Francesca. **Intercultural communication in virtual exchange.** Cambridge: Cambridge University Press, 2025.

JACKSON, Jane. **Introducing language and intercultural communication.** 3. ed. London: Routledge, 2024.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes: A resource book for students.** 3. ed. London: Routledge, 2015.

JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). **The Routledge handbook of English as a Lingua Franca.** Abingdon: Routledge, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KESSLER, Greg. **Teaching languages and technology.** New York: Sage, 2018.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language as symbolic power.** Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

LACERDA, F. B.; SANTOS, L. M. **Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem.** Avaliação (Campinas; Sorocaba, SP), v. 23, n. 3, p. 611–627, nov. 2018.

LEFFA, Wilson J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 10–25.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura: A nova era do conhecimento.** São Paulo: Editora 34, 2001.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Aprendizagens criativas: sugestões inovadoras para ensinar.** Petrópolis: Vozes, 2024.

MELLO, Layssa Gabriela Almeida e Silva; FIGUEREDO, Carla Janaína; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A BNCC e o ensino de língua estrangeira: inglês pautado por gêneros textuais literários.** Polifonia, Cuiabá, v. 29, n. 54, p. 31–54, 2023.

MEURER, Adriana C.; ALMEIDA, Rafael S. de (org.). **Reflexões críticas sobre a BNCC.** Recife: CPF, 2024.

NEVES-PEREIRA, Maria da Silva; ALENCAR, Eliane Maria Lima Silva. A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2018. Disponível em:

<http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Artigos%20OnLine/2018/V1N1online2018.pdf> . Acesso em: 5 jun. 2024.

- O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1–23, 2018.
- O'DOWD, Robert. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, v. 3, p. 477-490, 2020.
- PORTO, Raísa Ketzer; GALLI, Joice Armani. O perigo de uma língua única: algumas reflexões acerca da BNCC a partir da perspectiva dos multiletramentos. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 169– 191, 2025.
- RODRIGUES, Márcio Silva; MACHADO, Cristiane Brito; SANTANA, Camila Lima Santana. Hibridismo, cibercultura e educação. **Video Journal of Social and Human Research**, v. 2, n. 2, p. 22–35, 2023.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, Elton Jhon Nascimento dos; ARAÚJO, Gilberto Alves; ACÁCIO, Tainara Malta. Estratégias de leitura e desafios enfrentados por estudantes universitários de biologia na região amazônica: o caso da UFPA. **Revista de Educación en Biología**, Córdoba, v. 27, n. 2, p. 1–17, jul./dez. 2024.
- SCHLEICHER, Andreas. **World class: how to build a 21st-century school system**. Strong performers and successful reformers in education. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: SIQUEIRA, Sávio (org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 109–123.
- WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.
- ZANOTTO, Marijane; NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-26, 2023.

PÚBLICO E PRIVADO NAS RELAÇÕES FAMILIARES DE *O NOVIÇO*, DE MARTINS PENA, E *NOSSA VIDA EM FAMÍLIA*, DE ODUVALDO VIANNA FILHO

Robson Batista dos Santos Hasmann¹³

João Pedro Barbosa Ferreira¹⁴

Resumo

Este estudo procura entender, pela análise comparada, a representação da dinâmica social, econômica e moral entre o público e o privado em obras de Martins Pena e Oduvaldo Vianna Filho. Compreendemos, nesse sentido, que as transformações políticas e econômicas (o público) interferem na família (o privado). Pena é tradicionalmente visto como o autor que escreveu obras com o objetivo de criticar as instituições do século XIX no Brasil, com destaque para as comédias baseadas nos costumes que observava de sua época. Já Oduvaldo Vianna Filho escreveu peças nas quais representava as tensões do contexto da contracultura e do regime governamental vigente no Brasil de 1964 a 1985. Em sua produção, Vianna Filho reconheceu a importância de Pena com a peça *Allegro Desbundaccio* (*ou se Martins Pena fosse vivo*). Ambos os autores trabalharam as comédias problematizando os costumes e a ordem social. As obras escolhidas para a comparação foram *O noviço*, de Pena, e *Nossa vida em família*, de Oduvaldo Vianna Filho. A questão central que motivou a pesquisa foi compreender como se aproximam ou se distanciam as dimensões do público e do privado nas estruturas familiares, demonstrando nas escolhas cênicas e diálogos das personagens de que modo o público e o privado se interseccionam. Argumentamos que, em *O noviço*, o público, representado por certas instituições de poder, se revela como moderador dos problemas privados, enquanto que em *Nossa vida em família*, a dimensão econômica, transformada pelas ações políticas, surge como fator determinante da fragmentação familiar.

Palavras-chave: Comédia. Dramaturgia comparada. Teatro brasileiro.

Abstract

This paper investigates, through comparative analysis, the representation of social, economic, and moral dynamics between the public and private in plays by Martins Pena and Oduvaldo Vianna Filho. In this sense, we understand that political and economic transformations (the public) interfere with the family (the private). Pena is traditionally seen as the author who wrote works with the aim of criticizing the institutions of the 19th century in Brazil, highlighting those comedies of moral customs of his time. On the other hand, Oduvaldo Vianna Filho was a playwright in the middle of 20th century, whose works represented the conflicts and restlessness in the context of counterculture and the government between 1964 and 1985. In his work, Vianna Filho recognized the importance of Pena in his play *Allegro Desbundaccio* (*ou se Martins Pena fosse vivo*) [*Allegro Desbundaccio* (or If Martins Pena Were Alive)]. Both playwrights created comedies in order to discuss the manners and social order. The central question that motivated this research was to investigate how the dimensions of the public and the private converge and diverge within familial structures, seeking to reveal, through the dramaturgical composition, scenic arrangements, and the discursive interplay of the characters, the ways in which the public and the private intersect, overlap, and mutually inform the performative fabric of the work. We conclude that in *O noviço* the public appears as a moderator of the problems, whereas in *Nossa vida em família*, the economic sphere, become by policies, emerges as decisive factor to the fragmentation of family.

Keywords: Comedy. Comparative Dramaturgy. Brazilian Theater.

¹³ Pós-doutorando em Literatura Brasileira Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Doutorado em Letras pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação, do Instituto Federal de São Paulo *campus* Campos do Jordão. Professor da Escola de Especialistas de Aeronáutica. E-mail: hasmann.robson@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/0523565832381575>

¹⁴ Técnico em Informática pelo Instituto Federal de São Paulo *campus* Campos do Jordão. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - CNPq) em 2023. E-mail: jpbff@ifsp.edu.br CV: <http://lattes.cnpq.br/6099007354234101>

Introdução

“Todas as famílias felizes são parecidas entre si. As infelizes são infelizes cada uma à sua maneira”. Essas palavras com que Leon Tostói abre o romance *Ana Karênina* ecoam àqueles que se debruçam sobre as representações de núcleos familiares na literatura. Na dramaturgia, essa mesma temática, sem deixar de representar a luta do indivíduo contra os deuses, também já estava no centro das tragédias gregas.

Tendo, pois, em vista a relevância do assunto dentro do universo literário, neste trabalho nos dedicamos a compreendê-lo no âmbito da dramaturgia brasileira. Para tanto, escolhemos duas peças escritas em contextos diferentes e igualmente importantes para a cultura nacional e a arte teatral: *O noviço*, de Martins Pena (1815 – 1848), e *Nossa vida em família*, de Oduvaldo Vianna Filho (1936 – 1974). A comparação entre as peças possibilita verificar aspectos temáticos e formais da dramaturgia brasileira pelo viés histórico, bem como contribui para compreender as dinâmicas das transformações sociais do país no que diz respeito ao tema da família e a relação com o Estado.

A comparação se torna mais pertinente quando lembramos que em 1973, Vianinha escreveria *Allegro desbundaccio ou Se Martins Pena fosse vivo*. Nesse sentido, vale resgatar o ensaio de Bevilacqua e Betti (2021), no qual consideram que a retomada da tradição histórica teatral feita pelo dramaturgo é fruto da busca por novas formas estéticas ao mesmo tempo que representa uma resposta às condições impostas pelas várias mudanças provocadas pelos movimentos de contracultura e, paradoxalmente, pelo regime governamental entre os anos de 1964 e 1985. Nas próprias palavras dos pesquisadores:

O uso estratégico de estruturas formais ditas convencionais, em um contexto de sucessivas proibições de seus trabalhos, representava ao mesmo tempo uma perspectiva de sobrevivência e um desafio de criação, já que o setor teatral se encontrava, cada vez mais, sob o impacto de diferentes estilos de experimentalismo. (Bevilacqua Sobrinho; Betti, 2021, p. 93).

Visando, então, dar clareza à comparação que propomos, estruturamos o artigo em duas seções. Na primeira, “A família brasileira”, buscamos apresentar e compreender os ideais e laços contidos dentro da categoria “famílias brasileiras”. Nessa seção, passamos pelas análises sociológicas presentes em *Raízes do Brasil* (1995), de Sérgio Buarque de Holanda e outros pesquisadores dessa temática, com ênfase na relação público e privado.

Na segunda seção, analisamos *O noviço*, de Martins Pena, e *Nossa vida em família*, de Oduvaldo Vianna Filho com foco nas tensões provocadas no ambiente privado (a família) frente ao público (o Estado). O objetivo é compreender como funcionava o modelo familiar descrito na peça, quais valores eram destacados e se é possível inferir uma opinião sobre os contextos sócio-históricos em que ambos os autores estavam inseridos. A fim de tecermos as aproximações entre os dois dramaturgos aqui em tela, tomamos de empréstimo a categoria que Arêas (1990) denominou *polarização* para refletir acerca das dimensões cênicas da tragédia e da comédia. De acordo com ela, a polarização instaura-se na tragédia através da luta entre os indivíduos e o destino, por exemplo. Já a comédia se caracterizaria pela simetria dos elementos.

Por meio do cotejo entre obras situadas em momentos distintos da dramaturgia nacional, cremos ser possível alcançar a compreensão de características que diferenciam e aproximam as peças em termos de contexto histórico, de traços temáticos e de estrutura social na qual foram produzidas. Podemos asseverar que, na história da dramaturgia brasileira, Martins Pena e Oduvaldo Vianna Filho ocupam espaço proeminente em virtude de terem sido, cada um a seu tempo, responsáveis por propor alicerces sólidos para o teatro nacional, seja por meio da criação em si, no caso de Pena, seja na criação e nas reflexões ensaísticas, no caso de Vianinha. Em termos bem panorâmicos, esse aspecto reforça a relevância de um estudo comparativo entre esses autores. Além disso, a temática mais evidente que perpassa a obra desses dois autores expressa-se na luta ideológica.

Essa dimensão da temática foi proposta por Iná Camargo Costa (1989), em ensaio norteado pela tese segundo a qual a luta ideológica poderia iluminar certos aspectos da comédia de Martins Pena. A luta a que ela se refere ter-se-ia iniciado com a tentativa de compreender a história do teatro brasileiro sob a rubrica de “teatro nacional”. Traçando um histórico da crítica teatral desde José de Alencar e Machado de Assis até Décio de Almeida Prado, Costa (1989) observa que há uma compartimentação bem distinta, que consiste de dois polos: de um lado a estética dramatúrgica e teatral que parte de modelos europeus para classificar o bom e o mau teatro; e, de outro lado, a existência de uma série de expressões cênicas (circo de cavalinhos, espetáculos de feira, números de ruas etc.) que, além de não serem consideradas como parte dessa história, eram relegadas. A comédia de Martins Pena, para os diversos críticos resgatados por Costa (1989), estaria entre as expressões teatrais de menor monta devido, justamente, à aproximação dos “gêneros menores”.

Dicotomia semelhante a respeito do teatro nacional foi exposta também por Oduvaldo Vianna Filho no ensaio “Um pouco de pessedismo não faz mal a ninguém” (1968). O dramaturgo postula que, àquele período, duas eram as tendências dominantes no teatro, denominados por ele, não sem certa hesitação, de “engajado” e “desengajado”. O primeiro caracterizar-se-ia pela tentativa de incluir as manifestações teatrais à base econômica da sociedade; o outro seria um teatro “quase irreal”, que acreditaria ser possível de se realizar sem se estruturar como empresa. (Vianna Filho, 1968, p. 70-71). Em síntese, o autor retrata com riqueza as contradições da cultura teatral na sociedade brasileira no fim da década de 1960.

Especificamente sobre a forma de explorar a comédia de costumes, Mota (2024) procura evidenciar o quanto Vianna Filho trabalhava com as questões do humor. De acordo com o autor, “O sabor da palavra cômica e o apelo ao ritmo da fala são elementos de entusiasmo na escrita de Vianinha. O autor mostra a ideia de crítica da burguesia pelo viés satírico e a comicidade visa denunciar a hipocrisia dessa classe social.” (Mota, 2024, p. 13). As mesmas palavras, aliás, são tradicionalmente atribuídas a Martins Pena.

Com efeito, considerando-se que tanto a fortuna crítica de Martins Pena quanto a de Vianinha exploram a comicidade e que Costa (1989) sinalizou que a luta ideológica, que está no cerne da dramaturgia de Vianna Filho, pode ressignificar a dramaturgia do autor do carioca do século XIX, propomos o cotejo entre os autores destacando o tema da família.

A família brasileira

Pensar essa relação entre a formação estatal e a família implica considerar as dimensões do público e do privado sob vários vieses. No processo histórico brasileiro, encontraremos no “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda (1995) o auxílio para compreendermos a representação dessa tensão nas obras dramáticas estudadas neste trabalho. De acordo com ele, o Estado brasileiro construiu-se sobre a ausência de limites entre a família e o Estado, sendo este a representação da esfera pública e aquela representante da ordem privada. Ele defende também que, embora entre essas duas entidades não haja uma gradação, no processo colonizador e histórico de nosso país, o Estado foi tomado como uma ampliação das relações familiares.

Essa dinâmica dos processos formativos da nação se encontra ainda na categoria de família patriarcal, conforme descrita por Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala* (2019). Mais do que o ensaio anteriormente mencionado, a interpretação dada por Freyre poderia ser tomada como modelo de nossa sociedade. Compreendemos, por outro lado, que este ensaio, uma vez que estava inserido em um universo no qual ainda se debatiam os traços identitários da brasilidade, busca uma síntese amistosa da formação nacional. Para recuperar as próprias palavras de Freyre (2019, s/p), recordemos o trecho da introdução: “A formação patriarcal do Brasil explica-se, tanto nas suas virtudes como nos seus defeitos, menos em termos de ‘raça’ e de ‘religião’ do que em termos econômicos, de experiências de cultura e de organização da família, que foi aqui a unidade colonizadora”. Percebemos que a ideia de unidade, de síntese, se apresenta, aproveitando a esteira das concepções que moveram boa parte da intelectualidade

nas quatro primeiras décadas do século XX.

Por outro lado, diversos estudos posteriores a esse clássico da sociologia, o qual é de 1933, mostram que o modelo patriarcal soma-se a outras diversas estruturas familiares presentes. Ocorre que tal modelo exerce poder simbólico sobre outras formas. Essa visão de que a família patriarcal é o elemento organizacional que serve de base de segurança para os indivíduos remonta ao período do Romantismo na literatura. No Brasil especificamente, os romances e folhetins consolidam, na esfera cultural, o casamento como símbolo dessa ordem, na medida em que a maior parte das histórias românticas constrói por meio do casamento a felicidade e o retorno a certa ordem desarranjada. Toda uma cultura foi desenvolvida ao redor desse ideal romântico em que se associam as relações familiares à idealização do amor.

Por outro lado, a Sociologia, lançando mão de procedimentos investigativos baseados em documentos, oferece novas evidências de que a consideração de que a unidade familiar representa a unidade institucional da sociedade pode ser problematizada.

Samara (1992) apresenta dados sobre a constituição familiar no estado de São Paulo no século XIX a partir de testamentos, inventários e processos eclesiásticos. Ela constata que a categoria de “família patriarcal” rígida e permanente não se realizava de maneira fixa. Havia fissuras sociais em que, por exemplo, a mulher era responsável pela administração dos negócios e da casa. Nas palavras da própria autora:

Assim, fica difícil conceber que o conceito genérico de “família patriarcal” possa ser aplicado nos diversos momentos da nossa história e para famílias dos diferentes segmentos sociais, mesmo considerando o modelo apreendido em Freyre como construção ideológica, constituída de traços básicos do comportamento familiar brasileiro (Samara, 1992, p. 65).

Se, portanto, o ideal de uma família opera socialmente mais no plano simbólico do que real, como se dariam essas constituições na medida em que, para ser nomeada como família, a união social precisa da chancela estatal? No plano estético, como representar as configurações familiares comprimidas pela ação estatal quando, em momentos certos momentos históricos, o próprio estado, por meio de leis e regulamentos, se redefine em termos de estrutura e tecnologias sociais de controle?¹⁵

Partindo, pois, de que a categoria de família possui implicações das mais diferentes e considerando que por meio dela podem ser estudadas as dinâmicas e transformações sociais, é que analisamos as representações familiares de *O noviço* e *Nossa vida em família*, em especial a dinâmica da passagem e intersecção do público e privado. Para além da temática em comum, acreditamos que ambas as peças situam-se, cada uma a sua maneira, em momentos-chave das transformações sociais do Estado e, consequentemente, da família no Brasil.

Relações familiares em *O noviço*, de Martins Pena

A unidade familiar representada em *O noviço* (uma comédia em três atos) constitui-se de alguns traços da família patriarcal. A trama em que está envolvida se desenrola na casa de Florência, viúva, mãe de dois filhos e tutora de Carlos, um sobrinho que ficara órfão na infância. Quando a peça inicia, ela está casada há cerca de seis meses com o segundo marido, Ambrósio. A descrição do ambiente onde se passam os dois primeiros atos, oferecida pela rubrica, revela se tratar de uma família de posses: “Sala ricamente adornada” (Pena, 1997, p. 11).

¹⁵ Vale lembrar, mesmo que de modo panorâmico, como Hannah Arendt (2007, p. 37) discutiu as formas tomadas pelo estado para distinguir o público e o privado: “A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera pública corresponde à existência das esferas da família e da política com entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional”.

A personagem à qual se lança a luz inicial é justamente o segundo marido, Ambrósio, que assume a função de organizar e dirigir a família, uma vez que Florência não “atura procuradores”. (Pena, 1997, p. 13) e, ao mesmo tempo, se espera do homem que assuma a direção da casa. Na cena I, ele faz um monólogo através do qual se explicitam alguns de seus valores, dentre os quais está a riqueza, a meritocracia e a certeza de que as leis punitivas são para os pobres, conforme se verifica pelo trecho abaixo:

No mundo a fortuna é para quem sabe adquiri-la [...] Todo homem pode ser rico, se atinar com o verdadeiro caminho da fortuna. Vontade forte, perseverança e pertinácia são poderosos auxiliares. [...] Se em algum tempo tiver de responder pelos meus atos, o ouro justificar-me-á e serei limpo de culpa. As leis criminais fizeram-se para os pobres... (Pena, 1997, p. 11).

Ainda neste monólogo fica implícita a possibilidade de que esses valores, em especial a riqueza, têm origens duvidosas. Essa hipótese se confirma com a descoberta de que ele é bígamo e que se apropriara dos bens da primeira esposa. Além disso, a confirmação de que a sinceridade e os bons sentimentos escondem a artimanha do enriquecimento ilícito se manifesta quando Carlos, o sobrinho tutelado por Florência, descobre que o plano de Ambrósio de enviar as crianças e os jovens da casa para a vida religiosa tem o objetivo de manter a maior parte dos bens e da herança deixada pelo primeiro marido para si mesmo. Tudo isso é descoberto pelo sobrinho Carlos, que assim se expressa: “Hei-de ensinar a este patife, que casou-se com minha tia para comer não só a sua fortuna, como a de seus filhos. Que belo padraсто!...” (Pena, 1997, p. 28).

Esse breve resumo poderia sugerir uma composição melodramática, em que a maldade de Ambrósio seria vencida pelas forças da bondade moral. E de fato existe essa tensão, mas cremos na possibilidade de aprofundar o olhar, tal como propõe Costa (1989) acerca das obras de Martins Pena, a fim de vasculhar, na dimensão histórico-social da obra, as condicionantes morais e individuais. A pesquisadora e crítica incentiva a leitura pautada na dialética da ordem e da desordem; dos privilégios e restrições; do particular e do social.

Nesse sentido é que as palavras finais do monólogo de Ambrósio, em que ele acentua a crença de que a punição legal foi feita apenas para os pobres, sugerem que, para além das virtudes e vícios individuais, manifesta-se outra ordem de coisas. Com efeito, a peça de Pena coloca em tensão uma outra dimensão que transborda a relação entre personagens bons e maus. Trata-se da intervenção estatal na vida íntima.

Para elucidar a questão, vejamos mais detalhadamente as implicações sociais da composição familiar representada na peça. Ela se apresenta socialmente como conservadora e recatada. Essas características são reforçadas na Cena II, pois o casal se prepara para ir às celebrações de domingo de Ramos. Esse movimento entre o interno (o ambiente doméstico) e o externo (representado primeiro pelos religiosos do convento onde Carlos está e a seguir pelos meirinhos que prenderão Ambrósio) parece-nos ser o cerne de uma discussão mais acurada por parte do dramaturgo para além do esquema clássico dos melodramas.

Como já expusemos, o núcleo dramático se desenvolve no ambiente doméstico da casa de Florência. Ocorre que, paulatinamente, a intimidade, o espaço privado será levado a primeiro plano. Nos dois primeiros atos, todas as situações (o disfarce de Carlos, o desmascaramento de Ambrósio, a chegada de Rosa, a primeira esposa etc.) ocorrem na sala da residência. Porém, o terceiro ato, quando ocorrem o desfecho dos acontecimentos, situa todas as personagens, inclusive as externas, dentro da alcova de Carlos, transformada em quarto de dormir pela tia Florência depois que Ambrósio sai de casa. É, pois, no ambiente mais íntimo que ocorre o ir e vir de personagens exteriores ao núcleo familiar: o empregado José, os meirinhos, o vizinho Jorge, o Padre-Mestre dos Noviços.

Nessa conexão com o ambiente exterior, se manifesta a mescla entre público e privado, a ordem e a desordem. A casa de Florência, certamente, configura-se como uma unidade espacial importante sob a perspectiva cênica. Assim, considerando-se as reflexões acerca de como, no Brasil, as relações entre público e privado foram importantes para a permanência de certa ordem de coisas, é pertinente observar a construção desse movimento cênico.

Para tal, é importante acentuarmos a bigamia de Ambrósio. O desmascaramento, que poderia ser o núcleo da ação dramática, se desvela logo no primeiro ato. A expectativa fica, então, por conta de saber se e como ele será punido pelo crime. A punição de fato ocorre, mas o “julgamento público” da punição faz-se na intimidade familiar da qual ele se tornara a parte mais importante quando se casou com Florência.

Em síntese, a família representada em *O noviço* é uma nuance da patriarcal. Fora do modelo ideológico, já que se trata de um novo casamento de Florência, essa formação ao mesmo tempo está adequada àquele porque, uma vez casada novamente, a tia de Carlos retoma a estrutura em que a direção e o controle da família recaí sobre a figura masculina, mesmo sendo ela inicialmente a proprietária dos bens. Em *O noviço*, portanto, a ordem das coisas, isto é, a moralidade e a autoridade representadas pela figura patriarcal na família legitima-se na medida em que está chancelada pelo Estado.

Com efeito, a ideia de que a crítica exposta no teatro de Martins Pena recaí menos nas questões sociais do que nas individuais pode ser problematizada. O desvio de caráter é de Ambrósio, todavia as forças sociais (religião, cartório etc.) existem e parecem dar vazão para que tudo pareça bem, mesmo que o embuste do indivíduo seja penalizado. A força da lei se impõe, por meio de representantes legais e documentos. Isso fica explícito na cena XIX do último ato, momento em que Ambrósio é capturado. Rosa, sua primeira mulher, age não apenas pelo impulso individual e moral; na verdade, sua ação está respaldada pela lei. Falando aos Meirinhos: “Senhores oficiais de justiça, aqui lhes apresento este mandado de prisão, lavrado contra um homem que se oculta dentro daquele armário” (Pena, 1997, p. 92-93).

A problemática da existência ou não da ordem se intensifica a ponto de o próprio Padre-Mestre, materialização da religiosidade em cena, exaltar antes a justiça terrena do que a de Deus. Dirigindo-se a Florência e a Rosa, manifesta a fé na ordem civilizacional: “E vós, senhoras, esperai da justiça dos homens o castigo deste malvado.” (Pena, 1997, p. 94). Produz-se, assim, por meio da encenação, as ações dessas personagens representativas do poder mobilizam a autoridade legal como máquina de restauração da ordem.

Nesse sentido, desvela-se uma face da obra de Martins Pena, durante muito tempo lida sob a chave da comédia de costumes, que é a de não ter participado do grande debate sobre a nacionalidade, o qual envolveu os dramaturgos e a literatura dramática do século XIX. Nas palavras de Guinsburg e Patriota (2012, p. 31):

o teatro não poderia estar restrito ao entretenimento porque, diante do seu impacto social e da herança cultural a ele vinculada, a sua responsabilidade como atividade formativa deveria estar acima de suscetibilidades e interesses particulares.

O desenlace da situação dramática coloca em evidência um tipo de relação entre o público e o privado. De um lado, estão as leis que permitem que na nova formação familiar o marido assuma os bens herdados pela esposa. De outro lado, a situação de opressão vivida por Florência só é resolvida pela própria mediação estatal: o respaldo para a quebra do casamento decorre da proteção proporcionada pela lei. Assim, podemos dizer que a esfera pública, o Estado, representado pela meirinho, pode ser interpretado como interventor, tanto positiva quanto negativamente, para salvaguardar o direito e a herança da família de Florência. Nesse sentido, trata-se-ia, portanto, de elaborar na dimensão ficcional da peça, ainda que indiretamente, a imagem de um estado protetor

justamente em um contexto de amalgamento das instituições nacionais.

Relações familiares em *Nossa vida em família*, de Oduvaldo Vianna Filho

A peça de Vianinha narra a história de uma família cujos pais, Sousa e Lu — que já são idosos — ficam sem ter para onde ir após o reajuste do aluguel da casa onde moram. Dividida em dois atos, a peça propõe, logo na primeira cena, a reunião familiar cujo motivo é desconhecido pelos filhos. O clima é de festa até que Sousa anuncie a razão do encontro. Após o anúncio, a atmosfera de reencontro desaparece. Esse movimento do desaparecimento do riso se estende para o restante da peça.

O procedimento utilizado pelo dramaturgo para expor a compressão do riso e, por extensão, da família é a inserção de uma piada. Beto, um dos filhos, conta a história de um garoto que, na aula de português, deve escrever muitas vezes a palavra “coube”, pois a escrevera errado (“cabeu”). Ao final, falta espaço para completar todas as quarenta vezes exigidas pela professora. Demonstrando que não aprendeu a conjugação correta, diz a ela que não “cabeu”. O contar da piada é frequentemente interrompido pelo pai, Sousa. A piada, gênero típico do riso que se caracteriza pela rapidez e a quebra da expectativa, com trocadilhos, ambiguidades e mal-entendidos, exerce função contrária ao que acontecerá ao longo da peça. Em outras palavras, no lugar do riso, paulatinamente a tensão ocupa o primeiro plano.

Na primeira cena do segundo ato, enquanto Jorge e Anita conversam sobre a alteração do cotidiano familiar, surge um pequeno riso, quando falam da proximidade de Lu com a neta Susana:

JORGE: Será que ela continua encontrando aquele sujeito todo colorido? ANITA: Não sei... ela não fala, também não quero ficar insistindo, é pior... ela anda muito de cochicho com a dona Lu... Tua mãe virou advogada da Susana, que ela tem pouco vestido bom, que usa shampoo nacional... (RIEM) (Vianna Filho, 1972, p. 85-86).

Os filhos têm que arrumar algum jeito de alocar os pais. Neli — esposa de um homem que os irmãos consideram rico — sugere que Cora, a irmã mais nova, fique com Sousa enquanto Lu vá para casa de Jorge até que ela consiga convencer o marido a acomodar os idosos em uma moradia digna. As cenas seguintes mostram a dificuldade de ter idosos em casa, por meio de situações conflitantes em cada um dos núcleos familiares formado pelos filhos. Cora tem uma filha pequena; Jorge tem uma filha que está estudando para prestar um vestibular; Neli aparentemente está com problemas de relacionamento com o marido e Roberto tem que pedir dinheiro para os irmãos porque está em uma situação financeira ruim.

O segundo ato se fecha com uma cena triste de despedida em que o objetivo não é mais fazer o riso e sim causar comoção na plateia. A peça dramatiza a compressão das margens de autonomia familiar, por meio de processos de esgarçamento das relações afetivas e éticas envolvidas na vida em família.

Em certo momento da peça, vemos o desentendimento provocado pela presença de dona Lu, que está vivendo temporariamente na casa de seu filho Jorge e sua esposa. Ela organiza as roupas de forma diferente do que a do casal, que fica irritado. Aqui vemos um exemplo de que cada família, por mais que muito próxima uma da outra, tem sua maneira de viver e organizar as coisas.

O ponto alto da intersecção entre a dimensão opressora engendrada pela situação econômica e o impacto nas estruturas familiares ocorre na cena 5 do Segundo Ato. Jorge está reunido com Honório, seu patrão, dono da empresa de dedetização para a qual trabalha. O proprietário tenta convencê-lo de que Jorge precisa diminuir o número de clientes, porque não possui produto suficiente para atender a demanda. Além disso, em sua lógica empresarial, por ser uma empresa, precisa diminuir a margem de lucro porque precisa competir com empresas grandes. Jorge, por seu turno, além de não concordar com a reivindicação de menores vendas, requer o pagamento correto de comissões. O embate entre

patrão e empregado ocorre no ambiente privado a empresa. No meio da discussão surge a mãe de Jorge. Ela leva um presente para o filho e, principalmente, pede dinheiro porque Sousa, em São Paulo, está doente. A tensão aumenta no instante em que Jorge pede para a mãe se retirar. Honório, o patrão, percebe a difícil relação entre o filho e a mãe; a seguir compara a relação entre empregado e empregador à relação familiar que acaba de presenciar. Nas suas palavras, Jorge tem vergonha dos problemas que a família lhe proporciona. Ele, então, tem “que tratar os empregados como o senhor tratou a sua mãe.” (Vianna Filho, 1972, p. 99). No entendimento de Honório, o tratamento de Jorge a Dona Lu significaria a pretensão de “desapertar-se” forçando o agravamento da situação da mãe, enquanto que os empresários precisam “desapertar-se” restringindo as condições dos empregados.

De acordo com Betti (1997, p. 17), Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha, preocupava-se com

a criação de um teatro capaz de dialogar de forma crítica com os problemas cruciais do país e das classes subalternas [e], ao mesmo tempo, a necessidade de encontrar uma forma de criação teatral capaz de expressar mais eficazmente esses problemas e de instigar uma atitude crítica e participativa diante deles.

Dessa perspectiva, identificamos que a abrangência de temas e a atenção às dinâmicas sociais faziam parte de suas obras, pois essa seria a melhor maneira de “instigar” a criticidade aos problemas sociais e políticos, bem como a participação diante deles. Assim, desde seus primeiros textos no Teatro de Arena até os últimos, no contexto da censura prévia — ou da criação para a TV — ele manteve essa tônica.

Nossa vida em família é a reelaboração de *Em família*, peça escrita em parceria com Paulo Pontes e Ferreira Gullar, em 1970. Ambas as produções surgem em ponto nevrálgico da dramaturgia de Vianna Filho.

A família, elemento institucional típico que, dentre outros, foi utilizado para respaldar a formação da própria nacionalidade no século XIX (na Europa e no Brasil), é posta na dramaturgia de Vianna Júnior justamente em um período em que emergia uma nova onda de exaltação da nacionalidade, mas que provocava, no plano da economia, expansão de capital de modo a inflacionar o mercado. De acordo com Betti (1997, p. 314-315), em *Nossa vida em família* “Vianinha reforça [...] a tendência [...] de abordar os conflitos da classe média como representativos da situação do país”.

Esses conflitos e a pressão social proliferam em *Nossa vida em família*: a exploração imobiliária, o estrangulamento do poder de compra, o embate geracional, a situação dos idosos etc. estão entre os temas. Para se ter uma ideia desses assuntos no contexto em que a peça foi escrita, convém mencionar que o período passou para a história com uma nomenclatura paradoxal, o chamado “milagre econômico” (VITA, 2001, e FAUSTO, 2009). Os paradoxos desse período, tipicamente provocados pelo capitalismo moderno, se revelam quando observamos dados da economia e das situações concretas das famílias. Para se ter uma ideia das contradições, no ano em que a peça foi escrita, 1972, dados de Fausto (2009, p. 269) informam que

52,5% da população economicamente ativa recebia menos de um salário mínimo e 22,8% entre um e dois salários. A expansão das oportunidades de emprego permitiu que o número de pessoas que trabalhavam, por família urbana, aumentasse bastante.

Esse aumento do número de pessoas trabalhando, que a princípio significaria algo positivo, impulsionava dificuldades, uma vez que decorreria da entrada maciça e acelerada de capitais estrangeiros via industrialização e empréstimos, isto é, “se fez à custa de um *agravamento* das imensas desigualdades sociais” (VITA, 2001, p. 229 — *itálico no original*). Em outras palavras, podemos afirmar que a política econômica adotada pelo ministro Delfim Netto, ao mesmo tempo em que incentivou a acumulação de capitais pelos caminhos apontados acima, criou “um índice prévio de aumento de salários em nível que subestimava a inflação” (FAUSTO, 2009, p. 269). Assim,

o grosso dos investimentos públicos no espaço urbano [...] ou se destinaram a suprir carências do sistema produtivo, ou então [...] beneficiaram diretamente setores do empresariado urbano como as construtoras e o capital imobiliário. (VITA, 2001, p. 238).

Sob a perspectiva dramática da peça *Nossa vida em família*, as transformações sociais intensas estão representadas pela rápida sucessão das cenas. Tal expediente imprime força épica à peça, porque produzem um efeito de sufocamento da vida, tal qual se impunha gradativamente através dos planos econômicos, os quais se verificam no plano temático pelo alto preço da moradia dos pais Souza e Lu, a limitação do horário de ligação telefônica e da permanência no banheiro, a preferência por uma cliente que pode pagar mais e, portanto, ter o serviço realizado antes, a impossibilidade de comprar uma prótese nova etc. etc., cada uma dessas situações forma em conjunto o acúmulo de dificuldades que deságua nas fronteiras da miserabilidade construída, nos núcleos familiares, pela intervenção estatal.

Depreende-se, portanto, que a estrutura familiar, que autores como Freire (2019) chegaram a interpretar como a responsável por certa organização nacional, não molda, configura nem constitui a sociedade nos tempos do capitalismo tardio. Essa constatação se materializa na fala de Jorge, o mais ativo dos irmãos:

...tudo que acontece no mundo de insuportável vem estourar dentro da família [...] a família é a célula mater da sociedade mas não é o alicerce, o andaime, a família é o fruto, a flor, o resultado [...] tudo isso acontece porque meu pai é um homem bom, digno e pobre... (Vianna Filho, 1972, p. 106).

Outro ponto em que constatamos a força estatal na dimensão privada situa-se na Cena 7 do segundo ato. O casal Jorge e Anita, às duas e meia da madrugada, conversa sobre a possibilidade de alugar uma casa para os pais dele. O diálogo se desenrola de maneira semelhante a uma análise de conjuntura econômica. Assistimos a uma invasão do discurso econômico ao ambiente doméstico:

ANITA: Fazendo contas de novo?

JORGE: Dá, Anita, olha, olha, não, ouve, ouve aqui o jeito que eu fiz, essa casinha lá em Vila Paciência é cinco mil de entrada e trezentos e trinta de prestação...

ANITA: Fica pronta daqui seis meses, no prospecto diz seis meses...

JORGE: Seis meses a gente agüenta, já agüentamos cinco, meu amor, ouve, ouve; meu pai tem 230 contos de aposentadoria... vamos dizer que eu dê uns 200 contos por mês...

ANITA: De onde, Jorge? de onde? [...]

JORGE: Corinha dá cem contos por mês.

ANITA: Você sabe que não dá, não pode, eles tiram 700.

JORGE: Eu sei, eu sei, mas ela tem 15 milhões guardados...

ANITA: Dela, do marido, da Jaqueline, querem comprar um canto deles, como nós, [só que eles não vão conseguir e vão ficar juntando farelo, juntando areia...]¹⁶

JORGE: Mariazinha dá cem contos, pode, pode, eu sei que pode, Neli dá quatrocentos... fica mil e trinta cruzeiros, Anita; olha, pelo amor de Deus, não me olha como se eu estivesse brincando, jogando, mil e trinta cruzeiros não dá? não dá? (Vianna Filho, 1972, p. 103-104).

Com efeito, podemos afirmar que Vianinha mostra uma situação na qual o ambiente capitalista se sobrepõe ao familiar e, acima de tudo, representa o mundo em que a extensão do privado para o público não ocorre, haja vista que essas duas esferas estão inseridas em um momento histórico de alta concentração do capital.

¹⁶ Na edição que utilizamos para o estudo, os colchetes indicam que os trechos não foram usados na montagem final.

Considerações Finais

Para finalizar esta breve incursão comparada em *O noviço* e *Nossa vida em família*, resgatamos a categoria da polarização de Vilma Arêas (1990), em especial a ideia de que, na comédia, há simetria dos elementos. A análise fundamentada nessa categoria da polarização permite elucidar certos pontos da comparação que constitui o escopo deste trabalho. Na obra de Martins Pena, os polos estão bem situados. Sobre a família da viúva Florência pairam os interesses malvados de Ambrósio; ele é um elemento cênico claramente contrário à certa ordem social, a qual a família representa no sentido de estabilizar a forma do Estado burguês. O impacto negativo que a imoralidade de Ambrósio causa na esfera privada de Florência é mostrado em cena. As ações de Ambrósio, seus projetos e o desmascaramento da mentira sobre sua viuvez são construídas cena a cena. Enquanto essas ações ocorrem, reformula-se essa forma social e política que é a família, a qual é “salva”, todavia, pela moderação de outras instituições de poder, manifesta, por exemplo, pelo meirinho, representante da Justiça. Por outro lado, a luta do casal Lu e Sousa revela-se por expedientes épicos, isto é, pela narração das ações por alguma personagem. As personagens que poderiam representar as condicionantes sociais (o filho do seu Rodrigues, proprietário do imóvel que os pais devem deixar e o advogado Cintrinha, supostamente apenas respaldado pela lei)¹⁷, quer sejam chamadas de “sistema”, “mão invisível do mercado”. Em suma, as personagens centrais de *O noviço* possuem suas individualidades resguardadas, malgrado a ação estatal sobre as relações sociais e familiares. A obra de Oduvaldo Vianna Filho, por sua vez, escancara a força das ações mercadológicas e estatais, embora pouco mostre, em termos de presença cênica, essas forças.

Ao compararmos as duas peças, podemos concluir que, no plano estrutural, a obra de Martins Pena apresenta uma narrativa linear, com personagens maniqueístas. Trata-se também de uma peça com unidade de tempo, espaço e ação, bem marcada pelo modelo aristotélico. Por outro lado, *Nossa vida em família*, apresenta o que Arêas (1990, p. 20) chama de “simetria de elementos”, já que o núcleo familiar, apesar de multiplicado, pode ser considerado um só conjunto.

Sob a perspectiva dos expedientes que articulam o tempo e o espaço, a fragmentação da peça de Vianinha engendra mais complexidade, pois estão entre suas concepções individuais do mundo frente às condições sociais e históricas impostas pelos meios de produção. A simultaneidade de espaços, por meio do jogo de luz e sombra, faz romper as unidades de viés aristotélico e aproxima a peça do teatro épico (Rosenfeld, 1985).

Na peça de Martins Pena, a crítica recai na imoralidade do indivíduo Ambrósio. A individualização se realiza pela designação de um nome. Esse aspecto é importantíssimo, pois, se recordamos as peças de Martins Pena, verificamos que ele possuía claro rigor em nomear as personagens que representavam grupos sociais.¹⁸ Já na obra de Vianinha, são as condições materiais do sistema imobiliário e capitalista que recebem o foco crítico. A situação dos pais apresenta-se sem saída porque já não importam as ações éticas e morais dos indivíduos, os filhos, pois a estrutura social força os pais a viverem sob condições de solidão e os filhos a se dispersarem pelo país. Certamente não é gratuita a escolha por situar os filhos entre São Paulo e Brasília. Aliás, o filho que está na capital federal nem sequer é posto em cena. Consideramos que essa escolha, a ausência que se torna um signo presente, sinaliza para o afastamento das ações tomadas pela política e a falta de conhecimento das condições reais de vida da maioria da população.

Na peça *Nossa vida em família*, também conseguimos observar diversos apontamentos feitos pelas personagens que nos dão características sobre a família que estão presentes até os dias de hoje. A família que antes vivia junta agora está fragmentada em decorrência do crescimento dos filhos e a consequente formação de novos núcleos familiares e o “abandono” do lar da infância e adolescência. Algo a se pensar sobre a obra de Pena é como ela trata os laços familiares, que parecem ter sido tecidos

¹⁷ Dizemos “supostamente” porque em certo momento Sousa aventa que a motivação de Cintrinha estaria baseada em vingança porque, na juventude, enquanto era noivo de Lu, Cintrinha lhe enviava flores.

¹⁸ Podemos mencionar, por exemplo, a personagem Negreiro, de *Os dois ou o inglês maquinista*. Em *O noviço*, o Abade e o Meirinho.

a partir da necessidade de se ter um porto seguro. A família aqui é mais como uma relação estruturada pela necessidade e nem sempre pelos laços sanguíneos. Também vemos o papel que a igreja teria na família, ao que parece nenhuma das personagens deseja ir para o convento, e Ambrósio — dado como o “vilão” da história — tem como objetivo mandar os três enteados para lá, assim associando a igreja e o convento a uma figura negativa.

A família que está em cena na peça de Vianinha encaixa-se no modelo ideológico da “família patriarcal”. Porém, a representação expande consideravelmente a temática de tal sorte que consegue captar o estrangulamento desse modelo pelas forças políticas e suas intervenções econômicas em ascensão no período. Por consequência, a instituição familiar, interpretada tradicionalmente pelas ciências humanas (Engels, 2019; Freyre, 2019) como a responsável pela emergência, permanência e manutenção dos primeiros tempos do capitalismo, é altamente esgarçada, porque evidencia que, em termos econômicos, algumas famílias são mais infelizes que outras. Na peça, esse aspecto é demonstrado quando a ação inicia. A família está reunida depois de muitos anos de separação. Os filhos, já tendo constituído um novo núcleo familiar, possuem empregos e ocupações completamente diferentes do que tiveram os pais. A questão se acentua, porquanto o retorno à casa natal para tomarem ciência da difícil situação dos pais, não por acaso, tem a finalidade de talvez ser a última reunião em família. As idas e vindas dos filhos para acolher os pais em alguma casa mostra antes a dinâmica impositiva do modelo econômico sobre as condições da vida do que simplesmente uma postura individual, uma falha moral de rejeição aos idosos.

Em suma, podemos observar que as duas peças representam criticamente as tensões entre o privado (a família) e o público (o Estado). De acordo com essas obras, mesmo em momentos tão díspares da história brasileira, a família é formada - e muitas vezes fragmentada - pela força do capital e das inseguranças que essa força exerce sobre a vida.

Referências

- ARÊAS, Vilma. **Iniciação à comédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- BEVILACQUA SOBRINHO, Agenor; BETTI, Maria Silvia. *Nossa vida em família: a dramaturgia de Oduvaldo Vianna Filho e os desafios históricos da forma*. In: VIANA, Fausto; COSTA, Felisberto Sabino da. **40 anos do PPGAC ECA USP: edição comemorativa**. Vol. 0, Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2021. p. 91-109. Disponível em: <www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/697>. Acesso em: 6 maio 2024.
- BETTI, Maria Silvia. **Oduvaldo Vianna Filho**. Coleção Artistas Brasileiros. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1997.
- BETTI, Maria Silvia. Virando o milênio no Brasil dos quinhentos: a atualidade de Vianinha. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 8, Brasília, jul/ago de 2000, p. 15-21.
- BETTI, Maria Silvia. A atualidade de Vianinha: reflexões a partir de O método Brecht, de Frederic Jameson. **ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte**, v. 7, n. 11, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/29345>>. Acesso em: 14 maio 2021.
- COSTA, Iná Camargo. A comédia desclassificada de Martins Pena. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 12, p. 01-21, Jan.1989. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731989000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Maio 2021.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 1. ed. digital São Paulo: Global, 2019.
- GUINSBURG, Jaime, Patriota, Rosângela. **Teatro brasileiro: ideias de uma história**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. O homem cordial. In: **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo:

Companhia das Letras, 1995, p. 139-151.

MOTA, Danilo Henrique Faria. Ainda temos tempo para rir: a moderna dramaturgia brasileira de Oduvaldo Vianna Filho em *Bilbao via Copacabana*. **Revista Dramaturgia em Foco**, Petrolina (PE), v. 8, n. 3, p. 2-20, 2024. Disponível em:

<<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/dramaturgiaemfoco/article/view/2966>>.

Acesso em: 5 nov. 2025.

PENA, Martins. **O Noviço**. São Paulo: O estado de S. Paulo / Klick, 1997. ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SAMARA, Eni de Mesquita. Novas imagens da família "à brasileira". **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 59-66, 1992. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 maio 2024.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. **Nossa vida em família**. 2. versão. São Paulo: GEPROM, 1972.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Um pouco de pessedismo não faz mal a ninguém. **Revista Civilização Brasileira**, Caderno Especial, Rio de Janeiro, n. 2, set.-nov., 1968.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira**. 9.ed. São Paulo: Ática, 2001.

ENTRE A ORAÇÃO E A ESCRITA: SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ, UMA VOZ FEMININA NO SÉCULO XVII

José Cabral Mendes¹⁹
Eduarda Mendes de Almeida²⁰

Resumo

Esta pesquisa visa à execução de um estudo sobre a importância da escritora mexicana, Sor Juana Inés de la Cruz, e de sua produção literária. Trata-se da maior figura das letras latino-americanas do século XVII, a qual faz parte do Barroco hispano-americano. O seu espírito de inquietude e a sua vontade de absorção de conhecimentos levaram-na a confrontar as convenções do seu tempo. Nosso foco é a voz de uma mulher que, em uma época de muito machismo, conseguiu destaque, por meio da religião, como freira, e da literatura, com suas composições escritas, sendo considerada pelos críticos literários como uma escritora completa. É um trabalho metodologicamente analítico, qualitativo e bibliográfico, embasado pela Linguística Aplicada, englobando alguns teóricos relacionados com esse campo epistemológico, como: Said (1995), Foucault (2000), Quijano (2005), Bhabha (2005), Bauman (2005), Hall (2006), Moita Lopes (2006), Bakhtin (2008, 2009), Geertz (2008), Reis (2010). Trabalho como este é pertinente por contribuir para a informatividade sobre a referida escritora, cujas produções literárias são muito importantes para o seu país e para o mundo.

Palavras-chave: Mulher. Voz. Religião. Literatura. Destaque.

Abstract

This research aims to analyze the relevance of the Mexican writer Sor Juana Inés de la Cruz and her literary production. Recognized as the most prominent figure in 17th-century Latin American literature and a representative of the Spanish-American Baroque, Sor Juana stood out for her intellectual curiosity and her constant pursuit of knowledge, which led her to challenge the social and cultural conventions of her time. This study focuses on the voice of a woman who, in a markedly patriarchal society, attained recognition both through religious life as a nun, and through literature, being regarded by critics as a remarkably complete and multifaceted writer. Methodologically, this is a qualitative, analytical, and bibliographical study, grounded in Applied Linguistics and drawing on theorists such as Said (1995), Foucault (2000), Quijano (2005), Bhabha (2005), Bauman (2005), Hall (2006), Moita Lopes (2006), Bakhtin (2008, 2009), Geertz (2008), and Reis (2010). This research is relevant in that it contributes to the dissemination and critical appreciation of Sor Juana's work, which holds significant cultural and literary value both for Mexico and for global literary history.

Keywords: Woman. Voice. Religion. Literature. Highlight.

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo relatar a importância de *Juana Inés de Asbaje y Ramírez*, cujo nome de escritora é *Sor Juana Inés de la Cruz*, e de suas obras literárias, a qual nasceu e viveu durante a época colonial no México. Seu nascimento ocorreu em 12 de novembro de 1651, em San Miguel de Nepantla, hoje a cidade de Tepetlixpa (próxima à Cidade do México) e sua morte ocorreu em 17 de abril de 1695, na Cidade do México, com 44 anos, vítima de uma peste que assolou o convento nesse referido ano. Sua trajetória de vida é recheada de grandes conquistas, pois ela foi: freira, poetisa da escola barroca, dramaturga, filósofa e a última das grandes escritoras do Século de Ouro, período áureo da literatura espanhola. É conhecida pelo apelido de “Fênix da América” e também “A Décima Musa”.

¹⁹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. Email: cabralufac@yahoo.com.br . CV: <http://lattes.cnpq.br/0045528846067269>

²⁰ Graduanda em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. Email: edu.mendes1412@gmail.com . CV: <http://lattes.cnpq.br/6731542390579926>

Era filha ilegítima do capitão espanhol *Pedro Manuel de Asbaje* com a crioula *Isabel Ramírez*. Seu pai, segundo a história, era um homem totalmente ausente na criação dela. Os registros da igreja indicam que ela foi batizada em 2 de dezembro de 1651. Seu avô por parte de pai possuía uma fazenda em Amecameca. *Juana* viveu seus primeiros anos com a mãe adotiva na propriedade do avô. Era comum *Juana* se esconder na capela na propriedade do avô para ler os livros que ela pegava escondido na biblioteca, pois ler era algo proibido para as meninas mexicanas. Ela começou a aprender a ler e escrever em latim com apenas 3 anos de idade. Aos 5 anos, já conhecia os princípios da matemática e, aos 8 anos, compôs um poema sobre a Eucaristia. Quando adolescente, *Juana* estudou a lógica grega e, aos 13 anos, ensinava latim para crianças mais novas. Também aprendeu com os empregados da propriedade do avô a falar a língua asteca náuatle, tendo inclusive escrito alguns poemas nesse idioma. Autodidata, aprendeu muito ouvindo as lições dos tutores da sua irmã, sempre às escondidas.

Em 1664, aos 16 anos, *Juana* foi morar na Cidade do México, quando ela pediu à mãe que a deixasse se disfarçar de homem, para ingressar na universidade, pois, na Nova Espanha²¹, no século XVII, mulheres não podiam ingressar em faculdades, somente os rapazes. Sem autorização da mãe, ela continuou seus estudos de forma autônoma. Foi dama de companhia da corte do vice-rei da Nova Espanha, onde esteve sob a tutela da vice-rainha *Leonor Carreto*, esposa do vice-rei *Antonio Sebastián de Toledo*. Querendo testar o conhecimento e a inteligência da jovem, o vice-rei convidou juristas, teólogos e filósofos para um encontro, durante o qual ela teve que responder várias questões, explicar diversas teorias científicas e temas literários. A sua eloquência e conhecimento surpreenderam os convidados, o que lhe rendeu uma grande reputação na corte. Seus escritos literários começaram a dar-lhe fama no reino, sendo muito admirada na corte do vice-rei, quando recebeu várias propostas de casamento, as quais ela recusou.

Desde cedo, *Sor Juana Inés de la Cruz* aprendeu a tocar diversos instrumentos musicais. Ela foi uma literata polígrafa e, por essa razão, é considerada pelos críticos literários como uma escritora completa, destacando-se em suas composições com a utilização de vários gêneros literários, como: prosas, poesias, dramas, comédias, sátiras, autos sacramentais, músicas religiosas, peças teatrais, dentre outros. Ela é uma das figuras mais interessantes da América Latina e do século XVII, não apenas por seu grande trabalho como escritora, mas também pelos valores de rebeldia, desobediência e luta pela igualdade que incorporava, como bem assinala Jean Franco:

[...] El conflicto con la cultura de la metrópoli no fue tan sólo una experiencia propia de los misioneros, sino que también participaron en ella todos los que tuvieron algo que ver con la labor intelectual. Nadie acusó las contradicciones de un modo más agudo que la mayor figura literaria del período colonial, la monja mexicana sor Juana Inés de la Cruz. Su posición era aún más difícil por el hecho de ser una mujer y tener por lo tanto menos caminos que elegir. [...] (Franco, Jean, 2010, p. 25)²²

Embora *Sor Juana* fosse uma religiosa, as suas produções literárias não estavam vinculadas somente aos assuntos relativos à igreja, muitos de seus trabalhos estão correlacionados com fatores sociopolíticos e culturais de sua época, quando ela utilizava outros discursos ideológicos, preocupada com o contexto social, sobretudo em se tratando da educação de mulheres, o que era, de fato, alheio ao seu

²¹ A **Nova Espanha** (em espanhol *Nueva España*) foi um reino da Espanha durante o período colonial, na América do Norte e Central, onde hoje correspondem aos Estados de Arizona, Califórnia, Colorado, Nevada, Novo México e Utah nos Estados Unidos até à Costa Rica na América Central, tendo como capital a Cidade do México. Existiu de 1535 a 1821. A Nova Espanha não só administrava as terras compreendidas entre esses limites, mas também o arquipélago das Filipinas na Ásia. Depois da derrota do exército espanhol pelas tropas de Agustín de Iturbide e Vicente Guerrero, todo o território (com exceção do arquipélago asiático) passaram a fazer parte do Império Mexicano a partir de 28 de setembro de 1821.

²² [...] O conflito com a cultura da metrópole não foi apenas uma experiência específica dos missionários, mas dele também participaram todos os que tinham algo a ver com o trabalho intelectual. Ninguém acusou as contradições de forma mais intensa do que a maior figura literária do período colonial, a freira mexicana Sor Juana Inés de la Cruz. A sua posição tornou-se ainda mais difícil pelo fato de ser mulher e, portanto, ter menos caminhos para escolher. [...] (Franco, Jean, 2010, p. 25) (tradução nossa)

ofício como freira. Dessa maneira, nesse processo correlacional com a realidade fora dos muros do convento, entra em jogo o dialogismo confrontado com outras questões que não dizem respeito à religião católica. É nesse contexto que desenvolvemos a nossa pesquisa, priorizando também o dialogismo de Bakhtin, pois, segundo este autor:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2009, p. 348).

Assim, Bakhtin compreende o dialogismo como um processo fundamental na vida do ser humano em todos os sentidos, principalmente na utilização da palavra, falada ou escrita, ou seja, na interação verbal entre indivíduos social e historicamente situados. Para ele, quando nos expressamos, nos inserimos em um contexto, que ele nomeia de evento, o qual jamais será igual a outro, tendo em vista, segundo o autor, ser único e irrepetível, mesmo se tratando do mesmo discurso, embora seja utilizado na interatividade textual, na polifonia²³. As diferentes vozes podem se correlacionar em um texto tratando de um mesmo discurso.

Por conseguinte, resolvemos realizar este trabalho de pesquisa sobre essa escritora, tendo em vista a sua biografia ser fascinante e surpreendente. É notório que a literatura, bem como as artes ou, até mesmo, qualquer outro tipo de conhecimento, permaneceram, durante muito tempo, à disposição apenas dos homens. Mas estudar o passado é muito importante, pois, de acordo com Said (1995) “a invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente”.

Nesse contexto, uma das grandes preocupações dos pesquisadores é a veracidade dos fatos relatados, sobretudo quando há confrontos, como é o caso da escritora tratada nesta pesquisa, que confrontava a sociedade mexicana através de suas escrituras e, levando-se em consideração essa lógica, Bhabha (2005, p. 44) afirma que “as formas de rebelião e mobilização popular são frequentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas culturais oposicionais”, o que, certamente, irá contribuir para a construção de uma cultura não padronizada.

Como a nossa pesquisa está ancorada em fatos históricos ocorridos, resgatar o passado é uma atividade bastante complexa para os historiadores, consubstanciado por Reis (2010) ao asseverar que “não é possível, portanto, ser historiador sem tomar o conhecimento histórico como problema, sem avaliar o tamanho das dificuldades do empreendimento historiográfico”. E ainda em se tratando de passado, *Sor Juana* escreveu mais de cem obras inéditas, mas apenas alguns de seus escritos sobreviveram, os quais são conhecidos atualmente como Obras Completas, que foram salvos por sua tutora, a vice-rainha *Leonor Carreto*, segundo afirma o escritor mexicano *Octavio Paz* (1999).

São perceptíveis nos escritos dessa escritora sua preocupação com os diversos problemas sociopolíticos de seu país, o México, sobretudo em se tratando de educação e saúde coletiva, os quais são contribuintes para a formação de uma multiculturalidade. Nesse viés, Geertz (2008) faz uma observação acerca de um padrão de cultura existente em uma sociedade de um determinado país. Assim, seu pensamento é incontestável, pois o México, país tratado em nossos estudos, mesmo que tenha se libertado dos piores problemas colonizatórios, ainda enfrenta constantes conflitos internos e uma multiculturalidade que não o caracteriza como um país padronizado culturalmente. Esses conflitos socioculturais e políticos preocupavam essa escritora.

²³ A **polifonia** pode ser entendida como “a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (Bakhtin, 2008, p. 4).

Nessa perspectiva, verificamos que a construção identitária de uma determinada sociedade está atrelada à cultura, levando Clifford Geertz a defender a ideia de que o homem é um animal preso a teias de significações, construídas por ele mesmo, simbolizando, segundo esse autor, a cultura, as quais se tornam objetos de pesquisa e análise como epistemes²⁴ interpretativas, objetivando significados, já que, para ele, a cultura é essencialmente semiótica²⁵ (Geertz, 2008, p. 4). Nessa concepção do autor, verificamos que povo mexicano foi resistente em aceitar a cultura do outro, trazida pelo colonizador espanhol, e que, de certa forma, contribuiu para o processo formativo cultural do México. Nessa resistência, houve a tentativa de os mexicanos preservarem a cultura deles, mantendo suas crenças e lendas. Assim sendo, esses povos colonizados foram caprichosos na construção de suas próprias teias de significação, sem a apreensão do protótipo cultural cruel e imperativo do colonizador espanhol, contribuindo, dessa maneira, para que vários embates se deflagraassem, dentre os quais a Revolução Mexicana:



Fonte: <https://www.biography.com/writer/sor-juana-ines-de-la-cruz>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Entre Deus, as letras e o patriarcado: uma mulher do século XVII à frente de seu tempo

Neste trabalho, cabe-nos destacar a importância de uma mulher para a sua época, o século XVII, a qual alcançou o seu destaque mediante os seus dois ofícios de: freira e escritora, sendo considerada pelos críticos literários como uma escritora completa, como assevera Raso (1987, p. 9): “*Sor JUANA INÉS DE LA CRUZ, monja mejicana, fue una de las figuras literarias más importantes de este período colonial, con sainetes²⁶, autos²⁷, comedias y poemas importantes como “El sueño”²⁸*”. O nosso foco é a voz feminina que está relacionada intrinsecamente com a cultura de uma determinada sociedade, a mexicana. A relação que se estabelece entre linguagem e cultura não é a de um produto pronto e acabado, porém a linguagem constitui um processo, um fazer permanente e nunca concluído. Ela é uma atividade sociocultural, produzida por todos os membros de uma determinada comunidade ou região, caracterizando, dessa forma, uma identidade cultural. De acordo com Hall (2006), o conceito de identidade cultural engloba aspectos relacionados ao nosso pertencimento, envolvendo culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Assim, nos trabalhos escritos por *Sor Juana Inés de la Cruz* se unem representação nacional e discurso ficcional nas lutas pelos direitos da classe feminina mexicana, sobretudo em se tratando de educação, da qual as mexicanas eram privadas no século XVII, época em que nasceu e viveu essa escritora.

²⁴ Episteme – de natureza científica.

²⁵ Ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes numa sociedade.

²⁶ **Sainete** – pequena peça teatral de assunto jocoso e caráter popular. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 920, 1995)

²⁷ **Auto** – composição dramática alegórica de breves dimensões. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 115, 1995)

²⁸ “*Sor JUANA INÉS DE LA CRUZ, freira mexicana, foi uma das figuras literárias mais importantes deste período colonial, com sainetes, autos, comédias e poemas importantes como “O Sonho”*”. (tradução nossa)

De acordo com Hall (2006), o conceito de identidade cultural engloba aspectos relacionados ao nosso pertencimento, envolvendo culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Assim, nos trabalhos escritos por Sor Juana Inés de la Cruz se unem representação nacional e discurso ficcional nas lutas pelos direitos da classe feminina mexicana, sobretudo em se tratando de educação, da qual as mexicanas eram privadas no século XVII, época em que nasceu e viveu essa escritora.

Considerando os trabalhos escritos por *Sor Juana Inés de la Cruz*, pode-se observar que as obras se constituem como “obras de fundação”, ao levarmos em conta a afirmação de Hall, de que nossa identidade, tenha ela a forma que tiver, é uma história sobre nós mesmos, ou em última análise, uma “narrativa do eu” (Hall, 2006, p.12). Desse modo, a autora partindo de uma percepção particular de fatos históricos de sua época, reforça o elo entre a escrita e a história, ao trazer para o discurso, segundo Bakhtin (2009), imagens de eventos históricos através da linguagem. Para ele, a linguagem é um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois as palavras variam conforme o seu uso seja por quem as usa ou por sua relação com outras, variando sentido e contexto. Bakhtin (2009) também exorta as noções de dialogia e polifonia enquanto conceitos que abordam a multiplicidade de vozes existentes no discurso e as relações estabelecidas entre elas, são essas vozes que refletem a intenção do falante, enunciatador, os seus sentidos e os valores imbricados no contexto.

Nesse contexto, nossa pesquisa tem como eixo norteador os estudos da Linguística Aplicada (LA), ao pensarmos no caráter interdisciplinar dela, a partir da viragem ocorrida nesses estudos interdisciplinares, que a colocou não mais como uma disciplina voltada somente para os estudos do ensino-aprendizagem de línguas, mas em um patamar de um estudo mais abrangente do discurso enquanto prática social (Moita Lopes, 2006). Além disso, nessas abordagens da LA, as identidades também passaram a ser objetos de estudos, justamente pela visão de que o estudo da linguagem somente adquire consistência se for tratado frente ao contexto social, político e cultural. E em se falando de identidade, verificamos que esse é um assunto muito debatido na modernidade, não somente por intelectuais e pesquisadores atraídos por essa temática, mas também por pessoas anônimas, o que Zygmunt Bauman (2005) classifica como “consciência comum” em seu livro, intitulado *Identidade*, no qual ele afirma:

Há apenas algumas décadas, a “identidade” não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a “identidade” é o papo do momento, um assunto de extrema importância e evidência (Bauman, 2005, p. 23).

Mesmo sendo um assunto muito evidenciado e discutido na atualidade, isso não o apaga das construções identitárias passadas, sobretudo no processo formativo identitário do povo mexicano durante o período da colonização. Conforme Bauman, os resultados das transformações comportamentais dos seres humanos são perceptíveis e contribuintes para um processo construtivo identitário instável dentro de uma modernidade classificada pelo autor como “líquida”. E essa inconstância condicionante identitária não pode mais ficar velada (Bauman, 2005, p. 22). Essa transformação identitária inconstante, evidenciada na escritora *Sor Juana Inés de la Cruz*, foi construída sob tensões conflitantes provocadas pela presunção e austeridade de poderosos de sua época, quando predominava o patriarcalismo e a colonização mexicana. Nessa perspectiva, os discursos nos escritos dessa referida escritora, os quais contribuíram também para a fomentação do nascimento da nação mexicana, pois foram evidenciados em um período de lutas independentistas contra o domínio espanhol, constituíram-se como discursos elaborados dentro de um binarismo de guerra, ou seja, a batalha encabeçada entre colonizadores e colonizados desde a chegada dos espanhóis à América, a partir de 1492, o que podemos atribuir ao postulado de Foucault quando trata da guerra das raças: “o discurso histórico não vai ser mais o discurso da soberania, nem sequer das raças, mas o discurso das raças, do enfrentamento das nações e das leis.” (Foucault, 2000, p. 82).

Como *Sor Juana Inés de la Cruz* viveu e escreveu suas obras durante o período colonial mexicano, ela foi muito perseguida pelos poderosos devido à sua insatisfação posta no papel dos desmandos da colonização espanhola e da impregnação do capitalismo na sociedade mexicana. A colonialidade proporcionou à nação mexicana e demais nações latino-americanas um reconhecimento internacional; em contrapartida, o capitalismo gerou alguns problemas na América hispânica. Atualmente, há diversos pesquisadores de várias disciplinas, em todo o mundo, os quais se empenham em pesquisas sobre a colonialidade e seus correspondentes (Quintero; Figueira; Paz, 2019, p. 3). Nesse contexto, Aníbal Quijano (2005) classifica a América como um novo padrão de poder mundial e a raça, submetida ao capitalismo e ao mercado externo, como uma categoria da modernidade.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p. 117).

No Continente Americano, a concepção de raça, segundo Quijano (2005), foi um modo de legitimar as relações de soberania estabelecidas pela conquista territorial, quando as instituições europeias e americanas, na formação do processo identitário, bem como a expansão do colonialismo europeu às demais partes do mundo, proporcionaram a implementação de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, no qual houve um engendramento teórico a respeito de raça nas relações coloniais, de hegemonia dos colonizadores sobre os colonizados, que, historicamente, foi um novo modo de legitimação dos já antigos pensamentos e práticas de relacionamentos de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, confirmando ser a mais potente e duradoura forma de domínio social no mundo durante o processo colonizatório.

Intelecto, fé e resistência de uma mulher no claustro colonial latino-americano

Sor Juana, além de ser uma mulher intelectual, era também opiniosa e de um caráter firme e forte, como afirma *Octavio Paz* (1999, p. 190), o que lhe rendeu sérios problemas de convivência dentro do convento com outras irmãs e, sobretudo com as madres superiores, por ser uma freira rebelde. As suas inquietudes com o que não lhe convinha sempre foram motivo de resistência, até mesmo durante a sua estada no claustro, proporcionando-lhe uma vivência em conflito com o mundo por não ser compreendida, como podemos evidenciar em um trecho de uma de suas obras:

Cierto, señora mía, que algunas veces me pongo a considerar que el que se señala – o le señala Dios, que es quien sólo lo puede hacer – es recibido como enemigo común, porque parece a algunos que usurpa los aplausos que ellos merecen o que hace estaque de las admiraciones a que aspiraban, y así los persiguen²⁹ [...] (*Juana Inés de la Cruz*, 1999, p. 834)

²⁹ É verdade, minha senhora, que algumas vezes me ponho a considerar que aquele que aponta – ou é apontado Deus, que é o único que pode fazer isso – é recebido como inimigo comum, porque parece a alguns que usurpa os aplausos que eles merecem ou que faz que se estaquem as admirações a que aspiravam, e assim os perseguem [...] (*Juana Inés de la Cruz*, 1999, p. 834) (tradução nossa)

Como essa escritora viveu durante o período colonial mexicano, não admitia o modo de comportamento dos colonizadores espanhóis, os quais detinham o poder hegemônico sociopolítico. Ela era uma grande ameaça aos poderosos por não aceitar o tratamento dado por eles aos colonizados, incluindo os índios e as mulheres, quando estas pessoas não tinham voz dentro de uma sociedade racista, patriarcal e misógina. Nesse contexto, podia-se observar que o conflito com a cultura da metrópole não era restrito somente aos colonizados e religiosos, mas também aos intelectuais da época, sobretudo aqueles que escreviam literatura, os literatos mexicanos, destacando-se, nesse campo epistemológico, a escritora *Sor Juana* que, com todas as barreiras enfrentadas, mantinha-se em destaque, assinalado por Luís Fiori:

Seu brilho era intenso, tanto, que ofuscava o brilho dos altos prelados seus superiores, causando extremo desconforto em seus orgulhos. Era então necessário apagá-la. E a consciência de que esse dia cedo ou tarde chegaria a fez viver em tormento com sua imaginação fértil. Remoeu por largo período a consciência de uma fatal e inelutável perseguição final anunciada pelas evidências. Sabia que a blindagem que lhe proporcionavam sucessivos vice-reis e vice-rainhas não seria eterna e que quando a muralha caísse, todo o ressentimento represado de seus superiores eclesiásticos seria vingado com juro e correções exemplares como era próprio do *modus operandi* da igreja da época. Por isso sofreu. [...] (Fiori, 2013, p. 172).

Em todos os embates, a sua posição era mais difícil pelo fato de ser uma mulher e ter menos opções de poder e ascensão do que os homens, restando-lhe apenas duas possibilidades: o casamento ou a vida religiosa, que eram somente os dois caminhos existentes para a escolha das jovens mexicanas da época, as quais não podiam cursar uma faculdade, pois era um atributo destinado somente aos homens no México. Por essa razão, *Sor Juana*, ainda muito jovem e cheia de sonhos, percebeu que só poderia adquirir reconhecimento por meio dos estudos, já que como professora de baixa hierarquia, jamais poderia adquirir riquezas materiais e, principalmente, conhecimento científico. Por conseguinte, depois de um período de prestação de serviço na corte do vice-reinado mexicano, onde teve a oportunidade de estudar até o ensino secundário e se tornar professora, tomou a decisão de ingressar na vida religiosa, que lhe proporcionaria várias oportunidades, inclusive de continuar os estudos, cujas razões ela explica em uma carta intitulada *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (1691), um dos seus magníficos trabalhos:

[...] Entréme religiosa, porque aunque conocía que tenía el estado cosas (de las accesorias hablo, no de las formales) muchas repugnantes a mi genio, con todo, para la total negación que tenía al matrimonio, era lo menos desproporcionado y lo más decente que podía elegir en materia de la seguridad que deseaba de mi salvación; a cuyo primer respeto (como al fin más importante) cedieron y sujetaron la cerviz todas las impertinencias de mi genio, que eran de querer vivir sola, de no querer tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impidiese el sosegado silencio de mis libros.³⁰ [...] (Juana Inés de la Cruz, 2018, p. 12).

Decerto, *Sor Juana* queria reconhecimento, era tudo a que podia aspirar, pois como professora de baixa hierarquia, não podia acumular riquezas, mas o seu ingresso no convento não lhe proporcionou sossego definitivo. No transcurso de sua vida, as exigências de seu intelecto irrequieto impulsionaram-na a expor seus conflitos por meio dos diversos gêneros literários que os conhecia e os dominava muito bem, dentre os mais relevantes: poesias, romances, ensaios, peças teatrais, sainetes, loas³¹, autos e

³⁰ [...] Tornei-me religiosa, porque embora eu soubesse que tinha o estado das coisas (falo das acessórias, não das formais) muito repugnantes à minha índole, mesmo assim, pela total negação que tinha do casamento, era o menos desproporcional e o mais decente que poderia escolher em termos de segurança que desejava para a minha salvação; a cujo primeiro respeito (quanto ao objetivo mais importante) todas as impertinências da minha índole cederam e seguraram o meu cangote, que eram sobre querer viver sozinha, sobre não querer ter uma ocupação obrigatória que dificultasse a liberdade do meu estudo, nem o boato de comunidade que impedisse o silêncio tranquilo dos meus livros. [...] (Juana Inés de la Cruz, 2018, p. 12) (tradução nossa)

³¹ **Loa** – poema dramático curto composto para louvar algum acontecimento notável ou alguma pessoa ilustre. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 633, 1995)

comédias profanas. *Sor Juana* escreveu inúmeras obras literárias, mas citemos aqui as principais e mais conhecidas. Como poeta, destacou-se com as obras: *Primero sueña*³² (1692), considerada sua poesia mais importante e, segundo ela, é a única que realmente escreveu por prazer e não por encomenda. É uma obra lírica grande, composta de 975 versos nos quais ela retrata o potencial do intelecto humano; *Hombres necios que acusáis*³³ (1689), uma das mais famosas redondilhas escritas por ela, na qual ela critica a misoginia da época. Como dramaturga, se destacou com as obras: *Los Empeños de una Casa*³⁴ (1683), uma comédia de enredos sobre dois casais apaixonados que ainda não conseguiram se unir. É considerada a maior obra da literatura da Nova Espanha da época; *El divino Narciso*³⁵ (1689), o mais conhecido e elogiado dos autos sacramentais de *Sor Juana*, envolvendo personagens mitológicos, alegóricos e, em menor escala, bíblicos; *El mártir del Sacramento*³⁶ (1692), um auto sacramental³⁷ costumbrista³⁸, no estilo dos entremeses³⁹ do século XVI, sobre o martírio de Santo Hermenegildo (564–585); *El Cetro de José* (1692), auto sacramental que identifica no passado pré-colombiano da América os motivos para contar uma história bíblica e mitológica. Como ensaísta, se destaca com as obras: *Carta Atenagórica* (1690), na qual questiona e refuta o sermão de Antônio Vieira sobre a finura de Cristo. Foi escrita em forma epistolar⁴⁰; *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (1691), uma espécie de autobiografia crítica sobre sua vida intelectual, na qual questiona a falta de acesso à educação para as mulheres da época. Foi escrita em forma epistolar.

Convém ressaltar que mesmo com todos os esforços de *Sor Juana* no combate à desigualdade social e os abusos de poder dos colonizadores espanhóis, por meio de seus escritos, em terras mexicanas, esses problemas continuaram persistindo largamente no México, o que contribuiu também para o desencadeamento de uma revolução no início do século XX, que foi nomeada de Revolução Mexicana, a qual teve seu início em 20 de novembro de 1910 e término em 01 de dezembro de 1920, quando foi promulgada uma nova Constituição Federal. Dessa forma, verifica-se o quão duradouro foi esse período revolucionário, somando 10 anos e coincidindo com o desenrolar da Primeira Guerra Mundial, que teve seu início em 1914 e finalizou em 1918, antecedendo a Revolução Russa, que iniciou em 1917 e encerramento em 1923. Assim sendo, observa-se que todo o período colonial e pós-colonial mexicano proporcionaram grandes perdas e danos para os colonizados, como corrobora Marín (2010):

El período colonial, lejos de vivir una resignada paz, fue una escabrosa adaptación de un pueblo que había vivido en soberana libertad por miles de años, transitando a través de una sólida educación familiar y una rígida y escrupulosa estructura social; con respetadas y antiquísimas normas morales, sociales, éticas y religiosas, con antiguas leyes, con solventes instituciones y con honestas autoridades reconocidas y aceptadas; A una nueva realidad, en la que los pueblos invadidos y vencidos, no tenían ningún derecho. Sus Leyes, Instituciones y Autoridades fueron brutalmente destruidas y desmanteladas, en su lugar el invasor impuso aquellas que les servían para la explotación. Durante los últimos quinientos años, primero los indígenas y luego los mestizos han creado, recreado y mantenido una amplia y compleja “cultura de resistencial” (Marín, 2010, p. 202).⁴¹

³² *Primeiro Sonho* (tradução nossa)

³³ *Homens tolos que você acusa* (tradução nossa)

³⁴ *Os esforços de uma casa* (tradução nossa)

³⁵ *O divino Narciso* (tradução nossa)

³⁶ *O mártir do Sacramento* (tradução nossa)

³⁷ **Sacramental** – do sacramento religioso. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 919, 1995)

³⁸ **Costumbrismo** – gênero literário que tem por função narrar os costumes de um determinado país ou uma determinada região. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 282, 1995)

³⁹ **Entremês** – peça teatral do gênero comédia e de tema jocoso de um único ato que era apresentada nos intervalos das apresentações das grandes peças e tinha como função alegrar os espectadores. (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 410, 1995)

⁴⁰ **Epístola** – carta escrita em verso (García-Pelayo y Gross, Ramón, p. 413, 1995)

⁴¹ O período colonial, longe de viver uma paz resignada, foi uma dura adaptação de um povo que viveu durante milhares de anos em liberdade soberana, passando por uma sólida educação familiar e por uma estrutura social rígida e escrupulosa; com antiquíssimas normas morais, sociais, éticas e religiosas respeitadas, com leis antigas, com instituições solventes e com autoridades honestas reconhecidas e aceitas; para uma nova realidade, em que os povos invadidos e derrotados não tivessem direitos. Suas Leis, Instituições e Autoridades foram brutalmente destruídas e desmanteladas, em seu lugar o invasor impôs aquelas que lhes serviam para exploração. Durante os últimos quinhentos anos, primeiro os povos indígenas e depois os mestiços criaram, recriaram e mantiveram uma ampla e complexa “cultura de resistência” (MARÍN, 2010, p. 202). (tradução nossa)

Essa resistência dos povos dominados objetivando os seus direitos garantidos, durante todo o período colonial e pós-colonial, e o despoitar da Revolução Mexicana, contribuíram para a diminuição das forças ditatoriais de Porfirio Díaz, militar e político mexicano, Presidente da República em três períodos políticos, pois os movimentos revolucionários dos menos favorecidos, sobretudo os camponeses e indígenas, surtiram efeito positivo, quando, de certo modo, estas pessoas dominadas começaram a ter o direito de voz. Essas movimentações de inquietudes do povo mexicano abriram caminho para a formação de um novo processo relacional entre o Estado mexicano e a sociedade civil organizada, o que culminou em novos embates, encabeçados pelo povo, por aquisição de direitos à moradia, à terra para o cultivo agrícola, à educação, à saúde coletiva e à participação nas decisões políticas, visando coibir a incisão dos Estados Unidos e da Igreja Católica nas riquezas econômicas do país. A Revolução Mexicana foi muito importante também para o desenvolvimento das artes e da cultura no México, destacando-se, nesse processo, a pintura, a fotografia e a literatura.

Por essas e outras razões, podemos inferir que o território mexicano, tratado neste trabalho investigativo, em que pese tenha se livrado das agruras da colonização espanhola, pois em 16 de setembro de 1810 deu-se o início da Guerra de Independência do México, cuja emancipação só foi reconhecida em 27 de setembro de 1821, ainda dispõe de infindáveis conflitos internos e uma multiculturalidade que não o categoriza como uma referência padronizada de um país essencialmente latino-americano, em que, de acordo com Katz (1990), desde a colonização, é palanque de diversas manifestações armadas, dentre elas, podemos mencionar os conflitos existentes entre o governo nacional e alguns grupos instituídos, como: o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), o Exército Popular Revolucionário (EPR) e os grupos de autodefesa. Além disso, evidenciam-se, também, nesse país, os confrontos entre as Forças Armadas e os cartéis de drogas, resultando em inúmeras mortes de pessoas por todas as partes do país, não podemos nos esquecer dos grupos paramilitares que se estruturam, principalmente no Estado de Chiapas. Outrossim, os povos indígenas mexicanos enfrentam ainda diversos problemas, sobretudo de discriminação racial e de lutas para que possam manter suas terras legitimadas, os quais são vistos como esquisitos e indesejados em uma nação da qual eles também fazem parte. A despeito de todas as adversidades enfrentadas pelos índios mexicanos, o México é a nação das Américas que possui um contingente maior de populações indígenas, totalizando 17 milhões. Da mesma maneira como a escritora *Sor Juana Inés de la Cruz* lutou contra as adversidades existentes em seu país através de seus escritos, os povos indígenas também sempre lutaram e continuam na luta por dias melhores, identidade e direitos. Essa escritora se preocupava tanto com a saúde coletiva de seu povo, mas se esqueceu de cuidar de si própria, pois morreu muito jovem, aos 44 anos, em 8 de fevereiro de 1695 de tifo, possivelmente contraído ao cuidar de outras freiras no convento, infectadas por esse mal, que vitimou muitas pessoas no século XVII no mundo inteiro.

Considerações finais

Realizou-se um estudo sobre uma mulher pouco conhecida por nós, acrianos, como o é o caso da escritora *Sor Juana Inés de la Cruz*, que, por seu turno, é considerada pelos críticos literários como uma escritora completa. É, portanto, a maior figura das letras latino-americanas do século XVII, a qual faz parte do barroco hispano-americano.

Isto porque o seu espírito de inquietude e a sua vontade de absorção de conhecimentos científicos levaram-na a confrontar as convenções do seu tempo, contribuindo para que se empoderasse em uma época de muito machismo existente na sociedade mexicana, quando conseguiu se destacar, por meio da religião, como freira, e da literatura, com suas composições escritas. Mais ainda, pensar os discursos feministas utilizados por essa escritora em uma época tão remota, é trazer para a cena atual fatos do passado que não ficaram silenciados e enterrados, quando, na contemporaneidade, alguns ainda persistem, mesmo que de outra forma e com outras mulheres. Suas composições nos oferecem um entendimento mais profundo das nuances que compõem a identidade mexicana, despertando em nós uma apreciação mais ampla por essa terra rica em cultura e tradição, que é o México.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, H. K. “O compromisso com a teoria”, In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila e outras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- FIORI, Luís Eduardo, **Juana Inés de La Cruz: literatura e emancipação**. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP / Universidade Estadual Paulista. Assis, São Paulo, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCO, Jean. **Historia de la Literatura Hispanoamericana**. “Barcelona: Editorial Ariel S.A.”, 2010.
- GARCÍA-PELAYO Y GROSS, Ramón. **Pequeño Larousse Ilustrado**. Argentina: Ediciones Larousse S.A., 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, S. Notas sobre a desconstrução do ‘popular’, In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende e outros. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- JUANA INÉS DE LA CRUZ, Sor. **Obras Completas**, ed., pról. Francisco Monterde. México: Editorial Porrúa, 1999.
- JUANA INÉS DE LA CRUZ, Sor. **Respuesta a Sor Filotea de la Cruz**. Rio de Janeiro: Editora Createspace Independent Publishing Platform, 2018.
- JUANA INÉS DE LA CRUZ, Sor. **Primero sueño y otros escritos**. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura Económica (FCE), 2022.
- JUANA INÉS DE LA CRUZ, Sor. **El sueño**. Colaborador: Eduardo Yael. Florianópolis: Editora Palíndromo, 2022.
- KATZ, Friedrich. **Revuelta, rebelión y revolución**: la lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX. Ciudad de México: Editorial Era, 1990.
- MARÍN, Guillermo Ruiz. **Historia verdadera del México profundo**. Ciudad de México: toltecayotl.org, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAZ, Octavio. Sor Juana Inés de la Cruz, in: **Las peras del olmo**. México: UNAM, 1965.
- PAZ, Octavio. **Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005.
- QUINTERO, Pablo, FIGUEIRA, Patricia e PAZ, Concha Elizalde. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.
- RASO, M. Villar. **Historia de la Literatura Hispanoamericana**. Madrid: EDI-6, S. A., 1987. REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RESISTÊNCIA ESTÉTICA NA POESIA DE FLORBELA ESPANCA

Ilma da Silva Lopes⁴²
Rodrigo Costa Tenreiro Aranha⁴³
Irisvaldo Laurindo de Souza⁴⁴

Resumo

Este artigo analisa como a lírica de Florbela Espanca se engendra como poesia de resistência. Para demonstrar seu *ethos* dissensual e inconformista, analisamos três poemas dela, são eles: “Torre de névoa”, “Vaidade” e “Castelã da Tristeza”, do *Livro de Mágoas* de 1919. A análise destaca que a lírica florbeliana, marcada pela introspecção, pela dor e pelo sonho, entabula resistência estética ao pôr a arte literária em disjunção com as formas hierárquicas da vida social. E desafia, desta forma, os paradigmas culturais e a ordem patriarcal de seu tempo. Os principais aportes teóricos são de Alfredo Bosi (2000; 2009; 2015) e Jacques Rancière (2009a; 2009b; 2017).

Palavras-chave: Florbela Espanca. Dissenso. Poesia de Resistência.

Abstract

This article examines how Florbela Espanca's lyricism is shaped as poetry of resistance. To demonstrate her ethos of dissent, it analyzes three poems from Book of Sorrows (1919): “Torre de névoa,” “Vaidade” and “Castelã da Tristeza”. The study highlights how Espanca's poetry, marked by introspection, pain, and dreamlike imagery, enacts aesthetic resistance by setting literary art in disjunction with social hierarchies. Her work challenges the patriarchal order and cultural paradigms of her time, asserting art as a space of dissent and emancipation. The analysis draws on theoretical contributions from Bosi (2000; 2009; 2015) and Rancière (2009a; 2009b; 2017)

Keywords: Florbela Espanca. Dissensus. Poetry of Resistance.

Introdução

Este trabalho discute como a lírica intimista de Florbela Espanca (2010) passa ao largo do conformismo, da alienação e das vontades do sujeito autocentrado. Demonstraremos, a partir da leitura e análise dos poemas “Torre de névoa”, “Vaidade” e “Castelã da Tristeza”, integrantes do *Livro de Mágoas*, publicado pela autora portuguesa em 1919, que sua lírica também pode e deve ser lida e interpretada como poesia de resistência, nos termos propostos por Alfredo Bosi (2000; 2009; 2015) e Jacques Rancière (2009a; 2009b; 2017).

Para Bosi (2000), uma das chaves para a leitura e a interpretação da lírica moderna é a sua inadequação, recusa e desvio dos discursos correntes da sociedade, em contraposição ao que ocorria, via de regra, no período clássico, incluindo também o classicismo e o neoclassicismo. Rancière (2017) destaca, por sua vez, que nos tempos modernos a impropriedade dos discursos literários em geral e do discurso poético em particular, ou seja, a sua vocação para se opor às formas hierárquicas da vida, se manifesta na metaforização de outras relações possíveis entre a ordem do discurso e a ordem dos corpos na cena comum. Retira-se o poema lírico do vazio e da insignificância de expressar tão somente as dores e desilusões de um “eu sem fundo”, e o metamorfoseia como nova experiência política do sensível. Em

⁴² Mestranda em Estudos da Linguagem – PPGEL, campus Tocantins/Cametá (CUNTINS), Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: ilmalp1127@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/4550008296569063>.

⁴³ Mestrando em Estudos da Linguagem – PPGEL, campus Tocantins/Cametá (CUNTINS), Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. E-mail: rodrigo.aranha@ilc.ufpa.br CV: <http://lattes.cnpq.br/4525495172970374>.

⁴⁴ Doutor em Letras – Estudos Literários. Pesquisador vinculado ao grupo Narrarres – Estudos de Narrativas de Resistência, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Literatura e Teoria Literária no curso de Letras Língua Portuguesa do CUNTINS/UFPA entre 2021 e 2023. E-mail: irandesouza@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/1165206901072969>.

Políticas da escrita, Rancière (2017) assinala:

Essa experiência deveria ser pensada como reorganização da relação entre os três termos do dispositivo poético-político antigo: o estatuto da representação – a oposição do alto e do baixo –, a relação entre o sujeito poeta e o sujeito do poema. O lirismo moderno deveria então ser pensado, antes de mais nada, não como uma experiência de si ou uma descoberta da natureza e da sensibilidade, mas como uma nova experiência política do sensível ou experiência sensível do político.

Dizendo em poucas palavras: a revolução lírica moderna não é uma maneira de experimentar a si mesmo, de sentir a profundidade da sua vida interior ou, ao contrário, de afundá-la na profundidade da natureza. [...]

A revolução poética moderna experimenta seu parentesco com o transporte político e sente a tensão de um desvio necessário. Experimenta a necessidade de cruzar, recortar, retraçar a linha de passagem que separa e reúne as palavras e as coisas (Rancière, 2017, p. 120-123).

É nesses termos de desvio e disjunção entre as palavras e as coisas, entre o *logos* e a matéria sensível, característicos da lírica moderna, que olharemos, dessa forma, para a poesia de Florbela Espanca (2010). A saber, como uma lírica a qual apesar de adotar formas tradicionais expressa inconformismo em relação às hierarquias as quais legitimam a desigualdade entre os seres e as coisas, que desafia a ordem patriarcal e que se insurge contra os padrões ideológicos e comportamentais de seu tempo, transformando o sofrimento em ato criativo e aspirando à igualdade e à emancipação.

Como bem lembra Renata Soares Junqueira (2003), Florbela não participou diretamente do movimento modernista português e nem sequer se aproximou da revolução literária que Fernando Pessoa e seus companheiros, integrantes da geração *Orpheu*, provocaram nas letras lusitanas. Mas decerto se nivelou a eles ao estabelecer uma gramática poética própria marcada a um só tempo pela tradição das formas que utilizava e pelas inquietações contemporâneas as quais lhe serviam como matérias de expressão, dentre elas a condição feminina numa sociedade de tradição patriarcal e autoritária como a portuguesa. Lembrando que o fez de forma teatral, artificiosa e melodramática, com notas abundantes de preciosismo e exagero:

Ao analisar a escrita de Florbela Espanca, Junqueira (2003) observa que sua produção literária é atravessada por uma marcante teatralidade, perceptível na construção de personagens, objetos e cenários deliberadamente artificiais e estereotipados. Essa característica manifesta-se tanto na poesia quanto na prosa narrativa e confessional da autora. O texto florbeliano, segundo Junqueira, distingue-se pelo uso recorrente de imagens preciosistas, flores, joias e tecidos brilhantes, que compõem um universo estético exuberante, no qual predominam o melodrama, o exagero e o artifício. Junqueira destaca ainda que essa estética se articula ao biografismo, estratégia através da qual Florbela projeta sua própria subjetividade nas figuras e atmosferas de sua obra, transformando sua experiência pessoal em matéria simbólica e literária.

Seguindo a visada de Junqueira (2003), inferimos de antemão que a obra de Florbela passa ao largo de um realismo cru. Ao invés disso, é marcada por cenas literárias deliberadamente artificiosas, nos três poemas analisados. Em outras palavras, ela investe conscientemente em ornamentos literários e adota um estilo decorativo que passa longe do simples e do natural. O dado biográfico, como assinala Junqueira (2003), também é relevante numa autora que transformou os elementos de sua própria vida em máscaras literárias levadas para dentro de sua obra. Criou, com isso, um espaço de ficção que mesmo atravessado pela experiência pessoal não pode ser considerado, a rigor, como confessional, mas mediado esteticamente. Nesse sentido, Florbela, ao exagerar, ornamentar e teatralizar, não comete exageros à toa. Se o faz, é ainda e sempre como forma de resistir à ordem do discurso, criando um *locus* literário de valorização da experiência, da memória, e projetando a igualdade e a emancipação como realidade possível acima de todas as hierarquias entre os sujeitos.

Para Massaud Moisés (2013) Florbela é considerada, de fato e com justiça, a mais importante figura feminina da literatura portuguesa contemporânea. Ela expressa em sua poesia uma sensibilidade marcada por fortes impulsos eróticos e por constantes conflitos interiores. Suas composições líricas assumem o tom de um diário pessoal no qual registra a luta entre sentimentos contraditórios e a busca por equilíbrio emocional. Esse é o magma do qual a sua lírica emerge como poesia de resistência, com anseios utópicos e marcada por um *ethos* de profunda divergência em relação ao *status quo*. Acrescentemos que nascida em 1894 no Alentejo, sul de Portugal, mais especificamente em Vila Viçosa, Florbela Espanca só obteve maior reconhecimento como escritora somente depois de sua morte, em 1930. Entre suas principais obras estão o *Livro de Mágoas*, de 1919, o *Livro de Sóror Saudade*, de 1923, e *Charneca em Flor*, de 1931. Dissertando sobre o *Livro de Mágoas*, Maria Lúcia Dal Farra (2017) destaca a escolha da autora de expressar a dor e o isolamento como signos de sua condição de gênero, isto é, como mulher no seio de uma sociedade patriarcal e autoritária:

O que chama a atenção nesta primeira obra publicada de Florbela é o fato de ela se dar sob o signo do espanto diante de si mesma, do autodesconhecimento. Há um desdobramento recluso de si mesma que, muitas vezes, apenas se abre a fim de localizar, tão-só nas vozes animadas da natureza, alguma identidade. Por isso mesmo se assenta como um dramatismo sem resposta, marcando uma tensão entre uma figura – a do poeta romântico, de feição saturnina, movido pelo sofrimento e imerso numa tradição literária masculina – e uma representação feminina, que elege a dor como coisa sua e própria da sua condição de gênero (Dal Farra, 2017, p. 86).

Dal Farra (2017), na condição de crítica de Florbela Espanca (2010), prepara-nos um terreno fértil para a análise dos três poemas do *Livro de Mágoas* que selecionamos como objeto deste trabalho. Análise na qual demonstraremos como a poeta articula a forma literária tradicional que elege para a sua escrita, a experiência subjetiva de um eu cindido e oprimido, e ainda a própria condição de gênero, para efetivar seu projeto poético. A leitura dos poemas escolhidos orienta-se pela observação de aspectos formais e semânticos, com ênfase para a tessitura do soneto clássico com métrica decassilábica e esquemas de rima. É importante lembrar que embora a autora portuguesa também lance mão de outras formas poéticas, ela adota o soneto como forma preferencial e marca registrada, compondo-o em versos decassílabos e com rimas predominantemente cruzadas ou emparelhadas. E o faz com raro equilíbrio entre a tensão emocional, o ritmo interior da voz poética e a regularidade métrica da forma.

Quanto às isotopias semânticas, na lírica de Florbela Espanca (2010) elas são evidentes em campos de sentido recorrentes em sua obra, como o da clausura, o da dor e o da vaidade, os quais constroem as bases da coerência interna dos poemas e revelam o percurso simbólico da subjetividade da autora. Devemos levar em conta, ainda, a presença de matrizes literárias e culturais com as quais ela dialoga, a exemplo das tradições simbolista e romântica, e os intertextos dos mitos femininos e religiosos os quais perpassam a figura da mulher enclausurada ou idealizada. Também é importante enfatizar, na leitura de Florbela Espanca (2010), o lugar de enunciação⁴⁵ da voz lírica a qual se situa entre o recolhimento e a afirmação, entrando em conflito com os papéis tradicionalmente atribuídos à mulher no início do século XX. Em seu caso específico, a dor não emerge apenas como expressão subjetiva, pessoal e singular de um eu dilacerado por perdas, danos e enganos, mas como elemento de expressão que a autora carrega de sua própria condição como mulher para transformar experiência em discurso lírico.⁴⁶ E é ao reinventar o sofrimento como elemento estético, superando os paradigmas românticos, que a Florbela Espanca se firma como figura central na cena literária portuguesa do século XX.

⁴⁵ Tomemos o conceito de *lugar de enunciação* como o espaço discursivo onde o sujeito deixa marcas de sua presença por meio de elementos dêiticos, ou seja, pronomes, advérbios, desinências verbais, entre outros que remetem à instância produtora e evidenciam a subjetividade do enunciado (Benveniste, 1976).

⁴⁶ Sobre esse aspecto do poema lírico moderno, Salette de Almeida Cara (1985, p. 62) anota que “um poema que não tem a marca típica da subjetividade lírica traz, para o interior da representação poética, o pólo do lirismo e o da participação articulando, via lirismo, o dado social e o individual”.

No estudo *Afinado Desconcerto*, Dal Farra (2017) analisa a recepção do *Livro de Mágoas* e destaca que, segundo o relato de José Gomes Ferreira, colega de Florbela na universidade, a poeta enfrentou forte hostilidade por parte de seus contemporâneos, que consideravam sua obra excessivamente sentimental e associada a uma sensibilidade “feminina”, chegando a compará-la depreciativamente a um “António Nobre de saias”. Nesse sentido, Dal Farra (2017) evidencia a hostilidade do meio acadêmico e literário masculino diante da escrita poética de Florbela Espanca, que foi ridicularizada por seus colegas como mera imitadora e que insinuavam que sua dor era imaginária e ilegítima. Tal recepção deixa explícito que o meio literário da época não reconhecia a mulher como sujeito poético autônomo.

Ao comentar as reflexões de Fábio Mário da Silva sobre a autoria feminina na literatura portuguesa, Samyn (2014) observa que, embora haja certo reconhecimento da capacidade intelectual e estética das mulheres como produtoras de literatura, essa valorização ainda é frequentemente acompanhada pela manutenção de estereótipos de gênero. As obras escritas por mulheres tendem a ser associadas a características consideradas “femininas”, como o tom intimista, a emotividade e a inclinação para temas autobiográficos, o que reduz a complexidade estética e discursiva de suas produções. Por outro lado, Samyn aponta que, entre os críticos e escritores homens, há uma tendência a dissociar o texto literário do gênero de seu autor, movimento que, paradoxalmente, não resulta em uma leitura neutra, mas sim em um apagamento da especificidade da experiência feminina na criação literária. Essa postura crítica acaba por reforçar a estrutura androcêntrica do cânone literário, uma vez que as vozes femininas permanecem condicionadas por uma lógica de leitura que privilegia o olhar masculino como medida de valor estético e intelectual.

Os resultados do estudo apontam para uma discrepância significativa em relação às preferências, pois a maioria dos participantes seleciona autores ao invés de autoras, demonstrando que o cânone é bem delineado e tende a reforçar a autoria masculina sobre a feminina. Além disso, conforme Durão (2014), o cânone pode ser entendido como uma estrutura que antecipa e organiza a produção de sentido, determinando, de antemão, o que será valorizado ou esquecido. Ele se integra à lógica da indústria cultural, que ora enaltece as obras tidas como pertencentes à alta cultura, já que atribui prestígio e legitimidade porque isso gera lucro, ora as rejeita como elitistas para promover outras expressões, igualmente de interesse comercial. Assim, o conceito de “grande obra” mostra-se instável e sujeito a mudanças, pois uma criação artística só permanece relevante enquanto continua a suscitar novas interpretações; quando perde essa capacidade, deixa de exercer influência. E a crítica literária desempenha papel determinante nesse processo de renovação ou esquecimento. Daí a importância de retomar uma poeta como Florbela Espanca na perspectiva da resistência estética.

Notas sobre dissenso ou resistência estética

Rancière (2009a) compreende que a arte é campo privilegiado – assim como a política – da distribuição ou partilha do sensível, que vem a ser um regime de perceptibilidade que define quem pode falar, o que pode ser ouvido, visto e considerado como relevante na vida comum. A estética, de acordo com a concepção do filósofo, é política justamente porque altera a ordem dos seres e das coisas ao tornar visível o que era invisível e ao dar voz aos silenciados. Ora, os sonetos de Florbela Espanca (2010), ao fazerem soar a voz feminina de um sujeito acossado pela introspecção, isolamento, exclusão e dor, deslocam a partilha do sensível que reserva ao homem o lugar privilegiado da enunciação tanto na condição de “animal literário” quanto na de “animal político”. Sua escrita rompe, assim, as fronteiras estabelecidas da visibilidade e da audibilidade, instaurando um modo diferenciado – e feminino – de dizer e sentir. E é ao fazê-lo que se torna agente do dissenso, ou seja, da contestação e da recusa das regras estabelecidas (Rancière, 1996).

Reflitamos um pouco: quando Florbela Espanca (2010) utiliza o soneto, forma clássica herdada de uma longa tradição masculina e canônica que remonta a Petrarca, acaba por ocupar e reconfigurar esse espaço formal. Um espaço que prezava pelo domínio do racional e do equilibrado, valores associados à ordem patriarcal. A poeta reconfigura essa forma literária rígida, com sua voz marcada pela emoção, pela dor e pela subjetividade feminina. Em consequência disso, embora tenha

escolhido uma forma tradicional para escrever poemas, a autora o faz enxertando temas, valores e inquietações da vida moderna. A resistência ou dissenso estético em Florbela Espanca (2010), não se traduz, considerando isso, em protestos ou discursos explícitos e engajados, mas em gestos os quais reconfiguram as fronteiras do sensível, deslocando as coordenadas da percepção e tornando audível uma voz antes inaudível:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor barbárie e caos, “esta coleção de objetos de não amor” (Drummond). Resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. *Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. Quer refazendo zonas sagradas que o sistema profana (o mito, o rito, o sonho, a infância, Eros); quer desfazendo o sentido do presente em nome de uma liberação futura, o ser da poesia contradiz o ser dos discursos correntes. (Ainda que nem sempre possa impedir de todo que um outro pseudovalor formal vigente – e, daí, obliquamente ideológico – venha a cruzar seu jogo verbal)* (Bosi, 2000, p. 169, grifos nossos).

Como destaca Bosi (2000), a lírica não se limita apenas a produzir beleza por meio da liberdade que a linguagem e a sensibilidade proporcionam ao poeta. Também é lugar de denúncia, de reclamação e de insurgência. É atravessada e “contaminada” pelos conflitos do mundo histórico. Enquanto momento negativo de um processo dialético, a resistência poética implica, pois, em um movimento duplo o qual consiste em, primeiro, romper com os discursos legitimados, aquilo que Rancière (2018) chama de “ordem policial”,⁴⁷ que vem a ser a própria ordem da dominação; segundo, (re)inventar a linguagem, ou seja, criar formas que sejam capazes de expressar diferenças e manifestar insurgência no que diz respeito à trama das relações sociais. Trata-se, lembra Bosi (2002), de um confronto entre valores e antivalores.

Essa concepção de poesia delineada por Bosi (2000) propõe que a linguagem e o poema, longe de serem neutros, são espaços de disputa por identidade, liberdade e emancipação. É que a estética, como lembra Rancière (2009a; 2023), ultrapassa largamente a teorização sobre o belo e não se resume a uma ciência ou filosofia da arte, como já propunham Kant e Schiller no século XVIII, mas enlaça as formas da arte as formas da vida num *sensorium* comum onde o artístico se faz político e o político se faz estético, nos três poemas de Florbela. Logo, “esse regime de experiência [o da estética] não é o da fruição elitista geralmente condenada sob o nome de ‘esteticismo’”, reitera Rancière (2023, p. 9). Refletindo por esse ângulo proposto pelos autores, inferimos que a arte em geral e em particular “a poesia não é uma atividade pura, absoluta, pois ela exprime sentimentos de determinados indivíduos e, ao mesmo tempo, responde a certas tensões sociais historicamente produzidas”, como assinala Bosi (2009, p. 174). Os modos como se usa a palavra, como se escolhem as imagens, como se estruturam os ritmos, tudo isso engendra a trama de resistência do poema, que não se rende ao silêncio, ao conformismo ou à apatia; que conserva o grito, mas também o canto; que vê no passado algo vivo que precisa ser lembrado e, no futuro, algo possível que precisa ser anunciado:

[...] há mais de uma forma de resistência. A forma mais evidente é a poesia de crítica social, de ataque, de sátira. Mas não é a única. *Às vezes o poeta entra muito dentro de si mesmo e sua forte carga subjetiva involuntariamente se opõe àquilo que é a prosa do mundo, a prosa ideológica. Não que ele faça uma proposta formal de ataque à sociedade, mas a sua linguagem é tão estranha e tão diferenciada em relação àquilo que é a linguagem ideologizada, ou a do senso comum, que ela se transforma em resistência.* Isso foi muito bem estudado por Theodor Adorno, filósofo marxista que via essa característica em certos poetas surrealistas e simbolistas acusados pelos marxistas ortodoxos de alienados, porque aparentemente estavam voltados apenas para si próprios. Mas Adorno fez estudos minuciosos de poetas alemães desse período e verificou que havia um potencial de resistência em seu trabalho (Bosi, 2015, p. 9, grifos nossos).

⁴⁷ Em *O desentendimento* Rancière (2018) explica a sua concepção de “polícia” ou ordem policial. Não se trata, segundo ele, da “baixa polícia”, ou seja, da corporação de segurança pública que integra o aparelho de Estado. Não é, desarte, uma instituição governamental, mas um princípio de distribuição do sensível. É o próprio sistema de regramento do aparecer dos corpos na cena comum e não exatamente o de sua disciplinarização nos termos biopolíticos de Foucault (2022).

A resistência delineada por Bosi (2015) a partir da leitura de Adorno é construída pelo poeta por meio de um trabalho rigoroso com a forma, com a reflexão e com a linguagem. E essa é entendida não apenas como veículo do pensamento, mas como o próprio modo de pensar. É o que podemos observar, decerto, nos poemas de Florbela Espanca (2010) que analisaremos a seguir, não ataques objetivos e frontais às hierarquias do corpo social, mas uma linguagem diferenciada, por vezes estranha, que instaura fraturas e desvios da ordem estabelecida, que projeta outros espaços para o corpo oprimido e fabula outros devires para o sujeito sufocado pelas hierarquias que prescrevem as normas da vida social.

Conforme assinalado por Tânia Sarmiento-Pantoja (2022, p.173), estar em resistência significa viver a partir de uma “fratura” que nos faz seguir um caminho diferente do esperado. O que antes era visto como um “lugar sagrado” deixa de ser acessível, e é justamente nesse afastamento o qual a resistência acontece. Isso ocorre quando nos deparamos com uma relação de estranhamento, com nós mesmos, com o outro ou com o mundo ao redor, que nos faz sair do comum, nos colocar à margem. Nessa posição, não se trata apenas de pensar ou agir de forma diferente, mas de transformar o desvio em uma escolha consciente, algo que assumimos com o próprio corpo, mesmo marcado pela fratura.

Análise dos poemas “Torre de névoa”, “Castelã da Tristeza” e “Vaidade”

Os poemas analisados observam a estrutura clássica dos sonetos italianos, ou petrarquianos. São compostos por catorze versos distribuídos em duas quadras, estrofes de quatro versos, e dois tercetos, estrofes de três versos, conforme descreve Goldstein (2011). Tradicionalmente, os sonetos empregam versos alexandrinos ou decassílabos, com um arranjo rimático que distingue quadras e tercetos, seguindo esquemas como ABBA BAAB CDC DCD. Fábio Mario da Silva (2008, p. 91), ao discorrer sobre a obra poética florbeliana, afirma que, ao mencionar diferentes correntes literárias, não se busca enquadrar a obra de Florbela Espanca em uma escola específica, nem diminuir sua importância por isso. Pelo contrário, sua escrita apresenta características próprias e singulares. Em toda a sua obra, há um fio condutor — uma “chama quente”, uma força intensa e emotiva — que revela uma nova forma de fazer poesia. Embora utilize estruturas tradicionais, como o soneto, Florbela cria algo inovador e à frente de seu tempo. Sua voz poética expressa um “eu” em conflito, que tenta se encontrar em uma realidade que não corresponde aos seus desejos e inquietações.

Levando em conta as considerações do crítico, passemos às análises:

Torre de névoa

Subi ao alto, à minha Torre esguia,
Feita de fumo, névoas e luar,
E pus-me, comovida, a conversar
Com os poetas *mortos*, todo o dia.

Contei-lhes os meus *sonhos*, a alegria
Dos versos que são meus, do meu *sonhar*,
E todos os poetas, a chorar,
Responderam-me então: *Que fantasia*,

Criança *doida e crente*! Nós também
Tivemos *ilusões*, como ninguém,
E tudo nos fugiu, tudo morreu!

Calaram-se os poetas, tristemente...
E é desde então que *eu choro amargamente*
Na minha *Torre* esguia junto ao céu!
(Espanca, 2010, p. 132).

Nesse poema, a autora se coloca num espaço de exceção simbólico. Uma “torre feita de fumo, névoas e luar”, que não pertence ao mundo real, mas também não pertence totalmente ao além. É um limiar onde se pode dialogar com os poetas mortos. Esse encontro é impossível na lógica da realidade concreta, mas possível no sonho poético, que suspende tempo e espaço. A utopia, o sonho e a alegria não se inscrevem no real; por isso, os poetas, com espírito moderno,⁴⁸ os quais também tiveram essa mesma experiência, gritam “Criança doida e crente!”. Tais são os gritos que não conseguiram resistir ao tempo, ao esquecimento e ao apagamento.

Conforme destacado anteriormente, de acordo com perspectiva de Bosi (2000), esse gesto subjetivo manifesto no poema é considerado um gesto de resistência. Isso porque cria uma linguagem estranha e deslocada em relação ao senso comum e à ordem vigente. Dessa forma, Florbela Espanca (2010) cria uma forma de resistência pela subjetividade, ao afirmar a sensibilidade, o sonho e a dor como matéria legítima da arte, em contraposição à rigidez racional e social. Ou seja, ela recusa aquilo que Rancière (2018) denomina de “partilha policial do sensível”, que, como vimos, diz respeito ao próprio sistema de regramento do aparecer dos corpos na cena comum, quem pode falar e quem deve calar, quem deve mandar e quem deve obedecer, quem será lembrado e quem será esquecido por seus trabalhos e ofícios, qual o gênero o qual vale mais e qual o gênero que vale menos na vida social.

Com base na teoria psicanalítica, Dal Farra (1991) também destaca que Florbela Espanca (2010) acentua os aspectos da morte e do sonho, no poema, menos como fuga ao princípio da realidade e mais como estratégia para resistir à ordem estabelecida, criando brechas utópicas, dando voz aos mortos e substituindo a dor pelo prazer:

Tanto a morte quanto o sonho abrem a vida para um espaço intervalar, para um mundo de exceção, para um mundo-fora-da-vida que descobre uma brecha na ordem inabalável. Nele, a vida se desloca do seu curso habitual e as regras tornam-se outras. Há uma suspensão do tempo real e do espaço físico que contraria o princípio de realidade, prerrogativa masculina, invocando, ao contrário, o princípio do prazer, atribuição feminina (Dal Farra, 1991, p. 104).

Dal Farra (1991) expõe o princípio de realidade o qual remete à racionalidade, adequação social e contenção dos desejos historicamente associado ao domínio masculino na cultura ocidental, e a invocação do princípio do prazer atribuído ao feminino, representando a busca pelo gozo, pela satisfação da subjetividade e pela expressão dos desejos. Em Florbela Espanca, o mundo de exceção abre margem a tal busca. Ao discutir a construção do gênero a partir da lógica binária masculino/feminino, Butler (2018) propõe compreendê-lo como uma prática performativa, isto é, como um conjunto de atos reiterados os quais produzem e reafirmam significados socialmente estabelecidos. A autora destaca que o gênero não é uma essência fixa ou uma identidade natural, mas o resultado de repetições contínuas que, ao serem encenadas, conferem aparência de estabilidade às normas às quais o constituem. Essas performances não se limitam à esfera individual, mas são ações públicas e coletivas as quais possuem efeitos sociais concretos. Desse modo, a performance de gênero não se origina de um sujeito preexistente, ao contrário, é justamente por meio dessas práticas reiteradas que o sujeito é produzido e mantido dentro da estrutura binária a qual organiza o sistema de gênero.

Profundamente marcada pela dor, a poesia de Florbela (2010) engendra-se, como denota “Torre de névoa”, como ato de resistência, portanto, a partir da criação de um mundo-outro onde a vida não se submete totalmente a lógicas como a de gênero, da morte ou ao peso do presente. É o que Rancière (2009b) chama de fabulação, um processo disruptivo e insurgente que recusa a ficção dominante – ou seja, os dados prefigurados da realidade – como a única possível. Ao negar o real tal como está dado, a fabulação o virtualiza e reinventa, desconectando-o do factual e do verossímil. E o faz em outros termos que não os da racionalidade da desigualdade entre os seres e as coisas, produzindo

⁴⁸ “A poesia moderna é, mais claramente do que as anteriores, continente de todas as dispersões possíveis do ‘eu’ e da ‘alma’ em direção ao mundo do desejo e da utopia. [...] O poema é um espaço possível de liberdade. Outro espaço pode ser o sonho” (Cara, 1985, p. 49-50).

narrativas anti-hierárquicas.

Passemos agora ao poema “Castelã da Tristeza”:

*Aliva e coraçada de desdém,
Vivo sozinha em meu castelo: a Dor!
Passa por ele a luz de todo o amor ...
E nunca em meu castelo entrou alguém!*

Castelã da Tristeza, vês?... A quem?...
– E o meu olhar é interrogador –
Perscruto, *ao longe*, as sombras do sol-pôr...
Chora o silêncio... *nada... ninguém vem...*

Castelã da Tristeza, porque choras
Lendo, toda de branco, um livro de horas,
À sombra rendilhada dos vitrais?...

À noite, debruçada, pelas ameias,
Porque rezas baixinho... Porque anseias?
Que sonho afagam tuas mãos reais?
(Espanca, 2010, p. 129)

Em “Castelã da Tristeza”, como podemos observar, Florbela Espanca (2010) entoa uma voz feminina isolada em seu “castelo”. Embora absorta pela solidão e pela melancolia, a poeta não se entrega ao silêncio passivo. Transforma a dor em matéria de expressão poética. Faz da clausura um espaço de criação e reflexão. Constrói uma fortaleza simbólica contra o mundo exterior, lançando mão de vocábulos e expressões como “sozinha”, “meu castelo”, “nunca entrou alguém”, “ninguém vem” e “silêncio”, os quais reforçam o afastamento físico e emocional do eu lírico. É notória a repetição do sonho como forma de a poeta se esquivar e resistir à violência do mundo, tanto que a dor e tristeza são marcas dessa agressão simbólica, evidenciadas por termos como “dor”, “choras”, “tristeza” e “anseias”, expressando sofrimento interior intenso. Ao mesmo tempo, dialeticamente, luz, amor e esperança aparecem em expressões como “luz de todo o amor”, “sonho” e “afagam”, sentimentos positivos os quais resistem ao ambiente melancólico das condições materiais desfavoráveis, ao domínio do patriarcado e às hierarquias sociais que modelam a realidade.

A isotopia do olhar e do questionamento surge em “olhar”, “interrogador”, “perscruto”, “sombras do sol-pôr”, “porque rezas”, “porque anseias”, como indicativo de um questionamento para compreender a posição do sujeito. Trata-se de imaginar, de desejar algo com insistência. Ainda que seja vista como delirante, ou até alienante, essa é a forma mais potente e recorrente que o eu lírico tem de romper com ordem da dominação, na qual sua voz feminina nem sequer é ouvida. Ela insiste e persiste, reiteramos, em rever a partilha do sensível, com a qual se mantém em dissenso tanto como mulher quanto como poeta. Rancière (2009a) explica o conceito:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. [...]

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. (Rancière, 2009a, p. 15-16).

Voltando ao poema, e para utilizar o conceito de Rancière (2009a) analiticamente, o “castelo” representa tanto a fuga quanto a prisão do eu lírico florbeliano. Percebe-se como o tempo e a função de cada indivíduo ou grupo são hierarquizados, revelando as regras de acesso e exclusão no espaço social e simbólico. Tanto a autora como o eu lírico foram privados de acesso a esses espaços. O que lhes restas é isolar-se. Escapar poeticamente para um lugar onde “ninguém entra” e “ninguém vem”. E se isso protege o eu lírico por um lado, por outro o sufoca. Trata-se de um lugar elevado, inacessível, onde a luz do amor “passa”, mas onde “nunca entrou alguém”. Esse isolamento também reflete a condição da mulher artista em uma sociedade que não reconhece plenamente o seu valor, os seus desejos, a sua voz como sujeito e os seus afetos. Apesar disso, a voz lírica resiste. Ergue-se “altiva e coraçada de desdém”, consciente de sua diferença e da necessidade de proteger sua subjetividade, essa fonte de inteligência, criatividade e beleza que não aceita calar.

A insistência do eu lírico em perguntar “porque rezas baixinho... porque anseias?” mostra que mesmo no sofrimento há uma busca, uma inquietação que se recusa à resignação. A poeta não silencia. Ela se interroga, transformando a tristeza em linguagem e em beleza. A solidão se converte em força poética e estética. Segundo Dal Farra (2017), a figura de Florbela Espanca constrói-se a partir de um sentimento constante de exílio e marginalidade, refletindo a condição ambígua da mulher escritora em um contexto social e literário patriarcal. A autora aponta que Florbela vive o duplo sofrimento de não ser reconhecida como poeta por ser mulher e, ao mesmo tempo, de não se encaixar entre as demais mulheres por assumir a identidade de “poetisa”. Essa oscilação entre dois pólos opostos torna sua identidade fluida e instável, como se habitasse um espaço de transição, um limbo simbólico entre o pertencimento e a exclusão. Dal Farra observa ainda que, ao dialogar com a tradição romântica, Florbela internaliza e exerce sobre si uma forma de punição, enclausura-se voluntariamente em espaços simbólicos, como o castelo ou o convento, lugares de isolamento e incompreensão. Essa clausura representa sua condição de pária social e existencial, caracterizada por uma solidão profunda e pela dificuldade de se afirmar diante dos papéis femininos convencionais de sua época.

À maneira do sonho e da fuga, o tema da solidão, recorrente na lírica de Florbela Espanca (2010), também se afigura, nesse sentido, como um modo de resistir à hierarquização do real e de afirmar a dignidade da emoção e do sonho em um mundo o qual dá a ela, como mulher e poeta, o mínimo espaço possível. E é aí, como observamos anteriormente, que a trama estética da lírica intimista da autora portuguesa ganha acento político – acento este que não se confunde com a ideia de engajamento a um partido ou uma causa específica –, ou seja, por insurgir-se, como já foi dito, contra uma partilha do sensível a qual exclui as vozes e as presenças femininas da cena comum. Passemos ao último poema, “Vaidade”:

*Sonho que sou a Poetisa eleita,
Aquele que diz tudo e tudo sabe,
Que tem a inspiração pura e perfeita,
Que reúne num verso a imensidade!*

*Sonho que um verso meu tem claridade
Para encher todo o mundo! E que deleita
Mesmo aqueles que morrem de saudade!
Mesmo os de alma profunda e insatisfeita!*

*Sonho que sou Alguém cá neste mundo ...
Aquele de saber vasto e profundo,
Aos pés de quem a Terra anda curvada!*

*E quando mais no céu eu vou sonhando,
E quando mais no alto ando voando,
Acordo do meu sonho... E não sou nada!...*
(Espanca, 2010, p.126)

A resistência em “Vaidade” se manifesta como insatisfação e inadequação às normas estabelecidas. Crítica que afirma dialeticamente o sonho e a imaginação como espaços de liberdade, ainda que fugazes. O eu lírico constrói, pela linguagem, uma identidade idealizada nos versos a “Poetisa eleita / aquela que diz tudo e tudo sabe”. Identidade que desafia o papel tradicionalmente secundário atribuído às mulheres na literatura e na sociedade. Nesse sentido, percebe-se quem é reconhecido como sujeito de ação ou fala, o poeta masculino eleito canônico, e quem é silenciado ou marginalizado, a poeta mulher silenciada, já que a posição social do feminino e tudo aquilo que lhe acarreta socialmente torna-se um impeditivo de pertencer ao espaço cultural das Letras. Ao sonhar-se como “Alguém cá neste mundo”, Florbela afirma o desejo de investir-se de poder criador e de obter reconhecimento, resistindo, assim, à invisibilidade e ao silêncio impostos à mulher. Mais uma vez o que está em jogo, nos termos de Rancière (2009a), é a partilha do sensível. Logo, o simples gesto de sonhar já é um gesto de insurgência contra uma ordem patriarcal que não dá às mulheres os mesmos direitos dos homens.

A partir do sonho, o eu lírico passa a nutrir o intenso desejo de tornar-se uma “poetisa eleita”, prosseguindo gradualmente em suas aspirações e destacando a concepção de que a posição do poeta é aquela capaz de “reunir num verso a imensidade”, proporcionando deleite e contentamento àqueles que o leem. Nessa perspectiva, ao se observar a construção do poema, nota-se que os dois quartetos iniciais e o primeiro terceto enfatizam a ativez e o desejo do sujeito poético, bem como o destaque conferido à figura do poeta e à grandiosidade de sua missão criadora. No último terceto, contudo, ocorre a queda manifesta-se tanto como movimento estrutural, bem como desdobramento simbólico. Do ponto de vista da forma, há uma nítida ruptura entre o tom de ascensão dos quartetos e o declínio que se instaura no último terceto. Os quartetos constroem o impulso de elevação do eu lírico. Contudo, essa ascensão retórica e imaginária sofre uma inflexão abrupta nos versos finais, em que o sujeito poético desperta para a consciência de sua limitação. Assim, a queda estrutural do soneto coincide com uma queda simbólica do despertar para a realidade, que dissolve o sonho e revela o caráter utópico da vaidade. Nota-se, pois, que na perspectiva da resistência, o sujeito lírico não consegue resistir à força dominante da realidade.

No campo lexical do poema é fortemente dominado por termos ligados ao sonho e à aspiração espiritual: “sonho”, “inspiração” “pura”, “perfeita”, “imensidade”, “claridade”, “céu”, “alto”, “voando”. Palavras que constroem um universo simbólico de elevação e idealismo. Utopia na qual a poeta se imagina dotada de uma força criadora quase divina. O verbo “sonho” repete-se no início de três estrofes, funcionando como anáfora. A “claridade para encher todo o mundo” é uma hipérbole que expressa a ambição universal de seu canto, a crença de que a poesia pode iluminar e consolar todas as almas. O verso “deleita mesmo aqueles que morrem de saudade” confere à palavra poética um poder redentor, capaz de tocar até os que sofrem e os “insatisfeitos”. A antítese entre o sonho e a realidade constitui, assim, o eixo central do poema, traduzindo a dialética entre ideal e desilusão. A poeta sonha em ser absoluta, mas acorda consciente da precariedade de sua condição.

Notemos, todavia, que em momentos como esse o eu lírico florbeliano busca superar a condição de naufrago(a) da vida, investe-se de vaidade e acredita poder alcançar um estágio de maior satisfação e, ao fim e ao cabo, de conquistar a emancipação. Ora, para Rancière (2014), emancipado é quem se posiciona diante do outro de igual para igual, provando a própria capacidade de comunicar-se e de agir no espaço público, colocando-se como ser de razão e de discurso e não apenas de necessidade, fustigando a verificação permanente da igualdade negada pela ordem policial.

É claro que o poema aponta para esse movimento emancipatório a partir de uma dialética que põe em confronto a realidade e o ideal, o sonho e o despertar. Afinal, em uma sociedade patriarcal como aquela em que a poeta viveu, somente no registro onírico é que uma mulher poderia ser escritora, poetisa eleita, dignatária ou líder. O verso final – “Acordo do meu sonho... e não sou nada!” – reflete o choque da poeta com a concretude de um mundo que não acolhe nem a sensibilidade nem o talento femininos. Ainda assim, essa consciência não é rendição. É, paradoxalmente, um ato de resistência. Pois reconhecer a dor e o limite é uma forma de enfrentá-los pela palavra, esclarecendo-se e iluminando-se no que diz respeito à própria condição.

Em “Vaidade”, Florbela Espanca (2010) projeta-se, portanto, como a poetisa eleita. Aquela que reconhece em si mesma a alta capacidade de condensar a imensidade e a complexidade do mundo em versos, bem como de oferecer luz e esperança àqueles que vivem no breu e no opróbrio. Com esse gesto, a poeta cria um espaço intervalar e pregnante de possibilidades outras entre o sonho e o realidade. No sonho, uma voz resistente, sábia e inspirada. Na realidade, a consciência dolorosa da própria nulidade, do vazio e do não reconhecimento como sujeito criador e criativo.

Reiteramos que esse contraste não deve ser tomado, na poesia de Florbela Espanca (2010), como válvula de escape ou forma de alienação, mas como modo de resistência. A saber, como política de uma escrita que transforma a experiência íntima da frustração em arte, produzindo virtualmente um outro *status quo* e fabulando formas de vida mais livres, igualitárias e menos opressoras. Ademais, reivindicando para si o estatuto de poetisa eleita, a autora se contrapõe ao sistema literário de seu tempo, que marginalizava e obscurecia a produção feminina, conforme assinalamos.

Considerações finais

A leitura e a análise dos poemas “Torre de névoa”, “Castelã da Tristeza” e “Vaidade”, de Florbela Espanca, permitiu-nos compreender como a sua escrita se insere no campo da poesia de resistência. E como o faz com uma potência subjetiva e estética que desafia os discursos e as práticas dominantes de seu tempo.

Lembremos que de acordo com Alfredo Bosi (2000) há resistência sempre que a linguagem poética se afasta da linguagem ideologizada e se torna expressão singular da interioridade humana. Em Florbela Espanca (2010), essa resistência se concretiza pela valorização do sonho como espaço legítimo de criação, reflexão e realização de si. Numa palavra, como *locus* de fabulação.

Já para Rancière (2009a) a arte em geral e a literatura em particular engendram dissenso – ou resistência estética – quando se posicionam contra as formas hierárquicas que regem o mundo sensível, ou seja, a realidade concreta habitada pelos seres e ocupada pelas coisas. E nesses termos a poesia de Florbela Espanca (2010), vista a olho nu como autocentrada, também manifesta uma resistência profunda ao mundo tal qual está dado.

Ao transformar o sofrimento em arte, Florbela Espanca (2010) cria uma poética do exílio e da utopia na qual a mulher assume voz própria e coloca-se como sujeito da sensibilidade e do pensamento. Sua poesia, marcada pelo lirismo e pela introspecção, inscreve-se contra o silenciamento histórico da mulher e contra a rigidez racional do mundo moderno. A resistência em sua poesia se engendra com a criação de um universo simbólico próprio e existencial e com a afirmação de uma identidade feminina criativa e transformadora em um mundo autoritário, patriarcal e excludente. É a um só tempo estética e política. E, como bem lembra Rancière (2009a), a arte e a política, embora não se confundam como campos de experiência, encontram-se e interagem num *sensorium* onde compartilham entre si, para usos próprios, os signos da vida e os signos da arte. É que se vê na lírica florbeliana.

Ainda que à margem do *mainstream* modernista, Florbela Espanca (2010), como também vimos, é uma das figuras mais expressivas da literatura portuguesa do século XX. Reiteramos que sua obra, mesmo mergulhada na tristeza e no desencanto, transforma o sofrimento em gesto poético, estético e político. Uma lírica que não se cansa de reafirmar que resistir é sonhar, imaginar e criar, reinventando a dor como esperança porvir, fabulando o mundo como lugar de plena liberdade. Escolhas que fazem dos atos poéticos da autora atos de permanência da sensibilidade humana frente às hierarquias e ao esquecimento, mas sobretudo atos de igualdade e de emancipação de quem não se conforma com o espetáculo de um mundo marcado pela desigualdade e pela opressão.

Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, Alfredo. Entrevista. In: NEWCOMB, Robert Patrick. Um programa para toda a vida: uma entrevista com Alfredo Bosi. **Luso Brazilian Review**, v. 46, n. 2, p. 171-178, 2009. Disponível em: <https://lbr.uwpress.org/content/46/2/171> Acesso em: 13 out. 2025.
- BOSI, Alfredo. Poesia como resistência à ideologia dominante. Entrevista. *Revista Adusp*, n. 58, p. 6-17, 2015. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/58/mat01.pdf> Acesso em: 13 out. 2025.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1985.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. A nascente poética de Florbela Espanca. **Estudos Portugueses e Africanos**, Campinas, v. 17, 1991. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/epa/article/view/5666> Acesso em: 13 out. 2025.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. O errante feminino em Florbela Espanca. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 3, 2017.
- DA SILVA, Fabio Mario. **Da metacrítica à psicanálise: a angústia do “eu” lírico na poesia de Florbela Espanca**. Évora, PT: Universidade de Évora, 2008.
- DURÃO, F. A. Variações sobre os equívocos do debate do cânone. **Remate de Males**, v. 34, p. 613-623, 2014.
- ESPANCA, Florbela. **Poesia de Florbela Espanca**. V. 1. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- ESPANCA, Florbela; DAL FARRA, Maria Lucia (org.). **Afinado desconcerto: (contos, cartas, diário)**. São Paulo: Iluminuras, 2002. 304 p. (Vera Cruz).
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.
- GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. Série Princípios 6. São Paulo: Editora Ática, 2011.
- JUNQUEIRA, Renata Soares. **Uma estética da teatralidade**. São Paulo: Unesp, 2003.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org; Editora. 34, 2009a.
- RANCIÈRE, Jacques. **La palabra muda: Ensayo sobre las contradicciones de la literatura**. Traducción de Cecilia González. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009b.
- RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. 2. ed. Tradução de Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **Mal-estar na estética**. Tradução de Gustavo Chataignier e Pedro Hussak. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34/PUC-Rio, 2023.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. 2. ed. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 2018.
- SAMYN, Henrique Marques. **A autoria feminina na literatura portuguesa: reflexões sobre as teorias do cânone**, de Fabio Mario da Silva. Lisboa: Edições Colibri, 2014. *Muitas Vozes*, v. 4, n. 2, p. 255-258, 2015. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.4i2.0011
- SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Fora da caixa. Resistência como desvio. **Revista Moara**, Belém, n. 61, p. 165-179, ago-dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i61.13870>