

# Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem

Claudia Toldo  
Fabiane Verardi  
Organizadora



Pedro & João  
editores

# Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem



**Pedro & João**  
editores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



**Claudia Toldo  
Fabiane Verardi  
(Organizadoras)**

# **Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Claudia Toldo; Fabiane Verardi [Orgs.]**

**Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 201p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1731-4 [Digital]**

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Linguagem. 4. Pesquisa. I. Título.

---

CDD – 410/370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## Sumário

<b>Apresentação</b>	7
Claudia Toldo Fabiane Verardi	
<b>1. Exposições itinerantes: democratização dos resultados das pesquisas acadêmicas</b>	9
Alessandra Del Ré Marlete Sandra Diedrich	
<b>2. Quem tem medo da inteligência artificial? Uma discussão sobre o processo de autoria</b>	25
Alexandre Lunardi Testa Claudia Toldo	
<b>3. Particularidades do discurso neonazista: <i>o eu que ao outro nega a existência</i></b>	49
Caroline de Camargo Ribeiro Luciana Maria Crestani	
<b>4. Biblioteca: um espaço para a formação de professores leitores?</b>	61
Deisi Luzia Zanatta Fabiane Verardi	
<b>5. A desinformação destacada: estratégias enunciativas sobre as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul</b>	77
Ernani Cesar de Freitas Maria Joana Chiodelli Chaise	

<b>6. <i>Dom Quixote</i> e a Gênese da Literatura Ocidental Moderna</b>	<b>101</b>
Francisco Fianco	
<b>7. A construção de sentido no enunciado de tirinhas: um estudo com base na Teoria dos Blocos Semânticos</b>	<b>117</b>
Gisele Benck de Moraes	
Francismar Furlanetto	
<b>8. <i>Dom Quixote</i>: uma visão jusliterária da justiça no romance</b>	<b>131</b>
Ivânia Campigotto Aquino	
Tiago Miguel Stieven	
<b>9. Lendo antes que seja tarde: uma proposta de trabalho com a Literatura Juvenil no Ensino Médio</b>	<b>147</b>
Lissara Kaiuane Alves	
Miguel Rettenmaier	
<b>10. Linguagem e transformação social: interacionismo sociodiscursivo e a educação para a cidadania global</b>	<b>167</b>
Luciane Sturm	
Rosana Souza de Vargas	
<b>11. Percurso de pesquisa: uma volta às origens da Linguística Aplicada</b>	<b>183</b>
Patrícia da Silva Valério	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>197</b>

## Apresentação

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas áreas de Literatura e Linguística desempenham um papel fundamental no aprofundamento do conhecimento sobre a linguagem, também, para as expressões culturais humanas e os processos de formação de leitores nos contextos educacionais e não formais de leitura. Essas investigações transcendem à análise teórica e acadêmica tradicional, buscando soluções práticas para desafios contemporâneos relacionados à comunicação, à educação e à valorização do patrimônio cultural. Essas áreas, quando integradas, possibilitam o desenvolvimento de projetos que dialogam com as demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de leitores críticos, cidadãos conscientes e profissionais capacitados para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI. Assim, as pesquisas em Literatura e Linguística reafirmam a relevância das humanidades para o avanço social, cultural e educacional.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, com área de concentração em Leitura e Produção Discursiva, abriga pesquisas na área da linguagem que estudam a constituição do sentido do texto e do discurso, literário e não literário. Isso ocorre mediante estudos que se desenvolvem no âmbito das suas três linhas de pesquisa: Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso; Leitura e Formação do Leitor e Produção e Recepção do Texto Literário. Esses campos de investigação caracterizam-se interdisciplinarmente e consistem na significativa relação entre estudos linguísticos e estudos literários, uma vez que a linguagem é onipresente na vida de todos os homens.

O livro *Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem*, que ora apresentamos, reúne uma coletânea de capítulos que sintetizam os resultados de pesquisas desenvolvidas pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo. A obra reflete a diversidade e a profundidade dos estudos

realizados no Programa, dialogando com questões centrais nos campos da Linguística e da Literatura. Composta por capítulos que exploram temas contemporâneos e de alta relevância acadêmica, a coletânea oferece uma perspectiva abrangente sobre a linguagem em suas múltiplas manifestações. Dessa forma, as pesquisas apresentadas não apenas enriquecem o campo acadêmico, mas também transformam a prática pedagógica, fortalecendo o papel da educação como agente de mudança social. Mais do que uma coletânea de textos acadêmicos *Linguística e Literatura: um olhar para a linguagem* é uma obra que busca dialogar com leitores de diferentes áreas, como professores, pesquisadores, estudantes e interessados nas interfaces da linguagem. Os capítulos apresentados traduzem os esforços do PPGL-UPF em promover investigações que ultrapassem os limites da academia, contribuindo para debates mais amplos sobre educação, cultura e sociedade.

Esta publicação reafirma o compromisso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo em produzir conhecimento de qualidade e em propor reflexões que ressoem para além dos muros universitários. Ao articular linguística e literatura em uma visão integrada e crítica, o livro evidencia o papel transformador da linguagem na construção de mundos e no fortalecimento de práticas democráticas. Seja como fonte de inspiração para novas pesquisas ou como material de apoio para educadores e mediadores culturais, esta obra convida o leitor a refletir sobre o poder da linguagem em suas múltiplas dimensões.

Boa leitura!

**Claudia Toldo**  
**Fabiane Verardi**  
(Organizadoras)

## **Exposições itinerantes: democratização dos resultados das pesquisas acadêmicas**

Alessandra Del Ré  
Marlete Sandra Diedrich

### **1. Introdução**

Apresentamos, neste capítulo, reflexões em torno de experiências vivenciadas em nossas pesquisas acadêmicas no contexto dos programas de pós-graduação em que atuamos, as quais buscam promover o acesso aos resultados das investigações científicas realizadas sobre aquisição da linguagem e linguagem da criança, bem como garantir a democratização da ciência. Trata-se de propostas inicialmente distintas, desenvolvidas em projetos também distintos, mas com alguns aspectos em comum e que agora se unem em futuros projetos, como buscamos explicitar neste capítulo. Inicialmente, apresentamos a experiência desenvolvida na Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, de Araraquara-SP, a qual, de certo modo, serviu de motivação para a segunda experiência apresentada, consolidada na Universidade de Passo Fundo - RS. Temos como objetivo, nesta reflexão, discutir as potencialidades e os desafios de um trabalho desta natureza, o qual, sem dúvida, alia ações da pesquisa acadêmica (universidade) às ações extensionistas do contexto universitário (sociedade).

### **2. O caso da Exposição “A criança na língua: passo a passo”**

“A criança na língua: passo a passo” é uma exposição resultante de uma parceria entre os grupos Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin-UNESP), Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (NALíngua-CNPq) e o laboratório PRAXILING (Montpellier 3), em especial com a Profa. Dra.

Christelle Dodane (Université Paul Valéry – Montpellier 3/Université Sorbonne Nouvelle). Trata-se de uma exposição bilíngue (Português do Brasil e Francês), itinerante e que apresenta como conteúdo as diferentes fases da aquisição da linguagem, convidando o público a descobrir como se dá o contato da criança com a linguagem, desde o ventre da mãe, antes mesmo do nascimento; em seguida, observando suas primeiras vocalizações até a produção das primeiras frases, seguindo, passo a passo o desenvolvimento desse processo e, ao mesmo tempo, mostrando diferentes fenômenos (focos) que se entrecruzam ao longo desse percurso. Seu principal objetivo é a comunicação, para um público amplo e não especializado, pais e crianças, profissionais da primeira infância, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, professores e educadores em geral; pesquisadores e estudantes de ciências da linguagem e fonoaudiologia, entre outros, dos resultados de pesquisas científicas na área de Aquisição da Linguagem, em linguagem acessível e formato interativo.

A primeira versão da exposição foi realizada em 2016, na UNESP-FCLAr, e desde então ela tem sido apresentada em diferentes instituições e centros/museus em diversas cidades do Brasil (Araraquara, João Pessoa, Aracajú, Porto Alegre, Curitiba, entre outras) e da França (Paris e Montpellier), com o objetivo de: i) responder a algumas das perguntas dos pais e de todos aqueles que se interessam por questões relacionadas à primeira infância; ii) divulgar os resultados das pesquisas mais recentes em aquisição da linguagem por crianças à sociedade em geral; além de iii) desmistificar preconceitos sobre a aquisição da linguagem.

Desde 2018, a exposição está também permanentemente instalada no Centro de Ciências em Araraquara (CCA-UNESP), em uma sala dedicada a ela, como vemos na Figura 1.

**Figura 1:** A Exposição no CCA



Fonte: Acervo da pesquisa.

Entre 2019 e 2020, a exposição teve seu conteúdo atualizado, nesse primeiro momento apenas em francês. Tão logo a nova versão foi inaugurada (fevereiro/2020), fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19 e, diante desse novo contexto em que o isolamento social se exigia, viu-se a necessidade de uma versão da exposição em um ambiente virtual. Foi dessa maneira que, entre 2021 e 2022, a versão *online*<sup>1</sup> foi concebida. A Figura 2 apresenta parte de seu conteúdo.

**Figura 2:** A exposição em ambiente virtual



Fonte: Acervo da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Essa versão pode ser acessada em: <https://exposicaoacriancanalingua.com.br/>



Fonte: Acervo da pesquisa.

Para a visita virtual elaborada em 2022, foram realizadas as traduções de todo o conteúdo para Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que inclui 16 painéis, áudios e vídeos. Em breve, esse mesmo conteúdo será disponibilizado nas visitas da sala permanente e comporá o material itinerante em formato de pôsteres. Para tanto, está prevista, para o início do ano de 2025, a inserção de *QR codes* e o uso de um monitor de televisão integrado à exposição. Em 2022, um dos objetivos do projeto era o de ampliar a exposição para um formato gamificado, com vistas a se atingir e despertar o interesse em faixas etárias que incluíam crianças e jovens, mas ele não pode ser alcançado naquele momento, tendo em vista as restrições orçamentárias. Em 2023 e 2024, graças a um novo auxílio obtido pelo projeto de extensão “Vamos transformar o mundo” (PROEC-UNESP), pudemos atualizar os materiais em português, reimprimindo os painéis que compõem a exposição, incorporando as mudanças e adaptações que o projeto sofreu a partir da colaboração de uma nova equipe francesa que incluía uma mediadora científica e especialistas em áudio e vídeo. Além disso, a fim de atrair um público infanto-juvenil para a exposição, desenvolvemos um jogo virtual, que, em breve, estará disponível na exposição virtual e poderá ser baixado gratuitamente. A Figura 3 dá uma pequena mostra desse jogo, ainda em fase de finalização.

**Figura 3:** O jogo virtual



Fonte: Acervo da pesquisa.

Sendo o CCA-UNESP um espaço que recebe alunos do Ensino Fundamental e Médio, de formação de professores, mas com potencial para receber crianças da pré-escola, foram desenvolvidos igualmente uma espécie de guia para auxiliar os monitores da graduação que farão as visitas guiadas do espaço; um QUIZ, para serem feitos com os alunos durante e/ou ao final da exposição; uma reorganização do espaço em termos visuais (em processo), bem como o desenvolvimento de materiais de apoio (de baixo custo), como uma decoração mais atrativa e um livro infantil (em fase de finalização), para enriquecer a experiência durante as visitas.

O cerne da proposta, portanto, é a articulação entre ensino, extensão e pesquisa, visto que o objetivo da exposição é divulgar os resultados das pesquisas científicas produzidas na Universidade ao grande público, com linguagem acessível e apelo lúdico e interativo, além de se constituir como um espaço de partilha, interação e reflexão. Entendemos que com ela e com o material produzido nos últimos dois anos (2023 e 2024), tem sido possível ampliar o público-alvo, abrangendo, além de pais, professores e profissionais ligados à primeira infância, também o público infanto-juvenil, que poderá visitar a exposição virtual e optar por acessá-la por meio dos jogos, áudios e vídeos. A exposição virtual já conta com algumas funções de acessibilidade (legenda, áudio

descrição e intérprete de libras, nem sempre disponíveis em ambiente presencial), o que amplia seu alcance em relação à comunidade. No próximo passo, para projetos futuros, pretende-se estender essa acessibilidade para o material impresso. Para o desenvolvimento do projeto, uma equipe de alunos e pesquisadores (comissão organizadora e comissão científica) foi mobilizada, contribuindo para a formação dos estudantes e estimulando a produção e difusão do conhecimento científico por meio de realizações artístico-culturais-tecnológicas.

Acreditamos que esse material tem potencial de impactar positivamente a sociedade em geral, ao socializar informações importantes sobre aquisição da linguagem, desmistificar preconceitos que cercam contextos atípicos ou específicos, como no caso da aquisição por crianças surdas, ou aquisição bilíngue, por exemplo, além de ser um potencial espaço de encontro virtual entre profissionais de diferentes campos de atuação ligados à infância. Trata-se, portanto, de rico material que pode ser explorado presencialmente e de maneira remota, e que, em sua trajetória ao longo dos últimos sete anos, sempre foi muito bem recebido e elogiado, ganhando inclusive um documentário na França<sup>2</sup>.

É com essa certeza que, na sequência, dedicamo-nos a refletir sobre a segunda exposição, objeto de discussão neste capítulo, e que nasce como resultado da motivação encontrada na experiência até aqui relatada.

### **3. O caso da Exposição “Era uma vez... Narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: discursos que reinventam o mundo”**

A motivação anteriormente referida se deve ao fato de que a exposição “A criança na língua: passo a passo” percorreu vários espaços acadêmicos e inspirou muitos trabalhos em aquisição, inclusive aqueles que se desenvolvem hoje no Programa de Pós-

---

<sup>2</sup> Este material pode ser acessado em: <https://webtv.univ-montp3.fr/video/L039enfant-dans-la-langue/c655b3995e4dda32f90f3f9cbd23e2d6>

Graduação em Letras da UPF, no Rio Grande do Sul. Em março de 2020, o mundo vivia o início da pandemia de Covid-19, situação que foi responsável por mudanças drásticas no modo de vida de cada pessoa no mundo. Sabedores de que as crianças e suas interações estavam também sendo afetadas por uma nova configuração social, acreditamos que as questões derivadas dessa situação extrema poderiam se imprimir nos modos de a criança estar na língua, afetando, inclusive, suas narrativas cotidianas. Propomos, assim, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UPF, o projeto de pesquisa “Narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: deslocamentos no simbólico da linguagem”.<sup>3</sup> O problema central proposto no projeto diz respeito à constituição da criança no simbólico da linguagem, o que, no âmbito da pesquisa realizada, envolve a mobilização de construções metafóricas e metonímicas nas narrativas de eventos reais ou imaginários produzidas por crianças de três a seis anos de idade no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: Dada a concepção de língua como parte constitutiva e constituinte da tríade homem-linguagem-cultura, que deslocamentos enunciativos a criança realiza em suas narrativas de eventos constituídas durante a pandemia de Covid-19? Parte-se da hipótese de que tais deslocamentos vivenciados na experiência de aquisição na língua-discurso realizam-se por meio de construções metafóricas e metonímicas, as quais revelam um modo particular de a criança estar na língua em suas interações em contextos extremos, como o da pandemia.

Dessa forma, delineamos o projeto de investigação a partir do seguinte objetivo geral: Descrever a constituição da criança no simbólico da linguagem, analisando-se a mobilização de construções metafóricas e metonímicas nas narrativas de eventos reais ou imaginários produzidas por crianças de três a seis anos de

---

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - Fapergs.

idade no contexto da pandemia de Covid-19. Como objetivos específicos, destacam-se: a) Descrever aspectos da aquisição da linguagem da criança de três a seis anos de idade no contexto de pandemia de Covid-19, uma vez que tal contexto reveste os elementos da cultura e da sociedade de novos valores que se imprimem no modo de a criança estar na língua; b) Fornecer dados, a partir da análise das narrativas produzidas pelas crianças de três a seis anos de idade, acerca da sua vivência na linguagem em contextos extremos, a fim de qualificar a pesquisa na área de aquisição; c) Evidenciar os resultados das análises realizadas a fim de fornecer dados científicos que possam contribuir para a educação e para outros campos cujos trabalhos se pautam nas manifestações de linguagem da criança, como a Psicologia.

Buscando atingir esses objetivos, assumimos uma metodologia e determinadas estratégias de ação que encontram na promoção da exposição Itinerante um papel muito particular, como buscamos explicitar. Trata-se de uma pesquisa na área da Aquisição da Linguagem, envolvendo narrativas produzidas por crianças de três a seis anos de idade no contexto da pandemia de Covid-19, em situações naturalísticas, domésticas, em suas interações com a família e amigos. A pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, é aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos às questões de aquisição da linguagem pela criança no contexto específico das relações sociais e culturais estabelecidas pelo inusitado paradigma da pandemia de Covid-19. A metodologia adotada consiste na produção, coleta e análise de narrativas de crianças de três a seis anos de idade no contexto da pandemia de Covid-19, como forma de o investigador encontrar elementos enunciativos para melhor compreender a constituição da criança no simbólico da linguagem, a partir de uma noção de língua e linguagem constituídas pelos elementos da cultura e da sociedade, os quais imprimem seus valores no modo de a criança estar na língua. O problema de pesquisa é abordado numa perspectiva qualitativa de análise de dados, de tal forma que a pesquisa em si também se constitui numa

narrativa de eventos realizados ao longo do período de investigação. Tal especificidade se encarrega de imprimir aos resultados algumas características específicas, as quais se materializam num relato público em formato de exposição itinerante de painéis ilustrativos das construções narrativas produzidas pelas crianças e das análises realizadas, o que contribui para a democratização de acesso à pesquisa na área. A exposição recebe o título “*Era uma vez... Narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: discursos que reinventam o mundo*”.

São sujeitos da pesquisa dez crianças na faixa etária de três a seis anos de idade, frequentadoras de escolas de Educação Infantil no período que antecede as medidas de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. Como se trata de uma pesquisa na perspectiva enunciativa aquisicional, trabalha-se com o olhar voltado para a singularidade do sujeito, o qual, certamente, apresenta regularidades no modo de estar na língua, mas que desobriga o pesquisador de trabalhar com um grande número de sujeitos.

Faz-se importante registrar que, em função da instabilidade da situação vivenciada por conta da pandemia, a coleta de dados precisou ser realizada pelos familiares já em contato com as crianças. Assim, os protocolos de vigilância sanitária foram respeitados, e os vídeos produzidos pelos familiares foram enviados via tecnologias digitais para a coordenação do projeto, sem a presença física dos envolvidos<sup>4</sup>.

A produção e coleta de dados se deu por meio de conversas informais entre os familiares e as crianças em sua rotina diária. As interações foram gravadas para posterior transcrição e análise dos fatos de linguagem. A análise dos dados seguiu os princípios enunciativos aquisicionais, segundo os quais a criança é o sujeito da linguagem concebido em interação de diálogo com o outro. A partir do dispositivo teórico-metodológico, proposto por Silva (2009), (*eu-tu/ele*)-*ELE*, o qual comporta a criança (*eu*), o outro de

---

<sup>4</sup> O desenvolvimento do projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UPF, conforme processo N<sup>o</sup> 4.849.264.

seu convívio (*tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*), instanciados no ato de aquisição da linguagem, são analisados os fatos enunciativos que constituem a linguagem das crianças sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, foi possível construir um quadro descritivo dos deslocamentos enunciativos da criança de três a seis anos de idade na língua-discurso, a partir da análise da mobilização de construções metafóricas e metonímicas nas narrativas de eventos reais ou imaginários por elas produzidas no contexto da pandemia de Covid-19, o que deverá contribuir para a compreensão da criança no simbólico da linguagem, mais especificamente, é possível afirmar os seguintes resultados: (i) constituição de um quadro referencial de aspectos relevantes da aquisição da linguagem da criança de três a seis anos de idade no contexto de pandemia de Covid-19; (ii) formatação de dados, a partir da análise das narrativas produzidas pelas crianças de três a seis anos de idade, acerca da sua vivência na linguagem em contextos extremos, os quais poderão contribuir para o avanço nas pesquisas da área; (iii) a possibilidade de contribuição não somente para o campo da Linguística e da Aquisição da Linguagem, mas também para o campo da Educação, uma vez que os resultados poderão apontar para questões significativas acerca da relação da criança com a língua em situações extremas, como a de pandemia do Covid-19, as quais poderão ser levadas em consideração no planejamento de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais; assim como também poderão ser fornecidos elementos para a área da Psicologia em seu trabalho com crianças.

Esses resultados, portanto, foram organizados, a partir de uma estética muito particular, para serem compartilhados com o grande público, em grande parte, leigo, pessoas da comunidade em geral, mas também pais, mães, familiares de crianças, professores, que, em alguma medida, têm curiosidade, interesse pelo tema da aquisição e, mais especificamente, pelo tema das narrativas. Assim, obedecendo a critérios estéticos que propiciam a interação pretendida, a curadoria da exposição tomou algumas decisões que impactaram diretamente em sua realização. Apresentamos essas

decisões a seguir, ilustradas com as imagens da exposição em sua primeira exibição:

1. Impressão, em tecidos leves, das narrativas produzidas oralmente pelas crianças, com informações condensadas sobre os resultados de pesquisa em linguagem acessível ao público em geral. Os tecidos impressos compuseram painéis coloridos e ilustrados com imagens abstratas, dispostos no espaço reservado à Exposição e aberto ao público em geral. A expografia, de um modo geral, buscou representar os espaços domésticos habitados pelas crianças durante a pandemia, usando, em sua configuração, tapetes, mesas, cadeiras, quadros com fotografias das crianças pendurados nas paredes, representação de animais domésticos referidos nas narrativas e elementos do mundo da fantasia também representados nos relatos das crianças, como podemos perceber na Figura 4.

**Figura 4:** A Exposição *Era uma vez...* Narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: discursos que *reinventam* o mundo



Fonte: Imagens registradas por Diogo Zanatta.

2. Uso de linguagem funcional para comunicação do conteúdo do projeto de pesquisa, com organização de um guia físico da Exposição, entregue a todos os visitantes da primeira edição. O guia pode ser acessado em [caderno.pdf](#).

3. Registros de fotos e depoimentos do público no dia da visita para publicação de um catálogo digital da exposição<sup>5</sup>. A Figura 5 ilustra parte dos registros do catálogo.

**Figura 5:** Catálogo da exposição



Fonte: Imagens registradas por Diogo Zanatta.

O lançamento da primeira edição da exposição ocorre em espaço cultural fora dos limites do campus universitário. Numa parceria com a Secretaria Municipal de Cultura do Município de Passo Fundo - RS, a exposição ocorreu no espaço Arte da Gare, no centro da cidade, facilitando o deslocamento e o acesso das pessoas em geral, mantendo-se aberta no período de sexta-feira a domingo, durante um mês. Nesse período, circularam pelo espaço em torno de 300 pessoas, envolvendo um público variado, desde pais e familiares de crianças, muitos deles acompanhados dos filhos, como também professores e estudantes de escolas da Educação Básica do município.

Durante as visitas, sempre se contou com a presença de, ao menos, um dos pesquisadores do projeto, o qual apresentava, em linguagem acessível e de modo bastante sucinto, o objetivo do projeto e o modo como ele se desenvolveu, convidando os visitantes a percorrer o espaço e conhecer as narrativas produzidas pelas crianças. Eventuais perguntas foram respondidas pelos pesquisadores sempre que os visitantes as apresentavam.

---

<sup>5</sup> Cf. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/exposicao-era-uma-vez-narrativas-de-criancas-na-pandemia-discursos-que-reinventam-o-mundo/>

A exposição revelou-se uma ação tão potente que outras edições foram organizadas em parceria com Secretarias Municipais, como ocorreu nos municípios de Passo Fundo, Barra Funda e Tapejara, em eventos da UPF, como na Semana do Conhecimento e no Seminário Nacional e Internacional de Língua e Literatura, em eventos da Unesp - Araraquara, como a Semana de Letras, em eventos em outros estados, como no VI Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança, no município de Guarabira, na Paraíba, entre outros.

Como principais resultados dessa ação, destacam-se dois importantes fatos:

a) a experiência significativa construída nas interações com os visitantes em geral, os quais, ao final da exposição, em muitos casos, também relatavam vivências linguageiras de suas crianças, identificando-se com o tema do projeto e com os resultados apresentados;

b) o reconhecimento do tema “aquisição da linguagem” como importante tema de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras, despertando o interesse de novos estudantes na área, a partir da autêntica aproximação do ambiente universitário da comunidade externa.

## **5. Considerações finais**

Neste capítulo, relatamos as experiências construídas em dois projetos distintos, construídos em Instituições de ensino com características muito particulares. A primeira delas representa uma iniciativa no espaço de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo; a segunda ocorre numa universidade privada, de caráter comunitário, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Apesar das diferenças, as duas Exposições relatadas encontram pontos em comum, com destaque para a articulação entre ensino, extensão e pesquisa, visto que as duas iniciativas pretendem divulgar os resultados das pesquisas científicas produzidas na Universidade ao grande público, com linguagem acessível e apelo

lúdico e interativo, além de se constituir como um espaço de partilha, interação e reflexão.

O olhar retrospectivo assumido nesse relato reflexivo aponta para os bons resultados do trabalho realizado nas duas exposições, com garantia do cumprimento do papel da universidade como agência promotora de ensino, de pesquisa e de extensão. Essa constatação provoca, no entanto, um olhar prospectivo, envolvendo ações futuras dos projetos em tela. Assim, registramos que, como decorrência da aproximação dos projetos de pesquisa e das ações envolvendo as exposições, um novo projeto se constitui em parceria, aproximando os dois trabalhos<sup>6</sup>. Trata-se de uma nova exposição, também na área da Aquisição da Linguagem, envolvendo, desta vez, o tema da aquisição da leitura e da escrita pela criança. Ainda em fase inicial de organização, a nova exposição ocupará espaço especialmente dedicado a ela no CCA - Unesp Araraquara, e pretende receber visitantes, em especial, crianças e adolescentes das escolas de Araraquara e região, em 2025. A iniciativa aproxima as pesquisadoras e seus grupos de pesquisa, assim como representa importante diálogo entre os dois Programas de Pós-Graduação envolvidos, o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Unesp Araraquara e o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo.

Por fim, destaca-se o caráter dinâmico e flexível de trabalhos dessa natureza, os quais, ao longo de sua execução, vão se adaptando às necessidades e exigências do público-alvo, no cumprimento da democratização da ciência.

---

<sup>6</sup> Destaca-se que essa aproximação se deve também à realização do estágio de pós-doutoramento de Marlete Sandra Diedrich, realizado na Unesp, sob supervisão de Alessandra Del Ré, no período de agosto de 2024 a maio de 2025, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

## Referências

DIEDRICH, M. S. **Narrativas de crianças na pandemia**: discursos que *reinventam* o mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

ATELIER. L'enfant dans la langue. Réalisation: F. Belmessieri (Studio Numérique). Disponível em: <https://webtv.univ-montp3.fr/video/L039enfant-dans-la-langue/c655b3995e4dda32f90f3f9cbd23e2d6>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ZANATTA, D.; DIEDRICH, M. S.; DORNELLES, G. Exposição. *Era uma vez...* Narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: discursos que *reinventam* o mundo. **Catálogo da Exposição**. Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/exposicao-era-uma-vez-narrativas-de-criancas-na-pandemia-discursos-que-reinventam-o-mundo/>. Acesso em: 18 dez. 2024.



# **Quem tem medo da inteligência artificial?**

## **Uma discussão sobre o processo de autoria**

Alexandre Lunardi Testa  
Claudia Toldo

### **1. Introdução**

A aplicabilidade dos algoritmos de Inteligência Artificial (IA) não é uma proposta muito antiga no campo da computação. Apenas na metade do século XX é que algoritmos foram formulados nessa área e ganharam corpo em sua aplicabilidade. Desde então, esses fundamentos foram sendo atualizados e trouxeram à cena novas discussões, inclusive do campo ético acerca de sua utilização. É na contemporaneidade, por óbvio, que esses algoritmos apresentam suas melhores condições históricas de aplicabilidade e também seus maiores problemas sociais.

A formatação que permeia as operações inteligentes de processamento de dados, a manipulação e a integração de termos acabam desempenhando um papel crucial na sociedade. Essa aplicação é vasta, abrangendo desde tarefas complexas de cálculo até o mapeamento baseado em geolocalização. No entanto, para os propósitos deste texto, destacamos a utilização dos algoritmos de Inteligência Artificial que manipulam a linguagem.

Desde os primeiros anos do século XX, uma série de estudos tem orientado os esforços em direção à formalização da linguagem, e são esses elementos formais que compõem o contexto para grande parte do processo de tratamento da linguagem pelas máquinas, permitindo que os mecanismos de IA alcancem eficácia sintática e um potencial semiótico significativos. É óbvio que avanços tecnológicos provocariam debates significativos sobre as atividades que estavam sendo automatizadas. Isso foi evidente durante a primeira Revolução Industrial, com o movimento

ludista<sup>1</sup>, que protestava invadindo fábricas e destruindo máquinas que substituíam o trabalho artesanal. Embora os ludistas tenham sido derrotados, o contexto não resultou em desamparo econômico para a população local, no entanto, ocorreram mudanças sociais profundas, e é isso que deve ser esperado com os avanços intelectuais no campo da ciência da computação nos tempos atuais.

Os desenvolvimentos no campo da Inteligência Artificial têm se intensificado a partir da terceira década do século XXI, o que se justifica em razão de que os avanços tecnológicos em nível de *hardware* possibilitaram a aplicabilidade de fundamentos algorítmicos que já haviam, em seu conceito, se desenvolvido há algum tempo. A aplicação desses algoritmos consegue atingir uma boa parte da vida prática, sendo tão transformadora e revolucionária quanto as máquinas laborais do período moderno. Os avanços na IA provocam um medo similar ao que foi apresentado pelos ludistas, contudo, reflete-se: é necessário que se crie um pânico em relação à Inteligência Artificial? A IA vai substituir parte de uma mão de obra intelectual a partir das suas produções no campo linguístico?

Motivados por essas questões e desafiados a explorar essa temática, pretendemos investigar o processo de autoria, utilizando como reflexão teórica as percepções de Roland Barthes, reunidas na obra *O rumor da língua*, de 2004. A partir disso, discutimos parcialmente a atuação da IA no campo algorítmico e os pilares que fundamentam o processamento dos dados, considerando concepções referentes à *inteligência* como faculdade humana, subsidiados por reflexões de Lucia Santaella, na obra *A inteligência artificial é inteligente*, de 2023, e na concepção enunciativa de Émile Benveniste, que auxilia em uma compreensão acerca da competência linguística humana. Um diálogo entre essas

---

<sup>1</sup> O ludismo foi uma manifestação social que teve lugar na Inglaterra entre 1811 e 1812. Opondo-se aos progressos tecnológicos da Revolução Industrial, os ludistas insurgiam-se contra a substituição de trabalhadores humanos por máquinas. O termo do movimento é originário de um de seus líderes, Ned Ludd.

perspectivas e o debate que naturalmente se impõe é o convite que fazemos para refletir questões implicadas nessa discussão.

Destacamos ainda que a atividade de produção linguística por modelos de IA aborda os diversos elementos da linguagem. Exploramos a apreensão em torno do impacto da IA no mercado de trabalho textual, o desenvolvimento técnico dos algoritmos e, conseqüentemente, defendemos a ideia de que as máquinas não conseguem criar novos enunciados, apenas manipular probabilidades com enunciados preexistentes armazenados em seus bancos de dados. Sendo assim, a estrutura que compõe o texto que segue busca esclarecer o processo de autoria, a manipulação de termos pelos algoritmos e a análise do impacto da IA na produção artística, especialmente na elaboração de roteiros para o cinema.

Os conceitos de linguagem, IA, autoria e de enunciação são o que nos movem nesta ousada e necessária reflexão, presente no campo dos estudos linguísticos e literários.

## **2. Uma outra perspectiva: literatura e autoria**

Inúmeras teses sobre a construção do texto literário foram elaboradas ao longo da história, o que envolve desde os modelos estéticos advindos da filosofia grega<sup>2</sup> até as concepções mais disruptivas aos paradigmas clássicos. Evidentemente que a literatura, por seu caráter social indissociável, continuaria se alterando com o passar do tempo e carregando suas nuances sociais imbricadas. Isso faz com que a literatura, na contemporaneidade, também sofra com os mecanismos tecnológicos que a própria sociedade concebe, em especial a presença da IA na produção artística atual.

Essa discussão introdutória nos leva a uma temática mais específica, qual seja, a questão da autoria, a qual está muito longe de ser novidade, uma vez que é muito explorada em teoria literária.

---

<sup>2</sup> Um exemplo disso está na construção da perspectiva do belo como bom, explorado na filosofia a partir do conceito *kalokagathia* (καλοκαγαθία).

Ora, a questão que motiva esta seção apresenta como mote o que pretendemos responder no decorrer do texto: Existe autoria em uma produção textual organizada por uma inteligência artificial?

As discussões sobre autoria podem até remontar a tempos antigos, com as referências diretas entre autores da filosofia, contudo, as questões mais específicas – sobretudo acerca do direito relacionado à propriedade intelectual – são relativamente contemporâneas. Nos interessa não a questão legal, mas a discussão mais específica sobre o que une obra e autor, ou ainda sobre a existência desse lastro. Uma das discussões ligadas ao tema é pontuada por Kastrup e Gurgel (2019), que abordam historicamente a questão e apresentam uma primeira concepção de autoria a partir da psicologia, que indica a obra como um processo remetente à vontade do autor, consciente ou não.

Esse aspecto *psicologizante* de visualizar o processo de autoria imputa traços do autor em suas obras a partir de uma interação subjetiva entre ambos. O autor adentra a obra, insere-se nela, independentemente de ter ou não a consciência de que está alocando suas experiências pessoais no processo de escrita. Essa concepção da psicologia acaba perdendo espaço quando os estruturalistas e, mais à frente, os desconstrutivistas, abordam a noção de autoria, erigindo teses que são importantes para a literatura até a atualidade.

A concepção de que o autor é o único responsável pela obra perde força quando consideramos o papel do outro na leitura de um texto produzido por alguém (autor), um processo essencial na dinâmica discursiva que aproxima sujeitos falantes. Os enunciados não são absolutos e acabados, não dispensam a interpretação nem a presença do outro, e a linguagem, enquanto prática social, não sustenta essa ideia. Assim, retornamos ao ponto inicial da discussão e reiteramos o que foi mencionado: essas ideias começaram a ser profundamente questionadas a partir do século XX.

Na antiguidade clássica, há algumas referências que podem ser exploradas como exemplos de autoria, a saber: é o caso da referência feita por Platão (2011) a Homero, quando levanta uma

crítica à arte poética no livro X de sua *República*. Fato é que Homero foi tratado como um autor presente por um longo período da história, de acordo com o que sustenta Malta (2012, p. 167-168), o que acaba se tornando objeto de discussão e crítica apenas nos séculos XVII e XVIII. Com o Abade de Aubignac, a autoria da *Ilíada* passa a ser discutida, tanto pelo caráter lírico empregado aos poemas no período quanto pela sua vasta tradição oral. Surge, então, a partir de Homero, uma nova concepção sobre a autoria, a qual, como explica Malta (2012, p. 169), passa a ser questionada a partir da leitura de Aubignac, pois “[...] a obra não podia ser resultado do trabalho de um autor, mas sim o resultado de uma compilação de cantos, e [...] Homero, portanto, nunca existiu”. Isso se explica em razão de que se tratam de textos orais, que existiram enquanto alguém os ouviu.

Contemporaneamente, Michel Foucault (2009) revisita o tema da oralidade para traçar um panorama histórico da autoria, destacando que as discussões sobre o tema durante as eras antiga e medieval eram subalternas, principalmente devido à predominância da tradição oral e suas múltiplas variantes. A invenção da imprensa na era moderna, por sua vez, provoca uma mudança significativa nesse paradigma ao permitir um processo de autoria baseado na escrita e sua disseminação em larga escala. Essa questão é acolhida por Barthes (2004), que, ao apresentar a *morte do autor*, elabora um contexto histórico a partir da literatura.

Contextualizando a partir de Balzac, Barthes pondera que jamais poderemos saber sobre a origem psíquica da voz da personagem. Não é possível acessar as nuances psicológicas ou de experiências, não é possível atribuir as características ao autor, ou a experiência de qualquer referente que seja, quando partimos das impressões das personagens. Barthes (2004, p. 57) atesta que “A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda a identidade, a começar pela do corpo que escreve”.

Evidentemente, o autor passa a justificar sua afirmação ao longo do texto, e para isso assume uma abordagem crítico-literária.

Delimita o objeto de exploração na literatura, o que não diverge das ficções cinematográficas que demandam seus roteiros e que estão, sob a perspectiva contemporânea, no foco da discussão sobre a autoria. Mais à frente, perceberemos que a preocupação não é somente a de garantir a referência da autoria, mas a de garantir a subsistência do escritor. Isso merecerá uma explicação.

Uma contextualização pertinente está na concepção de Barthes (2004, p. 58) de que

[...] a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões; a crítica consiste ainda, o mais das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o fracasso do homem Baudelaire, a de Van Gogh é a loucura, a de Tchaikovski é o seu vício: a *explicação* da obra é sempre buscada ao lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a revelar a sua 'confidência'.

A crítica literária moderna parte desse relacionar autor e obra, justapor aquele que escreve com o que é escrito e encontrar na vida do escritor os pressupostos para interceptar a mensagem do texto. Essa visão é produto do *aufklärung*<sup>3</sup> da modernidade, das luzes que foram acesas pelo domínio da razão, como quer Immanuel Kant (1985, p. 100-116), em seu *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* O império do autor, como denomina Barthes, é traçado nas linhas da modernidade, com raízes no Iluminismo. No entanto, ao longo da história, a própria literatura tem minado essa noção de autoridade e subvertido o conceito de autoria.

Barthes recorre a autores clássicos para fundamentar suas reflexões. É a linguística que, por tornar-se instrumento de análise a partir da adoção de seus critérios de cientificidade, auxilia na noção de destruição da autoria. Isso se justifica na medida em que

---

<sup>3</sup> "Aufklärung" é um conceito filosófico alemão que se refere ao Esclarecimento ou Iluminismo. Não há uma tradução exata, pois não se trata apenas de uma palavra, mas sim de um processo ativo de transição da menoridade para a maioridade. A maioridade implica uma atitude autônoma e crítica ao fazer uso público da razão.

Barthes (2004, p. 60) considera que “[...] a enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores [...]”.

As influências da literatura não necessariamente refletem as convicções do autor. De fato, se todas as narrativas se limitassem ao realismo e à fidelidade, o âmbito literário seria bastante restrito. Mesmo o realismo não garante uma representação fiel da realidade, algo que a ideia de verossimilhança, dentro desse contexto narrativo, resolve eficazmente. Portanto, a literatura não precisa estar estritamente ligada ao autor como indivíduo. É a linguagem que assume o controle no novo paradigma literário, em um contexto no qual o foco recai na recepção do texto e na construção de seu(s) sentido(s).

O *scriptor*, definido por Barthes, assume uma nova carga no processo de constituição do texto, não como a personalidade do autor, mas como aquele que escreve sob as muitas ópticas que interpretarão o texto, e também através das múltiplas referências que costuraram a nova história. O *Scriptor*, nesse caso, pode emprestar uma concepção benvenistiana<sup>4</sup> de *eu* locutor enquanto alguém que não constrói qualquer enunciado com fim particular. O *eu* só tem condições de se portar como tal quando, por essência linguística, enuncia para um *tu*. Como diz Benveniste (1989), todas essas reflexões nos ajudam a ver melhor onde começa a linguagem e como se delimita o homem, e, por que não dizer, como se constitui o autor. Impossível negar que uma máquina pode ser instruída para manter uma conversa com um indivíduo e responder a perguntas de forma convincente. No entanto, isso não implica necessariamente que a máquina compreende verdadeiramente o conteúdo de sua comunicação e que se torna “autor” do seu dizer. O foco aqui está na linguagem implicada na IA. Conforme Testa e Toldo (2023), não há uma inventividade ilimitada, tal como ocorre

---

<sup>4</sup> Tal concepção pode ser visualizada nos textos *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, de 1946; *A natureza dos pronomes*, de 1956, e *O aparelho formal da enunciação*, de 1970.

quando o homem fala com outro homem. O que se tem são enunciados que reconfiguram enunciados, jamais uma enunciação produzida por um sujeito falante que se simboliza na sua própria linguagem. Sua singularidade é subjetiva, na medida em que falantes estão sempre inventando e reinventando o que falam com outros falantes. O diálogo estabelece-se na medida em que o autor se coloca frente ao seu leitor.

Ao leitor é atribuída uma carga maior, ignorada na modernidade pela falsa impressão da objetividade de uma filosofia da linguagem nominalista, herança medieval. Agora, se “[...] o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”, como defende Barthes (2004, p. 64), refletimos: isso significa que a construção do texto e o seu processo devem ser desconsiderados? Significa que o processo de constituição do texto fica em segundo plano? Não cremos nisso, e é por isso que também não cremos que o somatório de termos associados solucione problemas de autoria na contemporaneidade e substitua escritores em quaisquer nichos que apareçam.

A “inteligência artificial”, como suporte aos processos humanos, funciona demasiadamente bem. Para isso, precisamos compreender as operações que subjazem o processo de constituição dessas máquinas e se faz pertinente esclarecer quais são os pontos em que elas atuam bem e quais os pontos em que são inacessíveis, se for o caso, e já adiantamos que é. Por conta disso, a próxima seção dará uma pequena pausa na noção de autoria para trabalhar com a seguinte questão: *a inteligência artificial é inteligente?*

### **3. A inteligência artificial é inteligente?**

Propor definições sobre um problema antes de investigar os meios que constituem as questões não parece uma boa ideia. É por conta disso que partimos, nesta seção, de uma questão motivada por Lucia Santaella, em seu livro homônimo à esta seção. É certo que a pergunta não foi originalmente fundamentada por Santaella, uma vez que esse questionamento carrega uma etimologia mais

antiga, de modo que remete à própria origem da discussão sobre a “inteligência artificial” (IA) e torna-se objeto de estudo da filosofia. Não obstante, se modificarmos brevemente a pergunta feita por Santaella, chegaremos a um dos mais icônicos textos sobre IA, o *Computing Machinery and Intelligence*, texto de Alan Turing que nos apresenta o renomado *Imitation Game* e nos introduz a questão “*Podem as máquinas pensar?*” (Turing, 1950, p. 433). Pergunta que não quer calar há tempo e que hoje ganha força e significações outras, na medida em que se põem à mesa discussões acerca da linguagem humana, por exemplo – nesta discussão que apresentamos – o conceito de autoria.

Na seção sobre a propensão filosófica de seu livro, a linguista já adverte que àquele que tiver uma “certeza peremptória de que a inteligência artificial não é inteligente” ela sugere “que abandone o livro por aqui” (Santaella, 2023, p. 21). Tal asserção deve ser vista como uma provocação, e sem dúvidas a leitura deve prosseguir. Não porque a IA é inteligente, mas porque o ser humano é diferenciado. Existem inúmeras concepções teóricas sobre o que é a inteligência e diversas tentativas de formalizar a operação, as quais acabam esbarrando no problema da delimitação do questionamento, o que não ocorre com a inteligência (que é) humana.

Toda concepção sobre a inteligência que envolve a IA está cercada de um formalismo necessário, porque se trata objetivamente de sistemas computacionais e, portanto, de sistemas formais de manipulação de elementos, primeiro, matemáticos e depois linguísticos. São os modelos matemáticos que subjazem as operações computacionais. Evidentemente que Santaella, por partir de uma concepção peirceana<sup>5</sup>, assume uma posição mais branda frente à analiticidade da linguagem.

---

<sup>5</sup> Charles Sanders Pierce é um filósofo que descende das prerrogativas analíticas inglesas. Sua concepção investigativa circunda o campo da lógica e envolve uma análise semiótica do mundo partindo desses pressupostos matemáticos. Essa concepção analítica da linguagem faz com que a formalização da linguagem ganhe sustentação e possa se desenvolver no campo computacional.

Um importante trecho que levanta a discussão sobre a IA está nas questões apresentadas pela autora quando discute a definição de inteligência a partir do texto de Webb<sup>6</sup>: “Mas o que significa pensar? Se são capazes de fazer uso de estruturas linguísticas como nós humanos as usamos, então, as máquinas pensam. Se chegam a tomar decisões e fazer escolhas que têm consequências diretas no mundo em que vivemos, seria justo dizer que não pensam?” (Santaella, 2023, p. 78). Diante do questionamento, poderíamos perguntar: a questão é de reconhecimento ou de perceber o que significa pensar?

A resposta advirá da própria linguista: depende do referencial. É certo que se a comparação for objetivamente com o modelo de processamento cerebral humano, não encontraremos sistema construído artificialmente que se aproxime desse modelo. Contudo, se tratarmos a manipulação e a triagem desses dados como mecanismos inteligentes, então o conceito adequa-se ao propósito de associação de sintagmas e construção de um objeto linguístico. Ocorre ainda que as questões levantadas pela linguista nos são extremamente úteis para abordar quais são essas estruturas que estão por trás das operações inteligentes, e, assim, quem sabe, tentar uma resposta para as questões, por exemplo estas que nos fazemos a todo momento, na medida em que deslocamos os estudos da IA para o campo linguístico: a IA é inteligente? De que inteligência estamos falando quando tratamos do conceito de autoria?

Não gostaríamos que a discussão sobre inteligência ficasse presa, como em muitos trabalhos na área, na terminologia. Não nos importa discutir se o termo pode abarcar ou não concepções mais ou menos inteligentes. Se considerarmos, como Santaella o faz, que os processos algorítmicos de manipulação dos dados são também processos inteligentes, resolvemos os problemas terminológicos. Não resolvemos, contudo, a discussão fundamental que é

---

<sup>6</sup> A referência aqui é a jornalista Amy Webb, professora na Universidade de Nova York e autora do texto *Os nove titãs da IA: como gigantes da tecnologia e suas máquinas pensantes podem subverter a humanidade*.

sustentada nas questões da linguista; não parece justo afirmar que as máquinas tomam decisões e fazem escolha como os seres humanos, embora ainda assim tomem decisões e façam escolhas. É justamente esse ponto que motiva muitas pesquisas sobre teorias da inteligência dentro das ciências computacionais. Santaella nos ajuda a compreender que essa discussão, talvez, seja menos profícua do que os benefícios pragmáticos que a IA pode produzir.

O revolucionário Alan Turing, em seu artigo de 1937, intitulado *On computable numbers, with an application to the entscheidungsproblem*, conceitua uma máquina computacional. O interesse do cientista estava na resolução matemática do *problema da decisão*, um dos vinte e três problemas matemáticos listados por Hilbert em 1900. É essa máquina conceitual formulada por Turing que soluciona questões sobre a decidibilidade a partir da computabilidade algorítmica. São problemas matemáticos que demandam mais do que uma solução binária, demandam uma instrução para sua resolução, e as instruções são justamente os algoritmos possíveis a partir do modelo conceitual de um computador.

É com o modelo conceitual do computador aliado à concepção de memorização de elementos linguísticos formais que surge a possibilidade de uma “inteligência artificial”. Esse conceito, por sua vez, é explorado por Turing no texto *Machinery and intelligence*, publicado no periódico *Mind* em 1950. Esse texto traz a famosa exposição sobre o *jogo da imitação*, experimento chave para a computação moderna que se dedica à criação de sistemas inteligentes e de simulação de comportamentos humanos.

Turing escreve seus trabalhos com a consciência de que mesmo um modelo de IA forte<sup>7</sup> apenas exercia a função de simulação, esse aspecto é extremamente relevante e torna-se o grande objeto de crítica à IA forte, com John Searle, em seu artigo chamado *Minds, brain and programs*, de 1980. Santaella (2023) cita

---

<sup>7</sup> Inteligência Artificial forte é uma expressão cunhada para designar os modelos de inteligências artificiais que pretendem assumir comportamentos humanos.

esse artigo de Searle em seu trabalho com o intuito de fomentar a discussão sobre a capacidade cognoscente das máquinas. Searle desconsidera aspectos pragmáticos, que é justamente o foco de Turing e o objeto de análise de Santaella para questionar uma possível aversão à ideia de que máquinas podem ser inteligentes.

Essas perspectivas mais pragmáticas – que se dão em função do uso – dos modelos de inteligência artificial são utilizadas pelos funcionalistas quando criticam o experimento mental de Searle. O *argumento do quarto chinês*, de Searle, acaba tornando-se um marco na crítica aos modelos conceituais de IA forte por sustentar a ideia de que manipular termos difere muito de compreender os termos manipulados. Para Searle, as máquinas apenas manipulam termos, independentemente do modelo algorítmico que esteja na sua base constituinte.

É claro, existem variados modelos de IA, e isso precisa ser considerado. Os modelos utilizados na década de 1960 para auxiliar na construção de tradutores automáticos, conforme descreve Auroux (1996, p. 290-294), exerciam uma atividade de tradução por sinonímia, o que de modo algum servia ao propósito de um tradutor real, já que ignorava todos os aspectos semânticos da linguagem. Essa concepção encontra as descrições efetuadas por Russell e Norvig em seu *Inteligência Artificial* (2013), quando tratam de uma contextualização histórica dos programas computacionais que utilizam de mecanismos inteligentes.

Abstraímos de Russell e Norvig (2013, p. 21) a importante noção de que é com o foco na construção de modelos de IA fraca<sup>8</sup> que o próprio campo de estudo ganha ainda mais força. Não havia, durante esse período, subsídio técnico para praticar as elucubrações de uma IA forte. É na contemporaneidade que trabalhos mais avançados encontram essa densidade tecnológica

---

<sup>8</sup> A IA fraca refere a programas que utilizam de mecanismos de IA dentro de contextos específicos e bem delimitados, ocorrem quando já há uma saída predefinida e cabe ao mecanismo triar e encontrar o melhor caminho para atingir determinado fim.

para o seu desenvolvimento, especificamente com os trabalhos concernentes à aprendizagem de máquinas que avançaram bastante desde a década de 1970, em especial a partir das redes neurais artificiais.

Esses algoritmos foram formulados conceitualmente ainda na segunda metade do século XX, contudo, não era possível avançar substancialmente em seus desenvolvimentos por conta da baixa capacidade de memória e processamento das máquinas computacionais do período, muitas delas ainda com características analógicas. O computador digital produz uma ruptura técnica para a IA contemporânea. Essas redes neurais, informa Testa (2021, p. 45-47), agora podem ser estruturadas em múltiplos sistemas paralelos, recebendo entradas, processando essas entradas em camadas ocultas e testando-as em saídas básicas. Essas saídas servem de retroalimentação para otimização do programa, sempre levando em consideração os objetivos pretendidos e estruturados no algoritmo.

A partir de um banco de dados vasto, por exemplo, esses programas podem ser treinados com determinados objetivos. Um desses objetivos pode ser o processamento de linguagem natural. Com uma boa base sintática, os programas são capazes de analisar e triar um escopo enorme de textos e gravar o comportamento das estruturas linguísticas e a probabilidade do uso de termos em composições sintáticas dentro das frases. Esse procedimento é tarefa, por exemplo, de uma estrutura chamada Gramática Livre de Contexto Probabilístico (GLCP), que acaba analisando o contexto a partir das relações probabilísticas entre os termos. De forma mais objetiva, “a GLCP auxilia na concepção do aprendizado e da comunicação a partir da probabilidade de utilização do léxico. Todo lastro desse procedimento comunicacional está fortemente vinculado a premissas formalistas da língua” (Testa, 2021, p. 49). A GLCP, aliada aos modernos algoritmos de Redes Neurais

Profundas<sup>9</sup> oferece um excelente subsídio para uma competente associação dos elementos lexicais.

Toda formalização da linguagem, como se observa nas descrições de Sylvain Auroux (1996), é produto de uma formalização da linguagem natural, é composto de um modelo matematizável daquilo que analogicamente o cérebro humano faz. Há casos em que esses modelos apresentam eficiência e, em outros, não. Quando o foco é correção sintática ou tradução automática, tendo no próprio uso um subsídio para o feedback e atualização do banco de dados, os modelos formais funcionam muito bem. Já quando o domínio semântico é ativado, há consideráveis falhas dentro do processo formal. Falhas que já haviam sido expostas por Searle e que são esclarecidas por Testa (2021), quando traz a concepção enunciativa de Benveniste e o aparelho formal da enunciação como a essência da semântica.

Para compreender o que queremos demonstrar a partir dessa afirmação de que as máquinas não tomam decisões e fazem escolhas, precisamos compreender como se estrutura uma máquina em seu cerne. Os processos de formalização da linguagem, para que possam ser manipulados pelas máquinas, decorrem dos fundamentos enunciativos que somente estão vinculados aos seres humanos, conforme argumenta Testa (2021), quando sustenta um debate entre a inteligência artificial e a enunciação benvenistiana<sup>10</sup>.

Há muitas aplicações da IA que foram documentadas academicamente, todas com seus méritos. O *teste de Turing*, por exemplo, tornou-se um mecanismo de mobilização para projetos em IA que pretendem simular algum fator da linguagem humana. Todos os testes feitos, por sua vez, corroboram com a visão de Searle

---

<sup>9</sup> As Redes Neurais Profundas, ou *Deep Neural Networks*, são estruturas (algorítmicas) que utilizam um conjunto de algoritmos de redes neurais artificiais para otimizar o processo de aprendizagem de máquinas, ampliando largamente o processamento dos dados de entrada para processamento, e produzindo, por sua vez, respostas mais fidedignas em função dos cálculos probabilísticos.

<sup>10</sup> Ver esta relação detalhada na dissertação de Alexandre Testa (2021).

de que as máquinas precisam de um treinamento específico para assumir uma determinada tarefa, já o ser humano não tem essa necessidade. Assim, as discussões sobre inteligência humana e inteligência artificial continuarão e talvez nunca cheguem a um fim.

É certo que, atualmente, com os modelos matemáticos utilizados para o processamento de dados com foco exclusivo em sistemas digitais, a IA não tem condições de atingir um processo cerebral integral. As condições digitais a que as máquinas estão submetidas ainda são fatores importantes que devem ser considerados. As ponderações de Santaella são válidas, contudo, ainda não há sequer um vislumbre de que as máquinas possam ter em sua base uma constituição analógico-digital, com processos energéticos super eficientes, como opera nosso cérebro.

As questões de Santaella que motivaram a seção e que auxiliam na compreensão da operação da linguagem pelas máquinas podem, se não ganhar uma resposta objetiva, receber uma boa ponderação. Não há bons motivos, apesar de todo desenvolvimento dos processos de IA e da engenharia de *hardware* das últimas décadas, para crermos que os processos inteligentes organizados pelas máquinas não tenham uma proposta bem definida como objeto de saída em seus algoritmos. As instruções são fomentadas pelos humanos, mesmo em algoritmos recursivos e com aprendizagem por *feedback*. A máquina trabalha apenas com enunciados, não pode ser e, nesse modelo em que está estruturada, não será uma enunciativa, ou seja, ela não produz enunciados genuinamente como um humano. Estamos diante da discussão do dito e do ato de dizer.

#### **4. Quem tem medo da inteligência artificial?**

Walt Disney foi um animador e desenhista, também produtor de grandes clássicos do mundo dos desenhos animados e, especialmente, fundador da *The Walt Disney Company*. Evidentemente, a biografia de Walt Disney dispensa comentários mais generalistas, então, por que citá-lo logo no início desta seção?

A resposta para essa pergunta tem duas vias: a primeira no sentido de que o título da seção faz analogia a uma canção que ficou marcada na história, com a melódica “quem tem medo do lobo-mau?”, lançada no ano de 1933 na primeira versão animada do desenho dos *Três Porquinhos*, célebre animação criada pela *Disney Company*, que evidentemente reuniu um expressivo esforço de criação nas animações e também na roteirização; a segunda resposta alude ao que foi escrito anteriormente no sentido de que há quem se apavore com os desenvolvimentos em IA por acreditar na tese de que as associações feitas pelos sistemas podem representar um perigo para as suas profissões.

Qualquer atividade humana poderia ter sido citada para a contextualização, tendo em vista que o modo de vida em sociedade demanda criatividade, referências e, sobretudo, uma capacidade de semantização. Isso ocorre porque

[...] é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu (Benveniste, 2005, p. 27).

A tese enunciativa que se abstrai dos estudos linguísticos de Benveniste se revela pertinente para que se compreenda quais são os fatores próprios do ser humano que organizam sua estrutura linguística. O *aparelho formal da enunciação*, descrito em seu texto homônimo de 1970, descreve bem esse processo de apropriação da língua em sua estrutura para que, em um ato específico, o locutor seja capaz de reconstituir o mundo pela linguagem.

Essas considerações teóricas encontradas em Benveniste, com suas características genuinamente filosóficas, auxiliam a entender parte importante do processo de discussão sobre a relação entre a inteligência humana e a “inteligência artificial”, e, mais do que isso, auxiliam também na percepção do processo enunciativo na criação, na autoria. A pergunta “*Quem tem medo da inteligência artificial*” foi proposta para levantar algumas questões sobre os

desenvolvimentos contemporâneos em IA e sobre essa relação com o processo de autoria, de modo que essa reflexão fomente a discussão sobre as características gerais que constituem o ser humano como uma parte importante no processo criativo.

Os avanços do processamento de linguagem natural (PLN) pelas IA são inegáveis e não podem mais ficar apartados dos estudos linguísticos, sejam eles de quais áreas forem. Não é mais tarefa exclusiva dos linguistas computacionais abordar questões sobre o tema. A IA invadiu, a partir da terceira década do século XXI, todas as esferas da vida humana. Esses modelos algorítmicos fazem a triagem e direcionam a informação no universo digital, que hoje faz parte do cotidiano.

Compreendendo a dimensão de se ter modelos algorítmicos de IA operando informações nas mídias sociais digitais, mecanismos de buscas, comércios digitais e, inclusive, nos comércios físicos, acaba se tornando natural que a dinâmica desse processamento – que já trabalha muito bem com PLN – suporte avanços também na área de manipulação da linguagem por si mesma. A linguagem pode, dentro das condições sintáticas, ser estruturada formalmente sem que haja prejuízo no sentido inerente ao nível semiótico. Benveniste, novamente, nos ajuda a compreender parte da questão a partir de seu texto de 1962, publicado em 1964, intitulado *Os níveis de análise linguística*, indicando a distribuição interna dos elementos sintáticos dentro dos níveis e as suas relações integrativas com os níveis superiores, que vão culminar na frase, atingindo o nível semântico.

São os fatores semânticos da linguagem que nos fazem questionar o medo sobre a IA, pois, afinal, se ela não semantiza, qual seria efetivamente o problema? E compreendemos que o problema está relacionado ao uso indiscriminado, não regulado e abusivo dos mecanismos. Em 2023, houve uma forte greve de roteiristas e atores em Hollywood, especialmente vinculados aos estúdios Netflix e Disney, com medo da exploração de suas imagens e do treinamento de máquinas a partir de textos prévios e de características abstraídas por pesquisas que poderiam ser

fundidas aos textos base. O medo estava relacionado à longa ideia de que uma Inteligência Artificial forte poderia ser construída para substituir os seres humanos em suas funções.

Há fatores singulares que devem ser considerados no processo de escrita. Yihe Song (2022, p. 694, tradução nossa) corrobora com uma concepção mais psicológica do processo de escrita quando indica que:

Roteiros são um tipo de criação literária, então devemos voltar-nos para a definição de criação literária. É uma produção espiritual complexa especial, é a experiência estética de vida do escritor, através de um processo artístico para criar obras literárias para leitores aproveitarem as atividades criativas, incluindo poesia, romances, ensaios, peças de teatro e roteiros.<sup>11</sup>

Temos, à primeira vista, uma ideia de conflito entre a visão de Song e de Barthes quanto ao processo de autoria. Ocorre que ambos falam em contextos específicos. O processo de constituição de um texto é fundamentalmente enunciativo, assim como a interlocução entre obra e receptor do texto. Esse processo enunciativo, como nos recorda Benveniste (2023, p. 83), é cada vez único e irrepetível, está relacionado ao ato, aos instrumentos e às situações. Isso reforça a concepção de que o processo de interceptação não é apenas formal.

Diferentemente de Barthes e de Song, podemos partir de uma terceira hipótese no processo de autoria: a ideia de que as duas teses não são excludentes. Há uma demanda contextual para a compreensão da situação enunciativa, mas há a liberdade literária que em nada indica relação entre autor e obra. A ficção policial não demanda apenas atores envolvidos em situações familiares para ser produzida, contudo, demandará verossimilhança contextual, o que indicará aspectos da obra e da situação enunciativa, denunciando algo sobre o autor.

---

<sup>11</sup> *“Screenwriting is a kind of literary creation, so let’s go back to the definition of literary creation. It is a special complex spiritual production, is a writer’s aesthetic experience of life, through artistic processing to create literary works for readers to enjoy the creative activities, including poetry, novels, essays, plays and scripts”.*

Esse processo enunciativo, como sabido, é de fundamental importância para as operações linguísticas humanas, e é justamente o que falta na construção textual das máquinas. O trabalho por aproximação não demanda contexto, não demanda situação enunciativa, apenas um conjunto de textos em que a máquina é treinada para tratar os dados e depois fazer sua reunião com base em associação probabilística. Assim, o medo que envolve os desenvolvimentos em IA é bem fundamentado quando, ao surgirem os primeiros constructos por associação, algum reflexo social aparece. Como as associações demandam a construção literária humana, em certo tempo as referências ficarão cada vez mais restritas, podendo a máquina construir obras que a seus olhos são perfeitas construções probabilísticas, mas que para o humano são apenas aproximações de outros textos já visualizados anteriormente.

Song, ao apontar a influência do autor no produto de sua construção, corrobora com a visão de que o processo criativo advém da vida, de que a boa literatura é inovadora e única, de que a criação demanda pensamento humano, e, ainda, de que a IA pode servir como um excelente auxiliar dentro desse processo<sup>12</sup>. Há aplicações da IA que vão ao encontro da visão de Song, uma dessas é citada pelo próprio autor quando se refere a Benjamin, IA que construiu o roteiro do que se tornou o curta-metragem *Sunspring*, em 2016.

Song passa a descrever como o processamento dos roteiros – feito pela IA Benjamin – opera, de modo análogo ao que foi descrito na segunda seção do presente texto. As IA transformam toda a linguagem em caracteres manipuláveis, para que então façam as operações matemáticas fundamentais e cataloguem probabilisticamente os termos. Benjamin não fez diferente, utilizou de roteiros prévios, trilhas já compostas e recombinau termos e trechos, fazendo um compilado entre os textos que compunham seu banco de dados. Isso faz com que Song (2022, p. 694) conclua o

---

<sup>12</sup> Essas definições são os subtítulos do texto de Song, que já introduzem uma visão sobre o processo de autoria e a humanidade nele contida.

mesmo que Testa (2021, p. 127-128) em sua consideração sobre a mobilização da língua apenas por combinação e probabilidade.

As matrizes que sustentam os trabalhos são complementares. Enquanto Testa aporta como característica fundamental de um processo de constituição de linguagem humana o processo enunciativo, Song estrutura sua visão em algumas características que podem ser consideradas aspectos particulares do processo enunciativo. A autoria tem em suas bases um caráter passional, de estruturação a partir da experiência com características inovadoras, se não no conteúdo formal das obras literárias, na construção de sua verossimilhança. A experiência humana está atrelada à língua, e a língua tem seu caráter operacional na sociedade.

Há, por parte de Song, uma definição de que a criação requer um pensamento humano racional. Essa noção, como já pontuado, é motivo de crítica por alguns, em especial por Santaella. É necessário ponderar sobre esse ponto porque as máquinas e o seu processamento de dados são, sim, produto da inteligência humana e podem servir como suporte para tanto, o que faz crer que há, por parte das máquinas, ao menos uma parcela de raciocínio. Evidentemente, esse raciocínio é puramente formal, fugindo dos aspectos sociais e, portanto, enunciativos, da linguagem.

A criação literária, de acordo com o que foi proposto, não pode ser considerada como um composto probabilístico de língua, que não carregue aspectos subjetivos da experiência, mesmo que as condições de autoria sejam excluídas do processo. Os editores, roteiristas e atores possuem condições semânticas que, no modelo atual de processamento de dados pela IA, são insuperáveis. As características linguísticas que subjazem o modo de vida humano garantem que o fantasma da IA não assombre os profissionais da arte. O medo dos desenvolvimentos em IA não encontra forte lastro na realidade objetiva; a arte e seu processo criativo, enunciativo, não são algoritmizáveis, embora possam ser auxiliados por eficientes ferramentas que atuam na área.

## Considerações finais

Os porquinhos de Walt Disney tinham medo do lobo-mau, e esse era um medo justificável. Dentro da fábula, o lobo tinha a intenção, de acordo com a abstração do universo criado, de exterminar suas presas. O temor vivido pelos porquinhos era justificável pela verossimilhança traçada entre o universo literário construído e a realidade naturalmente imposta ao ser humano. Nesse sentido, refletimos: será que o artesão do texto, o enunciador da arte, pode encontrar esse medo justificado em sua realidade também? Defendemos que o processo de associação de termos para criar um texto não será capaz de atualizar a língua sem suporte humano, aliás, é o ser humano que acaba tendo na organização semiótica da IA um suporte para o seu processo criativo.

A discussão sobre a autoria, conforme demonstrado na primeira seção, é recente e possui vertentes variáveis, mas, na contemporaneidade, encontra um bom respaldo nas teses de Roland Barthes, que auxiliam em uma construção teórica importante no processo de produção e recepção do texto. A autoria é um importante fator, e é inegável que a experiência é parte do processo de construção textual e lança as bases para a verossimilhança, que não é factível sem uma importante estruturação do texto, especialmente do texto literário, o qual pode trabalhar com mundos possíveis.

É necessário que o leitor identifique os vínculos presentes na história, que possa tratar as personagens, os cenários e as motivações do enredo como algo unificado, que identifique por sua própria conta as relações de verossimilhança. O autor morre quando o leitor assume o processo enunciativo da história, e é essa interlocução que faz com que a própria obra literária seja cada vez reinterpretável e ganhe sentidos que outrora não existiam. A morte do autor ocorre para o leitor, não para a construção do texto, e é justamente nesse processo que o vínculo se faz tão importante.

É perceptível, também, que o autor utiliza de muitos subsídios teóricos e literários em seu processo de construção textual. As

referências advêm também de outros textos, e há processos de intertextualidade que são interessantes nesse contexto, o que de modo algum implica que o ser humano seja uma máquina de relacionar termos, essa é uma característica da máquina. O tratamento de linguagem dos algoritmos de processamento de linguagem natural vinculados à IA cataloga os termos por probabilidade e associa-os dentro das mesmas condições, sem aproximá-los de uma experiência inatingível para as máquinas, portanto, sem semantizar e, desse modo, sem qualquer possibilidade enunciativa. Disso advêm a compreensão de que a língua é destituída da sua vida quando matematizada, porque a exatidão serve de trava para o sentido.

É a conexão entre a dimensão do processo de autoria junto com a compreensão das operações algorítmicas das máquinas e a sua interface com o modelo de pensamento humano que nos permite declarar que, no processo de autoria, as máquinas não são as substitutas do sujeito que cria textos. Se há algum temor justificável na área, esse está no fato de que os editores e revisores estão assumindo um papel maior do que efetivamente lhes cabe, acumulando funções e, como tudo que circunda a lógica do capital, maximizando os lucros. O processo de autoria vai além da união de caracteres, está genuinamente vinculado à enunciação, que, para além de utilizar das estruturas da língua, acaba por transformá-la.

## **Referências**

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Trad. José Horta Nunes. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes Editores, 2023.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

KANT, I. **Immanuel Kant**: textos seletos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KASTRUP, V; GURGEL, V. O processo da escrita literária e a coemergência da obra de arte e do autor. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3 p. 1000-1020, 2019.

MALTA, A. Morte e vida de Homero: três visões do poeta grego publicadas no século XVIII. São Paulo: **Revista USP**, n. 94, p. 166-175, jun./jul./ago./2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2011.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Edições 70, 2023.

SONG, Y. Analysis on whether artificial intelligence can replace human screenwriters. **Advances in social science, education and humanities research**, Amsterdam, v. 664, 2022.

TURING, A. Machinery and intelligence. **Mind**, Oxford, v. 59, nº 236, p. 433-460, out. 1950.

TURING, A. On computable numbers, with an application to the entscheidungsproblem. **Proceedings of the London Mathematical Society**, London, v. 42, 1936/1937.

TESTA, A. L. **As máquinas e a língua**: um debate entre a inteligência artificial de Turing e a enunciação de Benveniste. Dissertação (Mestrado em Letras). 2021. 144 p. – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2021.

TESTA, A. L.; TOLDO, C. Linguagem humana e "linguagem" artificial: uma discussão necessária. **Letras**, [S. l.], p. 67–81, 2023.

## Particularidades do discurso neonazista: *o eu que ao outro nega a existência*

Caroline de Camargo Ribeiro  
Luciana Maria Crestani

### 1. Introdução

Desde que nos tornamos seres organizados em sociedade, definimo-nos de acordo com nossas semelhanças e diferenças. Somos todos humanos, algo que nos iguala, e temos a capacidade de pensar e agir sobre o mundo por meio da linguagem. Ao mesmo tempo, somos diversos quanto às nossas identidades, as quais envolvem credos, etnias, gêneros, sexualidades, além das ideologias que nos constituem e moldam percepções sobre a realidade em que vivemos.

Existem sujeitos, no entanto, que não aceitam essas diferenças e as veem como um desvio dos valores por eles defendidos. Ao reagir dessa maneira, esses indivíduos procuram, mediados pela língua, humilhar, ofender e diminuir determinadas pessoas ou grupos, principalmente membros de minorias, porquanto os consideram inferiores ou anormais simplesmente por serem quem são, de forma que defendem ou até mesmo consomem ações que ameaçam a existência deles.

Dessa maneira, originam-se o que chamamos de discursos de ódio, quando a língua é utilizada como uma maneira de propagar a violência e legitimar ideologias que consideram o outro, isto é, o diferente, um erro. Entre os mais diferentes tipos de discurso originados nesse sentimento e no desprezo pela vida alheia, tais como os misóginos, racistas, LGBTQIA+ fóbicos e capacitistas, há um que engloba todos estes e muitos outros à medida que quem o constrói é movido pelo desejo de extermínio do diferente: o

discurso neonazista, fundado em ideais nazistas revigorados pós-Segunda Guerra Mundial.

Frente a essas considerações, o trabalho que ora se delineia tem como intuito: a) explicar características desses discursos em termos de influências históricas e atuais; b) compreender mecanismos associados à violência desses sujeitos na interação com outros grupos sociais, dessemelhantes. Para atingir tais objetivos, tomamos como base estudos desenvolvidos à luz da Semiótica Francesa, ou Semiótica Greimasiana<sup>1</sup>, com olhar especial às proposições de Fiorin (1998) sobre discurso e ideologia, de Landowski (2012) sobre modos de interação entre grupos sociais, e de Barros (2011, 2016) acerca dos discursos de ódio. Também dialogamos com Bakhtin (2016) e autores que discorrem sobre o nazismo.

## **2. Considerações acerca do discurso, do eu e do outro**

Sabemos que a língua é o que nos constitui enquanto humanos. De acordo com Bakhtin (2016, p. 93), “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana”, o que significa dizer que nossa realidade material e aquilo que somos são perpassados pela língua, ou melhor, pelos enunciados por meio dos quais estabelecemos relações com o mundo e com os sujeitos sociais. Em outras palavras, no processo de diálogo que estabelecemos uns com os outros, fazemos do enunciado a instância que mantém a língua em

---

<sup>1</sup> Fundada por Algirdas Julien Greimas, a Semiótica Greimasiana é uma teoria da significação que volta seu olhar aos textos-objetos, buscando explicar processos e mecanismos envolvidos na construção de sentidos. Aplica-se não apenas aos textos/discursos, mas a diferentes situações e práticas sociais. Ao longo dos anos, com base nas proposições basilares da teoria, outras vertentes vêm se desenvolvendo, a exemplo da semiótica das paixões, da semiótica tensiva e da sociosemiótica. Tendo em conta os objetivos deste estudo, não fazemos nele uma explanação sistemática de conceitos e metodologias de análise propostos pela Semiótica, mas mobilizamos estudos postulados com base na teoria. Para compreensão dos preceitos básicos da Semiótica Greimasiana, sugerimos as obras *Elementos de Análise do Discurso* (2016), de José Luiz Fiorin; *Teoria Semiótica do Texto* (2000), de Diana L. P. Barros.

funcionamento, sendo ele próprio sua forma viva. É assim que, por meio dos enunciados, ordenamos e concedemos significado às nossas vivências, instituindo-nos enquanto sujeitos subjetivos e, ao mesmo tempo, sociais, o que implica “o outro” com quem interagimos.

Há de se atentar, inicialmente, diante desse último aspecto, aos sujeitos do enunciado, que nada mais são do que sujeitos discursivos e, como tais, ideológicos<sup>2</sup>. Como explica Fiorin (1998), somos todos sujeitos ideológicos na medida em que, ao longo de nossa existência, vamos assimilando determinados discursos próprios da formação discursiva prevalente no espaço/tempo em que nascemos e crescemos e, de forma inconsciente ou consciente, tomamos posição frente a eles, reproduzindo-os ou refutando-os. Assim, os enunciados – materialização dos discursos – deixam entrever as ideologias dos sujeitos, entendidas como visões de mundo, conjuntos de ideias associadas que “servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens” (Fiorin, 1998, p. 28). Os discursos são, pois, de caráter sócio-histórico.

Nesse sentido, o enunciador inscreve no enunciado um pouco de si mesmo, porém não o cria somente a partir de sua subjetividade, e sim de vozes alheias que o atravessam no instante da enunciação, de discursos que circulam nas formações sociais em que se insere. O enunciatário, por sua vez, ao receber o enunciado,

---

<sup>2</sup> A semiótica greimasiana entende os discursos como ideias, visões de mundo que circulam em diferentes contextos sócio-históricos e que se materializam em textos/enunciados. São constituídos por um componente sintático (que diz respeito às escolhas enunciativa projetadas no enunciado - pessoa, tempo, espaço, escolhas lexicais etc.), e um componente semântico (que diz respeito ao conteúdo em si, ao que é dito). Conforme Fiorin (1998, p. 19), a semântica discursiva é o campo das formações inconscientes, pois “o conjunto de elementos semânticos habitualmente utilizado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados por cada homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo”.

interpreta-o de acordo com suas próprias ideologias e emite uma resposta: pode afirmá-lo ou negá-lo, levá-lo a sério ou dele fazer piada. Vale lembrar que, segundo Bakhtin (2016), todo enunciado é sempre “preche de resposta”, na medida em que espera uma atitude responsiva. A resposta pode se realizar não apenas verbalmente como também por meio de ações. Ademais, pode não ser imediata, mas cedo ou tarde o discurso ouvido repercutirá em outros discursos ou ações do ouvinte.

As interações entre um “eu” e um “tu”, portanto, podem ser de caráter consensual ou polêmico, posto que o viés discursivo intervêm sobremaneira nessas relações. Na vertente dos estudos de sociosemiótica, ao tratar sobre identidade e alteridade e processos de interação, Landowski (2012) defende que é na diferença entre os sujeitos que a própria existência semiótica destes é possibilitada, porque um “eu” requer um “tu” diferente de si para que consiga reconhecer-se enquanto sujeito:

Com efeito, o que dá forma à minha ‘identidade’ não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia a mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou da consciência coletiva, a emergência do sentimento de ‘identidade’ me parece passar necessariamente pela intermediação de uma ‘alteridade’ a ser construída (Landowski, 2012, p. 4).

Muito embora a alteridade seja necessária à identidade, não raro ela é tomada como nociva, em especial no campo discursivo, quando correntes de ideias se chocam e divergem entre si. A sociedade é uma arena de embates discursivos, em que diferentes grupos defendem diferentes ideais e lutam por valores em que acreditam. Nesse sentido, Landowski (2012) propõe quatro formas de interação entre o que ele chama de “grupo de referência” e os dessemelhantes: assimilação/inclusão, admissão, segregação e exclusão. Neste estudo, interessa-nos a exclusão, regime que nega a alteridade, contrapondo-se à aceitação e ao reconhecimento do

outro, do diferente, seja a diferença de ordem étnica, social, econômica, cultural, política, ou de qualquer outra natureza. Nas palavras de Landowski (2012, p. 9):

[...] o discurso de exclusão procede de um gesto explicitamente passional que tende à negação do Outro enquanto tal. E uma vez acesa, sabe-se lá até que extremidades pode levar a fúria coletiva de ser Si. Se nada vier contê-la ou, com mais razão ainda, se a própria autoridade política transformá-la em princípio de sua ação, bastará então pouca coisa – não faltariam exemplos, tanto hoje como ontem – para que a idéia (*sic*) de ‘solução final’, sob uma forma ou outra, encontre de repente uma nova atualidade.

O ato de repelir e excluir o outro, segundo Landowski (2012), está associado ao desejo de um grupo de referência de preservar, custe o que custar, um suposto equilíbrio interno, um conjunto homogêneo de valores, de modo que o reconhecimento da alteridade implicaria desestabilidade, desequilíbrio e ameaça à identidade daquele, tornando-a difusa e enfraquecida. É nesse viés que se consolidam os discursos passionais malevolentes, que buscam atingir, excluir, aniquilar o outro, como os discursos de ódio.

### **3. O discurso de ódio neonazista**

Frente a esses aspectos, voltamos nosso olhar ao que chamamos de discursos de ódio, em especial buscando caracterizar o discurso de ódio neonazista.

Antes de mais nada, necessitamos conceitualizar o que se entende por “discursos de ódio”. A bibliografia acadêmica internacional de língua inglesa denomina esse tipo de discurso “*hate speech*”, que, consoante Meibauer (*apud* Hilgert; Bastos Neto, 2017, p. 734), são manifestações de linguagem verbal — enunciados — que propagam o ódio a certos indivíduos ou grupos, geralmente minorias, com a finalidade de depreciá-los e inferiorizá-los. Por meio delas, esses sujeitos são estigmatizados de tal forma, por quem os considera inadequadamente diferentes, que seus direitos enquanto seres humanos passam a ser contestados e passíveis de

cerceamento, a ponto de sua existência ser negada e/ou ameaçada, como salienta Barros (2011).

Nesse sentido, o discurso transforma-se em uma poderosa maneira de operacionalizar a violência, esta que fará com que grupos de indivíduos, como os negros e indígenas, povos árabes, pessoas com deficiência e tantos outros, tenham suas vidas ameaçadas simplesmente por serem quem são e não pertencerem aos grupos de referência de onde advêm os discursos de ódio. Barros (2011, 2016) elucidada, diante disso, que os destinatários dos discursos de ódio são vistos pelo grupo de referência como não cumpridores de certos contratos sociais (de branqueamento, de heterossexualidade, de identidade religiosa etc.) e, assim, julgados maus cidadãos, sendo sancionados negativamente por meio de termos ofensivos, como “pretos ignorantes, maus usuários da língua, índios bárbaros, judeus perigosos, árabes fanáticos, homossexuais promíscuos - e punidos com a perda de direitos, de emprego ou, até mesmo, com a morte” (Barros, 2016, p. 8).

Há, ainda, um discurso de ódio em particular que potencializa a língua como ferramenta de violência a partir do momento em que seus produtores aderem a ideais que defendem o extermínio em massa do diferente. Referimo-nos ao discurso neonazista, o qual, segundo Jesus (2008), traz a ideologia oriunda da renovação do nazismo no período pós-Segunda Guerra Mundial, momento este marcado por intensas mudanças socioculturais, como o surgimento dos movimentos de contracultura, o aumento das ondas de imigração e das lutas pelos direitos das comunidades negra e LGBTQIA+ e das mulheres.

Tendo sido o nazismo avesso a qualquer espécie de pluralidade identitária e à modernidade cultural, intrinsecamente supremacista branco e eugenista, bem como ostensivamente glorificador e perpetrador da violência como meio de aniquilar o outro — de modo expressivo os judeus, ciganos e homens homossexuais —, os indivíduos adeptos à ideologia que o resgatou, à época, viam com ojeriza todos os eventos supracitados e quem deles participava, manifestando esse menosprezo e o desejo pela

eliminação dessas pessoas por meio de enunciados que traziam as marcas enunciativo-discursivas anteriormente instituídas pelo seu precedente: elementos de culto à figura de Adolf Hitler e demais agentes do regime que institucionalizou a ideologia — o Terceiro Reich — , as frequentes menções à crença em uma “raça branca superior” e no povo judeu como inimigo, entre outras.

Face a essas considerações, pode-se dizer que o discurso neonazista forma-se tanto no diálogo com os discursos nazistas como também com os misóginos, racistas e supremacistas brancos, LGBTQIA+ fóbicos, antissemitas e anti-imigrantista. Essas diversas vozes de repulsa ao diferente entrecruzam-se e, concomitantemente, complexificam os sentidos do ódio nos discursos neonazistas, porquanto advêm de circunstâncias sociais variadas estruturadas no percurso histórico de perseguição aos grupos a que se voltam e de domínio ao qual estes foram subjugados por outros. Devido a essa razão, no discurso neonazista, por exemplo, a visão machista que se tem da mulher alia-se ao supremacismo branco, à medida que ela é representada somente como um ser capaz de procriar e, dessa forma, dar continuidade a suposta “raça superior” (Dias, 2018, p. 293), o que faz com que o movimento feminista se torne sumariamente condenado pelos sujeitos que assim a veem. Além do mais, essa percepção acerca das mulheres provém também da própria ideologia nazista, a qual, consoante Evans (2016), considerava-as, nesse viés, cruciais — porque capazes de procriar — para a manutenção do regime.

Ademais, como as manifestações de ódio neonazistas seguem inseridas nos novos contextos sociais e ao longo das intensas transformações que neles se perpetuam, as quais produzem novas maneiras de *ser-estar* e pensar no mundo, isto é, novas diferenças, as marcas próprias de cada um dos tipos de discurso citados estão sempre, nessa manifestação discursiva, envoltos por uma outra camada de significação, adicionada conforme as novas particularidades ideológicas dos sujeitos. Um enunciado antissemita, por exemplo, “judeus são perigosos” (Barros, 2011, p.

2), expõe isso de forma que, se antes os nazistas assim viam o povo judeu porque diziam que este era inferior e conspirava para destruir a Alemanha — promovendo, então, seu genocídio —, os neonazistas o definem, segundo Dias (2018), também como uma população mentirosa, porque consideram que inventou ou exagerou o extermínio do qual foi vítima pelo regime nazista — o Holocausto judeu.

Isso evidencia o diálogo sócio-histórico entre discursos e o fenômeno pelo qual os discursos de ódio, especialmente no caso do neonazista, atualizam sua ideologia, a partir do momento em que mesclam, conforme os novos cenários sociais, as percepções a respeito do outro antes construídas por determinados grupos com as elaboradas pelas comunidades que deles derivam.

#### **4. O sujeito do discurso de ódio neonazista**

Considerando que os discursos (materializados em enunciados) são formas de interagir com outros sujeitos, entram em cena, novamente, as questões identitárias, de pertencimento a determinados grupos sociais. Barros (2016) explica que os discursos intolerantes são fortemente passionais e têm sempre duas faces: uma benevolente, voltada aos seus iguais; uma malevolente, voltada aos diferentes<sup>3</sup>.

Nesse viés, aquele que produz o discurso neonazista está, quanto aos seus aspectos sociais, frequentemente inserido em um grupo dessa natureza ou em espaços nos quais a manifestação ideológica em questão é permitida. É esse o seu grupo de referência e ao qual destina suas paixões benevolentes, ou seja, com cujos valores concorda e os quais proclama. Por outro lado, direciona seu ódio a certos grupos sociais considerados por ele sub-humanos e

---

<sup>3</sup> Nas palavras da autora “[...] o sujeito do ódio em relação ao estrangeiro, ao diferente, aos ‘maus’ usuários da língua, é também o sujeito do amor à pátria, à sua língua, ao seu grupo étnico, aos de sua cor, à sua religião, ou seja, complementam-se as paixões malevolentes do ódio em relação ao ‘diferente’ e as paixões benevolentes do amor aos ‘iguais’” (2016, p. 8).

cuja existência é contrária aos valores proclamados pela ideologia que defende, tentando causar-lhes dano, violentá-los e exterminá-los, por considerar a diferença que eles representam como anormal ou até mesmo doentia.

Nessas situações enunciativas, o enunciador, munido de um sistema ideológico que em sua gênese prega a superioridade de certos indivíduos sobre outros e com isso o extermínio da diferença, bem como de saberes acerca de seu enunciatário/destinatário — que englobam as categorias sociais deste, seus comportamentos, ideais e as ofensas que são danosas à sua autoimagem e dignidade —, manifesta seu desprezo pelo outro e a vontade de exterminá-lo. Essas manifestações podem se dar por meio de ofensas e ameaças diretas ao enunciatário, ou pela apologia a líderes e símbolos nazistas.

Barros (2016) aponta que nos discursos de ódio são recorrentes percursos figurativos e temáticos que apregoam a imoralidade, a anormalidade, o caráter doentio, a desumanização e a animalização dos sujeitos diferentes. Por certo, esses discursos geram sentimentos de inadequação, angústia, medo no enunciatário. Dependendo da resposta que este der às ações do enunciador, seja uma repreensão ou uma tentativa de refutá-las ou rebatê-las, formulada de acordo com os saberes que possui a respeito dele, o enunciatário corre o risco de fortalecer a violência, transformando-a de verbal para física, numa circunstância de diálogo face a face, por exemplo.

Assim, a alteridade que estabelece os papéis dos sujeitos no discurso também permite que aquele que produz as manifestações de ódio neonazistas utilize das diferenças que constituem os sujeitos para diminuí-los e violentá-los de distintas formas. Outrossim, entendemos que, ao considerar um “tu” inapropriadamente diferente de si por ser quem e como é, esses sujeitos (os neonazistas) mantêm viva sua ideologia e, por conseguinte, a conservação do desejo de aniquilamento de toda e qualquer forma de alteridade.

## 5. Considerações finais

A compreensão da língua como a base da natureza humana é sempre necessária, especialmente no que se refere às interações que são possíveis por intermédio dela. Desse modo, lançar luzes sobre manifestações linguísticas de ódio que pregam o extermínio do diferente, como no caso dos discursos neonazistas, é também uma maneira de se atentar à problemática da língua como exercício da violência.

Este estudo, de acordo com os objetivos com os quais se propôs desde o início a tratar os discursos neonazistas, possibilitou-nos elucidar que esses discursos trazem em sua gênese histórica a concepção da supremacia de um grupo social – no caso os nazistas – sobre outros e o ódio semeado contra judeus, homossexuais, ciganos, difundidos durante o regime nazista. Amalgamados às configurações sociais da atualidade, esses discursos se revigoram e se unem a outros, também intolerantes, sendo direcionados a grupos já perseguidos historicamente ou a outras minorias que possam “ameaçar” o modo de ser e estar no mundo desses sujeitos.

Assim, os discursos neonazistas, tal qual outros discursos de ódio, surgem do temor e da aversão ao diferente, configurando-se como discursos de sanção direcionados a sujeitos considerados maus cumpridores de contratos sociais (de homogeneidade racial, de heteronormatividade etc.), como defende Barros (2011, 2016). Em geral, a sanção negativa vêm expressa por figuras e temas que desfazem da imagem dos sujeitos, numa tentativa de inferiorizá-los, desumanizá-los.

Do ponto de vista das relações entre grupos sociais, esses discursos se constroem pautados sobre a oposição semântica **identidade versus alteridade**, princípio basilar das sociedades complexas. A identidade, neste caso, assume valor positivo, que deve ser preservado a qualquer preço. A alteridade é vista como negativa, como ameaça à estabilidade identitária desse grupo social e que, portanto, deve ser negada, excluída, apagada. Associada a essa, outra categoria semântica tece os fios desses discursos: **vida**

*versus morte*, expressa nas manifestações que enaltecem os semelhantes e depreciam os diferentes, buscando aniquilar a voz e a existência destes.

O estudo também mostrou o discurso enquanto forma de ação sobre o outro, no sentido malevolente. Movido pelo ódio exacerbado aos diferentes, o sujeito neonazista não apenas exclui, mas ataca de diferentes formas os grupos a quem se volta, de modo a ameaçá-los em termos de direitos e de existência. Ao se calar, os destinatários desses discursos se veem oprimidos. Ao revidar, correm o risco de acentuar as agressões, inclusive físicas em circunstâncias de interação face a face. Intensificam-se, assim, relações conflituosas e violentas entre grupos sociais.

Como pesquisadoras e professoras, esperamos que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão acerca da gênese e das características dos discursos neonazistas. Também esperamos que ele suscite novos estudos voltados ao combate de discursos que oprimem, excluem, negam o direito à existência da diversidade.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, D. L. P. de. A construção discursiva dos discursos intolerantes. **Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Barros\\_DLP\\_137\\_2292565\\_AContrucaoDiscursivaDosDiscursosIntolerantes.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Barros_DLP_137_2292565_AContrucaoDiscursivaDosDiscursosIntolerantes.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

BARROS, D. L. P. de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 7–24, 2016. DOI: 10.20396/cel.v58i1.

8646151. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2000.

DIAS, A. A. M. **Observando o ódio**: entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane. 2018. 366 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634640>. Acesso em: 27 nov. 2023.

EVANS, R. J. **Terceiro Reich no poder**. 3.ed. São Paulo: Planeta, 2016.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 15.ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

HILGERT, J. G.; BASTOS NETO, A. A irrupção do ódio na internet: traços discursivos de sua manifestação no Facebook. **Revista Desenredo**, v. 13, n. 3, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7429>. Acesso em: 25 nov. 2023.

JESUS, C. G. N. de. Neonazismo: nova roupagem para um velho problema. **AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/333>. Acesso em: 30 set. 2024.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

## **Biblioteca: um espaço para a formação de professores leitores?**

Deisi Luzia Zanatta  
Fabiane Verardi

### **1. Introdução**

A formação de leitores é um assunto que vem sendo alvo de preocupações e discussões na sociedade atualmente. Ao atentarmos para os resultados da “Pesquisa Retratos da Leitura (2024) no Brasil”, notamos um baixo índice de leitura por parte dos brasileiros. Os dados levantados pela última avaliação do PISA, em 2023, no que tange à leitura, com notas muito baixas ao longo das edições do Exame, a nota do Brasil se manteve praticamente estável, mas subiu algumas posições no ranking, passando para a 52ª colocação, mas ainda assim os estudantes brasileiros obtiveram pontuação inferior à média da OCDE, nas três áreas avaliadas. Ainda em relação à leitura, cinquenta por cento dos estudantes brasileiros não conseguem encontrar a ideia principal em um texto, evidenciando uma lacuna crítica na compreensão textual.

Sendo a leitura primordial para a formação do pensamento crítico dos sujeitos, logo, os índices dessas pesquisas indicam que é preciso intensificar a formação de leitores e a raiz dessa questão pode estar no estágio inicial da profissionalização de professores, especialmente da área de Letras e de Pedagogia, profissionais que trabalharão diretamente com a leitura no contexto escolar.

Diante disso, presente capítulo, que é um desdobramento da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, do Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional (PROCAD) entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, de Marília e de Presidente Prudente, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de Passo Fundo (UPF),

objetiva apresentar e analisar alguns dados sobre a biblioteca como espaço de ler de estudantes universitários, os quais foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos ingressantes dos cursos de Letras e de Pedagogia das instituições de ensino participantes da pesquisa.

Entendemos que conhecer os resultados que apontam se os participantes da pesquisa do Procad – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional – tiveram acesso à biblioteca durante o período escolar, e se esse espaço é frequentado para a leitura, pode ser um ponto de partida para que se promovam práticas leitoras durante a formação inicial desses futuros professores.

A fim de desenvolvermos a discussão aqui proposta, buscamos auxílio teórico nos estudos de Roger Chartier (1991, 1998), Michèle Petit (2009, 2013), Silvia Castrillón (2011), Geneviève Patê (2012) e Vincent Jouve (2002). Também, nos valem das considerações dos seguintes estudiosos contemporâneos acerca da leitura na formação de professores: Constanza Mékis (2016), Flávia Ramos e Ângela Balça (2013), Gilda Carvalho e Thatty Castello Branco (2016), Ângela Balça e Renata Junqueira de Souza (2016).

Este trabalho se estrutura em uma parte introdutória; segunda parte dedicada à apresentação da metodologia da pesquisa; na sequência, a apresentação e análise dos dados e por fim, tecemos as considerações finais.

## **2. A metodologia da pesquisa**

O presente estudo parte da elaboração e aplicação de um questionário com 85 questões abertas e fechadas aos 455 universitários ingressantes em cursos superiores presenciais de Letras e de Pedagogia, no primeiro semestre de 2015, das IES integrantes da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, do Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional – Procad: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, de

Marília e de Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF).

O questionário foi estruturado em duas partes no sentido de recolher alguns dados que nos permitissem conhecer o perfil dos sujeitos e o perfil leitor. As questões contemplaram os seguintes itens: dados pessoais, tipos de textos lidos habitualmente, o que procura ler e por que motivo, os suportes de leitura, espaços de leitura, tempos de leitura, dimensões valorizadas na leitura e indicação de uma preferência específica, que hábitos possui antes, durante e depois da leitura. Vale mencionar que tal estudo diz respeito somente aos ingressantes da graduação, porque o questionário foi aplicado apenas a esses acadêmicos (as).

Após a coleta das respostas e tabulação dos dados, o resultado foi dividido em blocos temáticos: “Espaços e modos de ler”, “Gêneros textuais”, “Estratégias de leitura”, “Materialidade”, “O papel das instituições e dos mediadores” e “Suportes de textos”, e distribuído para estudo às equipes do projeto que foram compostas por professores doutores com vínculo efetivo nas instituições que integram a parceria interinstitucional e com atuação nos cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia e/ou nos Programas de Pós-Graduação em Educação e/ou em Letras.

Para auxiliar na análise dos resultados, buscamos auxílio na teoria do paradigma indiciário proposta por Carlo Ginzburg (1989). Segundo esse estudioso, o apreciador da arte, no intuito de distinguir uma obra original da cópia, precisa seguir pistas, indícios para chegar a uma conclusão.

Nesse sentido, segundo Ginzburg (1989), o homem aprendeu a observar, farejar, registrar, interpretar, fazer uma “leitura” dessas pistas para alcançar o seu objetivo. Com isso, Ginzburg (1989, p. 145) comenta que “o conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”.

A linguagem, então, assume as funções de relatar, registrar, ler e interpretar. Com isso, as formas de comunicação servem para relatar a nossa história e cultura, uma vez que “existem zonas

privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p. 177). Logo, decidimos, neste estudo, observar detalhadamente os resultados obtidos para analisarmos se os sujeitos respondentes da pesquisa do Procad tiveram acesso à biblioteca durante a formação escolar e se utilizam esse espaço para ler e, então, a partir disso, levantarmos algumas conclusões.

### **3. Apresentação e análise da pesquisa**

A partir dos resultados obtidos na pesquisa do Procad, realizamos uma triagem e escolhemos duas questões que apresentam os dados separados por cada uma das universidades integrantes do projeto.

A partir disso, elaboramos dois quadros que abordam se os ingressantes de Letras e de Pedagogia tiveram acesso a bibliotecas escolares, salas de leitura ou espaços equivalentes durante a formação escolar e se leem com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura.

Na questão 21, podemos observar o seguinte:

**Quadro 01:** Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente?

		21. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta]					Total	
		Sempre	Em alguns momentos no Ensino Fundamental	Em alguns momentos no Ensino Médio	Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio	Não		Em branco
Polo	UNESP Marília	42	2	2	27	4	0	77
	UFP	68	16	9	10	0	1	104
	UFES	59	6	5	10	6	0	86
	UNESP Assis	66	13	18	7	7	8	119
	UNESP Prudente	28	9	27	5	0	0	69
Total		263	46	61	59	17	9	455

Fonte: Procad (2016).

A partir do resultado obtido na questão 21, podemos perceber que mais da metade dos sujeitos respondentes da pesquisa de todas as universidades participantes do Procad alegaram que, na formação escolar, sempre tiveram acesso a bibliotecas ou espaços de leitura. Esse número é bastante significativo, pois indica que esses universitários de Letras e de Pedagogia estiveram ao alcance dos livros.

É significativo observar que o maior número situa-se no grupo de respondentes da Universidade de Passo Fundo (UPF), seguido pela UNESP de Assis, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), UNESP de Marília e o menor número da UNESP de Presidente Prudente. O resultado que se refere ao acesso em alguns momentos no ensino fundamental também evidencia que o número maior concentra-se nos respondentes da Universidade de Passo Fundo (UPF), em relação aos sujeitos das equipes das demais instituições.

Contudo, ao analisarmos as respostas sobre o acesso em alguns momentos no ensino médio, notaremos que o maior número é registrado na UNESP de Presidente Prudente, depois na UNESP de Assis, na sequência na Universidade de Passo Fundo (UPF), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e na UNESP de Marília. Já, ao relatarem a aproximação com a biblioteca em alguns momentos no ensino fundamental e no ensino médio, a quantia maior é documentada na UNESP de Marília.

Em relação aos que responderam não terem tido acesso a biblioteca ou espaços equivalentes, o maior número se aglomera na UNESP de Assis, depois na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, por fim, na UNESP de Marília. Os resultados em branco indicam maior concentração na UNESP de Assis e na Universidade de Passo Fundo (UPF).

Se observarmos a soma dos resultados de cada seção da pergunta, podemos notar que a maior quantidade de acesso à biblioteca ou espaços equivalentes ocorre no ensino médio. Logo, podemos inferir que isso pode ocorrer devido à prova do vestibular, momento que leva os estudantes a retirarem livros

literários, a fim de se prepararem para a prova, ou devido à elaboração de trabalhos em equipe solicitados pelos professores.

Ao verificarmos os dados apresentados, então, podemos enfatizar que desconhecemos se em todas as escolas em que os respondentes da pesquisa cursaram o ensino fundamental e o ensino médio, existiam bibliotecas e, caso houvesse, se esses estudantes eram incentivados a frequentarem tais espaços, bem como se práticas de leitura aconteciam na biblioteca.

Embora haja um número alto de respondentes que sempre tiveram acesso, alguns universitários mencionaram não terem tido acesso e outros poucos deixaram a questão em branco. Mesmo que sejam resultados baixos, diante da totalidade de respondentes, esses 28 sujeitos não usufruíram do contato com uma biblioteca, espaço de aquisição do saber. E, provavelmente, podem não ter vivenciado práticas leitoras relacionadas ao espaço da biblioteca.

Como afirma Chartier (1998), a biblioteca deve reunir todos os saberes acumulados, ser a base dos conhecimentos humanos, colocar à disposição de cada um as diversas obras escritas ao longo dos séculos. Logo, notamos a relevância desse lugar que possibilita o contato com o livro em todos os níveis de escolaridade. Ao viabilizar o contato com a biblioteca como espaço de ler aos futuros professores de Letras e de Pedagogia durante a formação inicial, os docentes universitários prepararão esses estudantes para desenvolverem ações de leitura em tal espaço no contexto escolar.

A leitura age diretamente na formação do pensamento crítico do ser humano. Um sujeito com tal característica tende a ser participativo e autônomo diante das adversidades locais ou globais que pode vivenciar na sociedade em que vive. Diante disso, a biblioteca como espaço de ler viabiliza diretamente o contato do sujeito com o livro.

Ao mencionar a relevância da biblioteca como espaço fundamental na formação do ser humano, Castrillón (2011) enfatiza que a sociedade precisa de bibliotecas que fomentem o interesse e gosto pela leitura, que seja um espaço que propicie a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como uma

referência de si mesma no mundo, bem como para o reconhecimento do outro. Em suma, a biblioteca deve ser um lugar imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana, pois este ambiente “teria muito por fazer, tanto em facilitar o acesso da população à informação científica, cultura, artística [...]” (Castrillón, 2011, p. 78). Michèle Petit (2009, p. 273), por sua vez, enfatiza que:

Se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca – com a condição de que as obras propostas sejam de acesso livre e de que os usuários se beneficiem, em diversos momentos de seu percurso, do acompanhamento de profissionais, ou ao menos de voluntários formados. Ali podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto aos aprendizados, ajudam a crescer e a viver. A biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar às várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo [...].

Diante do exposto, atentamos para o fato de que a biblioteca pode ser um espaço enriquecedor na formação do ser humano e, em muitos casos, o único lugar que o sujeito pode ter acesso ao livro. Neste sentido, “entre os espaços necessários para o funcionamento de uma escola, além de secretaria, refeitório, entre outros, está a biblioteca, como um ambiente necessário para a formação do estudante [...]” (Ramos; Balça, 2013, p. 161).

Com isso, a biblioteca pode assumir um papel (re) estruturante na sociedade na medida em que amplia o seu lugar de depósito de livros para um espaço em que se desenvolvam ações leitoras. De acordo com Pate (2012), a biblioteca propõe um ambiente cultural único e profundamente humano. Ao mesmo tempo, ela encoraja os leitores a seguir seus próprios caminhos e favorece a emergência das identidades. É onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada; um espaço onde se pode aprender a construir relações com o outro, bem como a tentar compreender-se.

Entendemos que no ato de ler o leitor se apropria do texto, o interpreta, transforma o seu sentido, vive sua fantasia, seus medos,

desejos, angústias, frustrações. É em meio a essa atividade que o receptor se constrói, pois o texto libera algo que o leitor possui dentro de si e, muitas vezes, encontra ali a energia, a força para sair de um contexto ao qual estava preso, para se transformar.

Sendo assim, “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (Jouve, 2002, p. 19). E a biblioteca pode ser um lugar que propicia o encontro do leitor consigo mesmo e com o mundo através do livro.

Dando sequência à análise dos resultados da pesquisa do Procad, vejamos o que nos apresenta a questão 52:

**Quadro 02:** Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura?

	52. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve pra ler lá. Assinale uma ou mais respostas.]					Total
	Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais	Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias	Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas	Não	Em branco	
UNESP Marília	3	27	0	46	1	77
UFP	18	11	6	67	2	104
UFES	5	33	0	48	0	86
Polo UNESP Assis	3	39	3	74	0	119
UNESP Prudente	0	15	0	54	0	69
Total	29	125	9	289	3	455

Fonte: Procad (2016).

É importante observar que o número maior de respondentes que mencionaram ler em bibliotecas ou salas de leitura se concentra nesses espaços sendo eles escolares ou universitários em detrimento das salas municipais, estaduais ou federais e das bibliotecas ou salas privadas. Nesse sentido, podemos inferir que tais estudantes universitários possuem mais proximidade com as bibliotecas escolares ou universitárias.

Por meio dos dados obtidos, notamos que uma boa parte dos respondentes reconhece a biblioteca como um lugar para se praticar a leitura, porém, a maioria, sendo um número bem significativo, alegou não ler em tal espaço. Cremos que essa resposta demonstra que esses respondentes da pesquisa do Procad não consideram a biblioteca como um espaço para ler, ou não tiveram incentivo para frequentar tal ambiente. Essa visão pode estar enraizada na crença de que a biblioteca é apenas um ambiente de depósito e retirada de livros, bem como outros tipos de materiais.

No nosso entendimento, a biblioteca se torna relevante na formação dos sujeitos, porque oferece acesso à leitura e, conseqüentemente, aproxima as pessoas da cultura. Durante a formação inicial desses futuros profissionais de Letras e de Pedagogia,

Devido à publicação de materiais impressos de diferentes gêneros, tipos e funções sociais e ao crescente avanço da tecnologia, a biblioteca pode acolher textos tanto no suporte impresso quanto na modalidade digital. Com isso, esse espaço amplia a sua definição e diversifica sua função. Percebemos, então, que a biblioteca é um lugar enriquecedor no que se refere ao acesso e disseminação do conhecimento, da arte e da cultura. Assim, conforme Mékis (2016, p. 179), tal lugar deve ser “um espaço que surpreenda, fomente a curiosidade, a imaginação e o engenho, além de mostrar que está dedicado aos leitores”.

De acordo com Gilda Maria Rocha de Carvalho e Thatty Castelo Branco (2016), os espaços de ler permitem que o leitor tenha um contato mais próximo com o texto. Mas, a mediação é primordial para que o texto lido seja um mecanismo de mudança no sujeito. Assim, a leitura serve como uma ponte para o homem

que, quando completada, pode transformar o modo como o receptor vê e se relaciona com o mundo.

Logo, a relação entre os futuros professores de Letras e de Pedagogia e a biblioteca se torna primordial, pois através desse lugar também podem ampliar o repertório de leituras se tiverem mediadores. Segundo Silva:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma de ser e de existir’. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e a leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar (Silva, 2009, p. 23).

Diante do exposto, entendemos que a disseminação da leitura propicia a democratização do saber e, com isso, a possibilidade de o receptor se tornar um sujeito emancipado. Sendo assim “as leituras do professor influenciam sua prática pedagógica e, portanto, ampliando-se seu universo de leitura, abrem-se espaços para que colabore mais efetivamente para o processo de letramento de seus alunos” (Balça; Souza, 2012, p. 378).

A leitura possibilita o estímulo do senso crítico, pois “com frequência o saber é pensado como a chave da liberdade, como um meio de não ficar à margem de seu tempo, como um meio de participar do mundo e de ali encontrar um lugar” (Petit, 2013, p. 106). O leitor, então, transforma o texto e é transformado por ele, porque durante a prática da leitura percebe que pode elaborar possibilidades em relação à maneira de pensar.

Nesse sentido, Castrillón (2011, p. 38) menciona que “Enfim, precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro”.

De acordo com Chartier (1991), os momentos passados na biblioteca asseguram o afastamento do sujeito de outras esferas

como: do público em geral, dos negócios, da família, da casa, das relações sociais. Nesse espaço, o indivíduo é dono do seu tempo, do seu ócio e do seu estudo. De acordo com Silva,

[...] a leitura é um fazer que se aprende com o outro por meio de diferentes tipos de convivência social em determinadas comunidades de prática ao alcance de nossa participação. Resumindo, a leitura é uma prática socialmente – educacionalmente – construída e culturalmente mediada (Silva, 2016, p. 109-110).

Logo, a leitura é uma prática que pode ser construída em algum meio social. Com isso, uma formação sólida na que se refere à leitura e o contato com a biblioteca como um espaço de ler durante o percurso acadêmico do estudante no ensino superior, especialmente, dos futuros docentes das áreas de Letras e de Pedagogia, viabiliza a esses sujeitos expandir as várias possibilidades de relacionar o que leem com a realidade que os cerca.

#### **4. Considerações finais**

Os resultados dos dados obtidos por meio da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, do Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional – Procad, cujas instituições de ensino superior integrantes foram: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), de Assis, de Marília e de Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), nos permitem responder ao questionamento do título deste capítulo: A biblioteca é um espaço que comporta o acesso ao livro e à cultura, mas precisa se tornar um lugar onde também se desenvolvam práticas leitoras durante a formação inicial dos futuros professores de Letras e de Pedagogia, respondentes do estudo.

Vale mencionar que a Universidade de Passo Fundo (UPF), além da Biblioteca Central e de algumas bibliotecas setoriais, possui um espaço chamado Centro de Referência de Literatura e

Multimeios – Mundo da Leitura<sup>1</sup> que iniciou suas atividades em 1997. Tal ambiente se caracteriza como laboratório do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), e viabiliza a professores e alunos a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Este lugar atende a comunidade da cidade de Passo Fundo e da região e possui um amplo acervo de diferentes suportes de leitura como: livros impressos, CDs, DVDs, empréstimo de sacolas de leitura e também salas para o desenvolvimento de ações leitoras, bem como outras atividades de estudo. O público pode retirar livros impressos e acessar a internet por meio de computadores locais. O Mundo da Leitura também oferta serviços de visitas agendadas para professores, alunos e outros grupos.

A Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente conta com o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – CELLIJ,<sup>2</sup> criado em 1995, com o intuito de formar leitores literários e proporcionar um diálogo com professores, jovens alunos, instâncias governamentais responsáveis pela implementação de políticas públicas no campo da Educação e também com acadêmicos do curso de Pedagogia, seus docentes e com integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse espaço atende crianças e jovens da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Também, por meio de projetos financiados a nível nacional e internacional, o CELLIJ trabalha com políticas públicas de incentivo à leitura, pesquisa e compara indicadores de desempenho de alunos da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com práticas que possam reduzir os déficits de aprendizagem de tais estudantes. A universidade também conta com a BIP – Biblioteca infantil da UNESP de Presidente Prudente.

---

<sup>1</sup> Informações sobre o Mundo da Leitura foram retiradas do site: <https://www.upf.br/mundodaleitura>

<sup>2</sup> Informações acerca do CELLIJ foram extraídas do endereço eletrônico: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/vicilij/>

Ao verificarmos sobre as bibliotecas das instituições de ensino superior UNESP de Assis, UNESP de Marília e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), percebemos que essas universidades também possuem bibliotecas universitárias com amplo acervo de livros, bem como estrutura para ações de pesquisa e de leitura.

Portanto, os resultados obtidos são indicadores de que será preciso, por parte dos docentes universitários das instituições participantes do Procad e de outras IES, que se interessarem pelo tema abordado neste trabalho, apresentar a biblioteca aos universitários de Letras e de Pedagogia como um espaço onde se pode ler. Assim, as respostas do questionário aplicado nos apontam alguns caminhos que poderão ser trilhados como a possível elaboração de projetos para o desenvolvimento de práticas de leitura em bibliotecas, tendo em vista que tal ambiente pode ser um importante recurso na formação leitora desses futuros professores e, conseqüentemente, no exercício de suas funções.

## Referências

BALÇA, Â. M. F. M. C. P.; SOUZA, R. J. Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 35, p. 371-379, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11771/8394>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, G. M. R. de; BRANCO, T. C. **Leitura no trabalho**: destravando línguas, olhares, pensamentos. Ilustrações Bruno Palma e Silva. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CENTRO de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – CELLIJ. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/vicilij/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CHARTIER, R. As práticas de escrita. *In: ÀRIES, P.; CHARTIER, R. (org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.* Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 113-161.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COELHO, L. D. **Procedimentos de ensino: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica.** 2.ed. Curitiba: Editora Champagnat – PUC-PR, 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOUBE, V. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. *In: LISPECTOR, C. Felicidade clandestina.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9-24.

MÉKIS, C. A biblioteca escolar CRA e a leitura se transformam em espaços de aprendizagem: observando o planeta biblioteca escolar desde as alturas e as diferentes rotas pedagógicas. *In: RÖSING, T. M.; FERRARI, C. (org.). Biblioteca, inovação e comunidades leitoras.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 173-190.

MUNDO da leitura Universidade de Passo Fundo. Mundo da leitura Universidade de Passo Fundo. Disponível em: <<https://www.upf.br/mundodaleitura>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PATE, G. **Deixem que leiam**. Trad. Leny Weneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Caminha Boldrini. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RAMOS, F. B.; BALÇA, Â. Bibliotecas escolares: conversas entre Brasil e Portugal. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, p. 157-168, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20640/pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

RELATÓRIO do Brasil no Pisa. **Programa internacional de avaliação de estudantes**. Versão preliminar. Brasília – DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. *In*: SANTOS, F. dos.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1.ed. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

SILVA, E. T. da. Biblioteca, inovação e comunidade. *In*: RÖSING, T. M. K.; FERRARI, A. C. (org.). **Biblioteca, inovação e comunidades leitoras**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 109-126.

# A desinformação destacada: estratégias enunciativas sobre as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul

Ernani Cesar de Freitas  
Maria Joana Chiodelli Chaise

## 1. Introdução

A desinformação estratégica é uma realidade com a qual os brasileiros convivem cotidianamente, em especial nos últimos anos. Eventos sociais de grande impacto, como a pandemia da Covid-19, eleições e, mais recentemente, as chuvas extremas que assolaram o Rio Grande do Sul, têm sua realidade manipulada com as narrativas que se espalham especialmente nas redes sociais<sup>1</sup>. A forma como essas informações são editadas para circular constitui o foco desta pesquisa, justamente pela compreensão de que a desinformação coloca apenas uma parte das enunciações em relevo.

Este estudo vincula-se ao projeto de pesquisa institucionalizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, qual seja: *Linguagem e discurso: cartografias do ódio e da intolerância em discursos sociopolítico-culturais nas redes sociais*. Esse projeto, coordenado por Ernani Cesar de Freitas, oportunizou a participação do Edital Fapergs 07/2021 - Programa Pesquisador Gaúcho – PqG, sendo contemplado com verba fomento.

---

<sup>1</sup> Um estudo do NetLab, laboratório vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), identificou postagens desinformativas sobre as enchentes, com alegações falsas sobre a tragédia e promoção de discursos negacionistas sobre as mudanças climáticas. Ao menos oito desses vídeos somaram juntos mais de 2,3 milhões de visualizações no mês de maio. Disponível em: <https://netlab.eco.ufrj.br/post/fake-news-sobre-a-trag%C3%A9dia-e-negacionismo-clim%C3%A1tico-geram-lucro-no-youtube-veja-mapeamento>. Acesso em: 02 set. 2024.

Como contribuição, esta pesquisa oferece um diagnóstico interdisciplinar para o problema da desinformação, relacionando-a entre os limites da linguística e do jornalismo. Inicialmente é apresentado o contexto da desinformação e da pós-verdade nas redes sociais, seguido pela discussão conceitual dos procedimentos de sobreasseveração e destacabilidade.

Isso posto, apresenta-se a questão norteadora deste estudo: a significativa incidência da desinformação sobre as enchentes de maio de 2024 no RS, checadas pela Agência Lupa, a partir das estratégias enunciativas de destacabilidade e sobreasseveração. Assim sendo, tem-se como objetivo analisar a desinformação sobre as enchentes de maio de 2024 no RS, checadas pela Agência Lupa, a partir das estratégias enunciativas de destacabilidade e sobreasseveração, ambas comuns na imprensa tradicional e ressignificadas por redes sociais oriundas do contexto da pós-verdade, o qual considera a realidade algo incidental.

Para esta discussão, recorre-se ao marco teórico relativo aos conceitos de sobreasseveração e destacabilidade, segundo Dominique Maingueneau (2008c, 2014), *fake news* de Eugênio Bucci (2019) e Pollyana Ferrari (2019), e de pós-verdade, segundo Matthew D'Ancona (2018). A pesquisa é exploratória, bibliográfica e documental com abordagem qualitativa; o procedimento utilizado é o da análise do discurso de matriz sócio-histórica. Serão estudadas três publicações de desinformação sobre as enchentes de maio de 2024, analisadas pela agência de *fact-checking* Lupa, ligada ao Grupo Uol.

Na sequência consta a fundamentação teórica que sustenta este estudo, bem como a metodologia e a análise do *corpus*, demonstrando o funcionamento dos processos de destacabilidade e sobreasseveração nas postagens conferidas pela Lupa.

## **2. Desinformação e pós-verdade**

Parte-se do entendimento de que o jornalismo, tangibilizado em uma diversidade de formatos discursivos é, consequentemente,

uma forma de fala, um texto público, que circula pelo ambiente social e, portanto, provoca certo movimento. Também, considera-se que os discursos sempre ocorrem em uma situação de comunicação, portanto são construídos em um tempo e um lugar determinados historicamente. Sob essa perspectiva, Traquina (1999) assevera que as notícias são índices do real e destaca que, ao produzir determinado discurso jornalístico, o sujeito jornalista realiza uma operação de seleção, exclusão, ou até de acentuação de diferentes aspectos do acontecimento, e com isso o recria, (re)constrói a realidade. A edição dos conteúdos jornalísticos apresentados cotidianamente resulta, portanto, de estratégias e posicionamentos dos veículos de comunicação envolvidos.

Essa premissa é importante porque deixa clara a perspectiva de que as notícias decorrem de um processo de produção, que inclui a percepção da informação enquanto notícia, sua seleção entre os diversos acontecimentos mundanos e sua transformação em relato noticioso. E nesse aspecto pode-se relacionar a lógica de produção da desinformação como parasitária (Freitas *et al.*, 2021) dessa mesma perspectiva do jornalismo tradicional. Em síntese, pode-se dizer que os produtores de desinformação atuam na busca de se fazer passar por jornalismo, visando conferir credibilidade para o seu relato e, para isso, parasitando a identidade visual de veículos tradicionais de imprensa, sua forma de apresentação de notícias e sua estratégia de edição dos conteúdos a serem destacados. “Nas *fake news*, a primeira fraude se refere à natureza daquele relato. Antes de dizer uma verdade ou uma mentira, as *fake news* falsificam sua condição: apresentam-se como enunciados produzidos por uma redação profissional, mas não são isso. Elas se fazem passar por jornalismo sem ser jornalismo” (Bucci, 2019, p. 38). Esse autor também acrescenta que prefere nominar esses conteúdos como fraudulentos e não “apenas” falsos, ao passo que para a *First Draft News*<sup>2</sup> (FDN), essas produções são melhores

---

<sup>2</sup> O gráfico que traduz a classificação está disponível em: <https://firstdraftnews.com/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

nominadas como desinformações. Ferrari (2018) apresenta a distinção proposta pela FDN de variações para os tipos de desordens da informação: conexão falsa (manchetes ou imagens não apoiam o conteúdo); contexto falso (conteúdo verdadeiro é partilhado com contexto falso); contexto manipulado (informações ou imagens verdadeiras são manipuladas para enganar); sátira ou paródia (com potencial de ludibriar); conteúdo enganoso (uso para culpar uma questão ou indivíduo); conteúdo impostor (fontes verdadeiras são personificadas); e por fim contexto fabricado (conteúdo falso, criado para enganar e prejudicar).

Ao referir que as *fake news* são mentiras intencionais a serviço de alguma causa escusa, Pinheiro (2019) adiciona um elemento importante na compreensão desse tipo de conteúdo: envolve distorção e enviesamento de modo a torná-lo mais polarizador. Ou seja, os conteúdos vinculados às *fake news* têm a intenção de enganar, e enganar para um lado específico, pois são formulados de modo a despertar a indignação ou a confirmação dos preconceitos do público-alvo, o que os aproxima da compreensão da chamada era da pós-verdade. O conceito diz respeito a circunstâncias que promovem uma relação emocional entre espectador e informação, que não tem base na verdade dos fatos. A chamada era da pós-verdade, inaugurada na campanha eleitoral de Donald Trump em 2016, denota “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal” (D’Ancona, 2018, p. 20).

Na esteira da avaliação do movimento de circulação de desinformação, Perosa (2017) identifica a combinação de três fatores para que as notícias fraudulentas circulem e se disseminem de forma rápida. O primeiro, conforme essa estudiosa, é o ambiente de alta polarização política que não favorece nem o debate racional nem o apreço pelo consenso. Uma segunda justificativa tem a ver com a descentralização da informação, em função da ascensão de meios de comunicação alternativos e independentes, propiciada pela *internet*. Por último, essa autora menciona o ceticismo entre as pessoas quanto às instituições políticas e democráticas – sendo os

principais alvos os governos, os partidos e os veículos de mídia tradicional.

As consequências do fenômeno da pós-verdade para a sociedade podem ser bastante nocivas. Ferrari (2018) explica que pensar de modo similar significa cultivar as mesmas crenças, enxergar o mundo do mesmo modo, sentir a vida da mesma maneira e agir de acordo com o princípio-guia das crenças acalentadas, pois

Criam-se, assim, monoculturas viciadas nos mesmos *feedback loops*. Pior do que isso é quando as crenças conduzem os indivíduos à prática inadvertida ou deliberada de espalhar notícias falsas como retroalimentação de suas crenças mal-fundadas (Ferrari, 2018, p. 21).

Esse contexto desemboca no que a autora denomina oceano de ondas, as chamadas “bolhas da pós-verdade”, das quais as redes sociais são signatárias<sup>3</sup>.

É por meio da compreensão de que essas mudanças que o jornalismo passa em sua produção e circulação, decorrentes sobretudo, dessa nova ambiência da convergência midiática, que inteiramos a relação direta desse contexto com a produção discursiva. Na próxima seção, o foco volta-se à constituição do discurso a partir da perspectiva teórica postulada por Maingueneau (2008, 2014).

## **2.1 Das estratégias de encenar, destacar e criar sentido**

Promover narrativas ao invés de fatos é uma estratégia discursiva bastante utilizada por redes cujo propósito é desinformar. Mas não é a única que busca se apropriar da rotina de

---

<sup>3</sup> O Digital News Report 2024, publicado pelo *Reuters Institute*, aponta que o consumo de notícias está se fragmentando entre várias plataformas *online* no mundo: *YouTube* (31%), *WhatsApp* (21%) e *TikTok* (13%) são agora usados por uma proporção significativa de usuários, com o *TikTok* superando o X, antigo *Twitter* (10%). O relatório completo está disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/>. Acesso em: 25 set. 2024.

produção do jornalismo. Da mesma forma que faz a imprensa tradicional, ao estabelecer títulos e chamadas atrativas em busca de audiência para seus conteúdos, os produtores de desinformação também operam estratégias de atração do fluxo de audiência. Por meio de práticas de seleção e edição, provocam movimentos de distanciamento de trechos de textos originais dos seus cotextos e/ou contextos, nas chamadas, nos títulos ou linhas de apoio, nos chamados “olhos”, ou seja, frases destacadas que ganham mais destaque que o texto completo. Esses movimentos, nominados por Maingueneau (2008b) como sobreasseveração e destacabilidade, forçam interpretações diversas aos fragmentos destextualizados, orientando as leituras e interferindo no entendimento dos enunciados originais.

A destacabilidade diz respeito ao conjunto de propriedades que possuem determinadas frases que as fazem circular, eventualmente, fora do texto de origem, e as implicações que essa destextualização provoca. Souza (2016) explica que uma série de enunciados pode receber o estatuto de destacabilidade, basta que, para isso, se apresentem como enunciados “destacáveis”.

Isto é, passíveis de serem destacados de um texto, graças à posição em que se encontram, ao sentido de definição ou generalização que lhe pode ser atribuído, à marca de uma operação metadiscursiva, à forma sintética e inusitada (Souza, 2016, p. 468).

Maingueneau (2008c) vai além nesse entendimento ao afirmar que o destacamento dos enunciados não se dá somente a partir das sequências destacadas, mas sim ao se considerar as condições que permitem que enunciados sejam destacáveis. Assim, esse linguista explica que os enunciados destacáveis se apresentam por meio de uma marcação apropriada, e se mostram como podendo ou devendo ser destacados. Em oposição estão os enunciados destacados, os quais não necessariamente provêm de sequências destacáveis. A destacabilidade opera, então, uma possível “destextualização” do texto, uma saída de partes do enunciado para uma operação de ênfase em relação ao todo textual. Esse

realce pode resultar manobras de eliminação de modulações, que reforçam a autonomia e o caráter lapidar do enunciado. Como resultado, surge o que Maingueneau (2008c) nomina como sobreasseveração.

Ao compreendermos que a sobreasseveração não é uma citação, e sim um movimento de realce da enunciação, uma modulação da enunciação, que formata um fragmento de texto como destacável, precisamos elucidar como ela se dá na prática. A sobreasseveração é, por definição, de acordo com Maingueneau (2008c), uma antecipação do destacamento. Portanto, a sobreasseveração se aplica a todas as situações em que uma sequência breve se sobressai em um texto, como candidata ao que o teórico nomina destextualização, ou seja, uma operação de realçamento do fragmento em relação ao cotexto. Maingueneau (2008c) também explica que, em geral, a sobreasseveração é breve, portanto, memorizável, e constitui uma tomada de posição do enunciador sobre uma questão polêmica, implicando uma amplificação da figura do enunciador, manifestada por um *ethos* apropriado<sup>4</sup>.

Esse realce ocorre a partir de manobras diversas, como inclusão, modificação, exclusão e/ou apagamento de partes do enunciado. Ainda, o texto realçado pode estar próximo ao texto de origem, ou nem tanto. Daí a distinção ao que Maingueneau (2008c) denomina sobreasseveração forte ou fraca: forte quando se trata de enunciados dissociados do texto de origem na apresentação, e fraca quando está próximo, o que não significa que exista,

---

<sup>4</sup> O *ethos* é compreendido neste trabalho a partir de Maingueneau (2008c, 2010, 2020), como uma noção discursiva que se constroi através do discurso; o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva). Resulta da interação do *ethos* prévio (ou pré-discursivo, correspondente à ideia que o público faz do locutor antes que ele tome a palavra, ou sua posição ou *status*); do *ethos* discursivo (ou mostrado); e do *ethos* dito (fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação).

necessariamente, concordância entre o texto relatado e o discurso de origem.

Essa descontextualização é acompanhada por movimentos que exigem um trabalho interpretativo no jogo das estratégias enunciativas. E é nesse contexto de produção de conteúdos e de sentidos que deriva uma outra noção proposta por Maingueneau (2008a), e que serve aos propósitos deste trabalho, a de simulacro. Para elucidar a noção, retomemos o primado do interdiscurso, o qual, de acordo com Maingueneau (2008a), valoriza a heterogeneidade por meio de uma visão do interdiscurso como anterior e constitutivo do discurso. Assim, é o interdiscurso que vai articular o funcionamento discursivo dentro de um determinado grupo social, tornando as palavras compreensíveis e revestidas deste ou daquele sentido conforme suas inscrições em formações discursivas distintas.

Por compreender que os discursos nascem nas brechas dessa rede interdiscursiva, assume-se a necessidade de compreender a polêmica para investigar o interdiscurso da desinformação. Amossy (2017, p. 19) avalia que “o dissenso é, sem dúvida, o motor incontestado da democracia”. Nesse contexto, a linguista assume a polêmica como importante na manutenção democrática do campo político, e os atores sociais desse campo, quando em debate, precisam ser compreendidos como adversários e não inimigos. É por meio do caráter conflitual da polêmica que essa autora apresenta três movimentos que a polêmica admite no campo da argumentação: o da *dicotomização* (posições em confronto são colocadas como irredutíveis, impedindo a mútua compreensão); o da *polarização* (decorre da dicotomização e dispõe dos sujeitos em grupos de campos adversos) e o da *desqualificação do outro* (a desqualificação da tese é geralmente acompanhada da desqualificação da pessoa ou do grupo que ela representa). Simulacro, nesse contexto, pode ser entendido como uma espécie de tradução que um discurso faz dos valores de outro discurso, porém em seus próprios termos. Essa noção pode ser associada à

simulação, à manipulação, ao uso de máscaras pelo discurso, e o público não é convencido pelos argumentos expressos, mas

pela própria enunciação desses argumentos por tal discurso, isto é, pelo universo de sentido ao qual remete a este último. Coerentemente, o discurso convence porque já ia pela nossa cabeça o que já convencia, mais ou menos obscuramente (Maingueneau, 2008a, p. 113).

Essas noções são fundamentais na análise e discussão das estratégias enunciativas de destacabilidade promovidas por produtores de desinformação, o que será efetivado nas próximas seções.

### **3. Procedimentos metodológicos e seleção do *corpus***

O marco teórico deste capítulo está situado sobre os conceitos de sobreasseveração e destacabilidade, segundo Dominique Maingueneau (2008c, 2014); de *fake news* conforme Eugênio Bucci (2019) e Pollyana Ferrari (2018), e de pós-verdade, segundo Matthew D’Ancona (2018). Essas noções foram eleitas porque auxiliam a compreender à questão norteadora desta discussão: observou-se significativa incidência da desinformação sobre as enchentes de maio de 2024 no RS, checadas pela Agência Lupa, a partir das estratégias enunciativas de destacabilidade e sobreasseveração.

Para a constituição do *corpus*, operou-se um movimento de seleção que priorizou conteúdos apresentados em texto e que simulassem linguagem de veículos de comunicação. Assim, foram selecionados os seguintes conteúdos conforme constam no Quadro 1:

**Quadro 01:** Apresentação do *corpus*

Checagem	Publicação	Informações adicionais
TEXTO 01 - governador: “Com RS em calamidade, Leite vai a show de Ivete Sangalo em SP” <sup>5</sup>	04 de maio de 2024, às 15h13	Desinformação que circulou na rede social <i>whatsapp</i> , com uma foto do governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite (PSDB), na plateia de um show. A imagem é acompanhada da notícia de que o político teria ido a uma apresentação da cantora Ivete Sangalo em São Paulo enquanto o estado sofre com enchentes e está em estado de calamidade. A imagem original é de 2023, quando o Rio Grande do Sul também enfrentava, em setembro, uma situação de calamidade pública em razão de enchentes.
TEXTO 02 - pacientes: Urgente! Água inunda UTI em Canoas e 9 pacientes morrem no RS <sup>6</sup>	05 de maio de 2024, às 13h49	Publicação na rede social <i>facebook</i> alegava que nove pacientes da Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) do Hospital de Pronto Socorro de Canoas, município da região Metropolitana de Porto Alegre, morreram após o local ser inundado. Na realidade, duas mortes foram registradas durante a transposição de pacientes para outro local em razão da gravidade dos casos.
TEXTO 03 - doações:	14 de junho de	Desinformação que circulou na rede social <i>whatsapp</i> afirmava que

<sup>5</sup> Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/05/04/foto-de-eduardo-leite-em-show-de-ivete-sangalo-enquanto-rs-sofria-com-enchentes-e-de-2023>. Acesso em: 25 set. 2024.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/05/05/e-falso-que-nove-pacientes-morreram-em-uti-em-canoas-durante-inundacao>. Acesso em: 25 set. 2024.

"Vereador do PT é preso por desvios de doações às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul" <sup>7</sup>	2024, às 17h38	um vereador do PT da cidade de Palmares do Sul (RS) foi preso por desviar doações destinadas ao Rio Grande do Sul. Embora investigado, o vereador foi preso em flagrante por posse irregular de arma de fogo.
--	----------------	---

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2024).

A pesquisa é exploratória, bibliográfica e documental com abordagem qualitativa; o procedimento utilizado é o da análise do discurso, de vertente sócio-histórica. Para isso, serão mobilizadas as categorias teóricas (estruturas enunciativas) que embasaram os procedimentos metodológicos, tais como: destacabilidade e sobreasseveração (Maingueneau, 2008c, 2014, 2020), e tipos de desordens da informação (Ferrari, 2018), que se instauram no cenário da pós-verdade.

#### 4. O destaque da desinformação e as estratégias de simulação

Para compreender a lógica de produção da desinformação por trás das enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul, entre o final de abril e o início de maio de 2024, é necessário inicialmente retomar as condições de produção das narrativas. O grande volume de chuvas, associado a fenômenos como correntes intensas de vento, a influência de um corredor de umidade vindo da Amazônia e um bloqueio atmosférico causado por ondas de calor, provocou temporais e enchentes que resultaram destruição e mortes em todas as regiões do estado. De acordo com dados divulgados pela Defesa

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/06/14/vereador-do-pt-foi-preso-por-posse-irregular-de-arma-nao-por-desviar-doacoes-no-rs>. Acesso em: 25 set. 2024.

Civil do Estado, foram 183 mortes causadas pela tragédia climática, e até o mês de agosto ao menos 27 pessoas seguiam desaparecidas<sup>8</sup>.

Para além das milhares de imagens reais e alarmantes relativas à tragédia, a sociedade precisou conviver, durante os meses de maio e junho/2024, em especial, com um elevado número de conteúdos desinformativos<sup>9</sup>. Governo do Estado, Ministério Público e Polícia Civil precisaram agir para investigar desde notícias falsas até perfis *fakes* e golpes de arrecadação de dinheiro online. Em 20 de maio, a Advocacia Geral da União (AGU) assinou um acordo com as plataformas digitais *Google/YouTube*, *Meta*, *TikTok*, *Kwai*, *LinkedIn* e *X* (antigo *Twitter*), visando combater a divulgação de informações falsas relacionadas às enchentes<sup>10</sup>. Um dos pedidos da AGU, no entanto, não foi aceito pelas plataformas, justamente o que as comprometia a retirarem do ar, no prazo de 12 horas, postagens com notícias falsas. O que ficou estabelecido no acordo, conforme publicação da CNN Brasil, previa que as empresas disponibilizassem recursos e mecanismos de facilitação de acesso à informação oficial sobre a calamidade no estado RS, e que incluíssem o assunto em ações de *fact-checking* nas próprias plataformas ou com apoio de checadores parceiros.

Dado o contexto prático das enchentes, precede a análise linguística, ainda, a discussão relativa à desinformação, o que inclui avaliar as postagens a partir da classificação dos tipos de desordens da informação. Isso porque, conforme refere Bucci (2019), se é *fake*, não é *news*, portanto é necessário esclarecer de que tipo de construção se trata.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/08/09/enchentes-rs-mortos-desaparecidos.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2024.

<sup>9</sup> Dados divulgados pelo Fantástico, em pesquisa realizada pela consultoria Quaest na primeira semana de maio, apontaram que 31% dos entrevistados disseram ter recebido alguma fake news relacionada à tragédia no sul do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/13/quaest-31percent-disseram-ter-recebido-alguma-noticia-falsa-sobre-a-tragedia-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/agu-e-plataformas-digitais-assinam-acordo-para-combater-fake-news-sobre-o-rs/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Utilizamos, nesta análise, a classificação apresentada por Ferrari (2018) e desenvolvida pela FDN. Essa discussão nos permite apresentar os traços interdiscursivos que moldam o pano de fundo para os acontecimentos discursivos estudados. No caso do Texto 01, que tem como título “Com RS em calamidade, Leite vai a show de Ivete Sangalo em SP”, pode-se classificá-lo como contexto falso, pois a foto que acompanha a publicação e mostra o governador Eduardo Leite em um show é verdadeira, mas foi retirada de contexto, já que é uma imagem de setembro de 2023. Conforme lembra Bucci (2019), ao se referir às características das *fake news*, quando essas se valem de excertos reais, elas descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos, o que lesa os direitos do público e leva as pessoas a adotarem decisões contrárias àquelas que tomariam se soubessem a verdade.

O segundo texto estudado, cujo título apresenta “Urgente! Água inunda UTI em Canoas e 9 pacientes morrem no RS” pode ser enquadrada no chamado conteúdo manipulado, quando informações ou imagens genuínas são usadas para manipular. Neste caso, inicialmente o próprio prefeito de Canoas, Jairo Jorge (PSD), repassou à imprensa a informação de nove óbitos em uma UTI da cidade no sábado, 4 de maio, dado corrigido cerca de duas horas depois da divulgação inicial.

O terceiro texto também apresenta conteúdo manipulado, pois dá como título “Vereador do PT é preso por desvios de doações às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul”, o que é falso, pois o vereador de Palmares do Sul (RS) foi preso por posse ilegal de arma de fogo, embora estivesse sim sendo investigado pela Polícia Civil numa operação que teve como objetivo apurar supostos crimes praticados para obtenção de donativos e desvio de finalidade na distribuição. Wardle (2020) lembra que os conteúdos de contexto falso ou de contexto manipulado são os mais comuns nas estratégias desinformativas<sup>11</sup>, e chama esses mecanismos que

---

<sup>11</sup> Resultados semelhantes foram encontrados em estudo de Gehrke e Benetti (2021) quando analisaram temas, plataformas e atores envolvidos na disseminação

manipulam informações de “armamentização do contexto”, justamente porque fazem uso de conteúdo genuíno, porém distorcido e reformulado para causar danos.

Para dar sequência à análise, e em vista do objetivo desta pesquisa, é necessário reforçar a perspectiva de que um texto não pode ser compreendido como se seus signos constituintes fossem inertes, pois antes disso um texto é uma espécie de pista deixada por um determinado discurso. Ainda, é preciso ter em mente que o princípio do jornalismo, parasitado pelas operações de desinformação, é selecionar conteúdos e, a partir disso, construir sentidos para (re)significar.

O pano de fundo que se apresenta nas três publicações aqui analisadas é político. Os textos, além de buscarem se fazer passar por jornalismo na apresentação, com formatação de títulos imitando a linguagem jornalística, são editados e colocados para circular nas redes sociais visando a defesa de interesses partidários. À frente do estado do Rio Grande do Sul, em 2024, o governador Eduardo Leite, do PSDB, assim como o prefeito de Porto Alegre, Sebastião Melo (MDB), foram figuras políticas fundamentais no enfrentamento às enchentes. Entretanto, a figura do prefeito foi bastante poupada na disseminação de desinformação. Isso porque o vice-prefeito de Porto Alegre, Ricardo Gomes, tem atuação na produtora de vídeos Brasil Paralelo<sup>12</sup>, disseminadora de conteúdos extremistas e negacionistas sobre as mudanças climáticas<sup>13</sup> e

---

de desinformação no Brasil durante os primeiros meses da pandemia da Covid-19, em 2020. Ao analisarem 407 textos classificados como falsos pelas agências de *fact-checking*, que integram a plataforma colaborativa da *Latam Chequea Coronavírus*, identificaram que praticamente a metade dos casos (48,34%) utilizou, como estratégia, a produção de falso contexto, quando um fato verdadeiro é deslocado de seu contexto original para gerar uma inverdade.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/641508-brasil-paralelo-epicentro-da-guerra-cultural-de-bolsonaro>. Acesso em: 28 set. 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/negacionista-vice-porto-alegre-brasil-paralelo/>. Acesso em: 28 set. 2024.

apoiadora contumaz do bolsonarismo<sup>14</sup>. Nos produtos disseminados pela Brasil Paralelo, as relações da tragédia climática com o aquecimento global ou a responsabilidade humana sobre a crise climática são frequentemente apresentadas como mentiras.

Conforme Pinheiro (2019) aponta, conteúdos vinculados à desinformação são distorcidos intencionalmente visando torná-los mais polarizadores, buscando despertar a indignação e confirmar preconceitos do público para quem são destinados, ou seja, são estrategicamente desenvolvidos com a intenção de enganar para um lado específico, o que é próprio do ambiente da pós-verdade. No caso das publicações estudadas, elas são representativas dos conteúdos desinformativos que circularam durante as enchentes e que buscavam construir uma imagem de desamparo governamental às vítimas e despreparo técnico no gerenciamento da crise, tanto por parte do aparelho burocrático estatal federal e estadual - o que incluía bombeiros, exército e mesmo defesa civil -, quanto nas figuras políticas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ou do próprio governador Eduardo Leite. Embora devam ser cobrados pela parcela de responsabilidade que cabia às figuras políticas do governador e do presidente, muitas narrativas buscaram construir a imagem dos governos impedindo doações, não dispondo a estrutura estatal para atendimento da população, recusando ajuda da sociedade civil e mesmo de outros países, entre

---

<sup>14</sup> O bolsonarismo pode ser definido como um fenômeno político que transcende a própria figura do ex-presidente Jair Bolsonaro, e que se caracteriza por uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos 'valores tradicionais' e assume uma retórica nacionalista e 'patriótica', sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo. Tal visão ganhou bastante força nesta última década em várias partes do mundo, se alimentando da crise da representação e da descrença generalizada na política e nos partidos tradicionais. No Brasil, ela iria encontrar a sua personificação no ex-presidente e em seu estilo de fazer política, calcado na lógica do 'contra tudo que está aí', apesar de ele mesmo ser parte do establishment político desde 1988, quando disputou e venceu sua primeira eleição (Freixo; Pinheiro Machado, 2019, p. 19).

outras negligências<sup>15</sup>, o que não condiz com a realidade. Esses interdiscursos demonstram o pano de fundo que deu origem aos enunciados destacados a serem discutidos agora.

A compreensão proposta por Maingueneau (2008c) sobre a destacabilidade apresenta essa noção como o conjunto de propriedades que possuem determinadas frases que as fazem circular, eventualmente, fora do texto de origem, em outros textos ou suportes, e as implicações que essa destextualização provoca. Nas redes sociais, onde os enunciados estudados neste trabalho se inserem, Maingueneau (2020, p. 164) explica que esse é um movimento recorrente: “ali o enunciador é constantemente tentado a produzir enunciados destacáveis, memoráveis, aptos a circular o mais amplamente possível”<sup>16</sup>.

Assim, ao partir da compreensão de que a destacabilidade opera uma possível ‘destextualização’ do texto, uma saída de partes do enunciado para uma operação de ênfase em relação ao todo textual, podemos recorrer aos textos analisados para discutir esse modelo de lapidação do enunciado, nominado por Maingueneau (2008c) de sobreasseverações. Ao compreendermos que a sobreasseveração não é uma citação, e sim um movimento de realce da enunciação, uma modulação da enunciação que formata um fragmento de texto como destacável (Maingueneau, 2008c), torna-se necessário avaliar inicialmente as produções que compõem o recorte desta análise a partir deste primeiro movimento enunciativo. Os Textos 01 e 03 merecem destaque nesse sentido. No texto 01 consta “*Com RS em calamidade, Leite vai a show de Ivete Sangalo em SP*” e no texto 03, “*Vereador do PT é preso por desvios de doações às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul*”.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/doacoes-destruidas-morte-do-caramelo-e-mais-20-fake-news-sobre-o-rs>. Acesso em: 28 set. 2024.

<sup>16</sup> Resultados que ligam a destacabilidade e a desinformação também foram encontrados por Chaise (2022), quando analisou uma pseudoagência de checagem denominada “A Verdade dos Fatos”, a qual além da atuação partidária e de simulação e manipulação de informações, também promovia a desqualificação do jornalismo profissional.

Maingueneau (2008c) afirma que a sobreasseveração implica uma figura de enunciador que não apenas diz, mas mostra que diz aquilo que diz. Ou seja, o enunciado precisa apresentar a força de um enunciador que engloba uma posição.

Podemos compreender, com base na análise dos dois textos, que ambos cumprem com o propósito de apresentar pistas do percurso interpretativo que pretendem que seus leitores mobilizem, rastros esses devidamente marcados com palavras escolhidas para o sentido proposto. Calamidade no estado e o governador em um show dão a entender que o estado está sem comando, sem sua maior autoridade política para responder à urgência que seus cidadãos estão vivendo, o que reduz a credibilidade do governador e desacredita sua atuação executiva. No texto 03, ligar o partido PT aos desvios de doações no estado também promove uma narrativa de descrédito ligada ao grupo político justamente opositor nacional do bolsonarismo. Também no texto 02 é possível propor uma relação político-partidária, pois o hospital citado na desinformação é gerido pelo município de Canoas, o qual tem como prefeito Jairo Jorge. Atualmente, Jorge está vinculado ao PSD, porém ele comandou o município pela primeira vez entre 2009 e 2012, sendo reeleito e permanecendo no cargo até 2016, em ambos os pleitos pelo PT, o que conecta o prefeito ao partido e, na narrativa proposta, à negligência no atendimento e à morte de pacientes.

Maingueneau (2008c) também explica que, em geral, a sobreasseveração é breve, portanto, memorizável, e constitui uma tomada de posição do enunciador sobre uma questão polêmica, implicando uma amplificação da figura do enunciador. Nesse contexto, também é fundamental apontar que nenhuma das desinformações estudadas apresenta mais que um título editado para circular nas redes sociais. Dessa forma, os três textos estudados se encaixam na condição de título com sobreasseveração forte, conforme propõe Maingueneau (2008c), com a declaração chamada na abertura do texto que não é sustentada no decorrer da produção textual. Nesse caso, Maingueneau (2008) avalia que não

é possível identificar se há fidelidade do texto relatado com o discurso de origem e é ampliado o processo de intervenção do locutor que cita. Essa sobreasseveração forte origina o destacamento forte e favorece, na opinião do autor, o processo de simulação, um simulacro portanto. No contexto de produção informativa, chamar a atenção no título de algo que não é detalhado no texto que a acompanha é uma atuação que não condiz com a produção jornalística profissional, pois qualquer manual de redação jornalística orienta que o título seja uma representação sintética da informação que será apresentada no texto.

O destacamento também pode ser estudado do ponto de vista da localização no enunciado. Nos três textos estudados, somente as manchetes são colocadas a circular. Ou seja, os condensados semânticos apresentados propõem enunciados destacáveis, sobreasseverados nos títulos, aptos a se sobressair e a produzir uma imagem de manipulação dos fatos e de descrédito de grupos políticos contrários ao bolsonarismo. Por sua estrutura simples, esses trechos tendem a ser submetidos à repetição, o que remete a disposições duráveis e de ampla circulação na rede social em que se inscrevem, assim como na memória discursiva da comunidade interpretativa que tanto torna esses discursos possíveis quanto consome essas narrativas.

As desinformações estudadas, a partir das escolhas estrategicamente pensadas para realçar unidades textuais destacáveis e formatar percursos interpretativos determinados, promovem uma manipulação da realidade que as associa muito mais à simulação e ao simulacro. Essa realidade configura o ambiente da pós-verdade, em que os fatos importam menos que a relação emocional da audiência com os temas abordados. O que se depreende da análise é que os destacamentos e, por consequência as sobreasseverações, se valem de cenas validadas do universo interdiscursivo que exploram a polêmica e a dicotomia, ou seja, colocam os atores discursivos em posição de confronto irreduzível, impedindo a mútua compreensão e afastando cada vez mais a sociedade tanto da verdade quando da discussão de ideias,

fortalecendo o ambiente polarizador, tão nocivo para a sociedade democrática.

## **5. Considerações finais**

A produção discursiva é uma escolha de léxicos que guiam e orientam a construção de sentidos. O léxico de uma língua está à disposição dos enunciadores, que o manejam da maneira como consideram melhor a partir do interesse que têm na geração de efeitos de sentido diversos. Este estudo buscou analisar a desinformação sobre as enchentes de maio de 2024, checadas pela Agência Lupa, a partir das estratégias enunciativas de destacabilidade e sobreasseveração, comuns na imprensa tradicional e ressignificadas por redes sociais oriundas do contexto da pós-verdade.

É possível inferir que nas sobreasseverações estudadas, a seleção das palavras utilizadas e a construção dos títulos propostos tiveram a função de atribuir um estatuto de um condensado semântico, uma espécie de sedimentação da realização do discurso, nesse caso discursos que visam a desacreditar um grupo político e garantir aderência às desinformações enunciadas. No caso das enchentes, essa circulação de desinformação não apenas atrapalhou os resgates da população prejudicada pela enchente e a atuação de profissionais dos mais variados segmentos, que precisavam parar suas funções para contestar as inverdades que circulavam, como também atrapalhou o debate sobre causas e consequências dos fenômenos climáticos extremos, cada dia mais comuns no nosso cotidiano.

Uma notícia falsificada, fraudulenta, ou mesmo descontextualizada ganha repercussão à medida que corresponde a emoções ditadas pelo entretenimento e orientadas por fontes pulsionais, sem mediação da razão. Mesmo restrita, a amostra estudada pode demonstrar que a incidência da pós-verdade na produção de conteúdos, aliada à circulação de informações nas bolhas das redes sociais - sem mecanismos de checagem ou retirada

do ar de desinformações fraudulentas - está prejudicando o ecossistema midiático e criando falsas percepções de mundo, com indivíduos mal informados a serviço de interesses políticos.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

BUCCI, E. *News não são fake. E fake news não são news*. In: BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 37-48.

CHAISE, M. J. **Verdade apócrifa e desinformação: estratégias de simulação e de ressignificação de sentidos em A verdade dos Fatos**. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

CNN BRASIL. AGU e plataformas digitais assinam acordo para combater fake news sobre o RS. **CNN Brasil**, 20 mai. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/agu-e-plataformas-digitais-assinam-acordo-para-combater-fake-news-sobre-o-rs/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. Trad. Carlos Szlak. Barueri, Faro Editorial, 2018.

FERRARI, P. **Como sair das bolhas**. São Paulo: Armazém da Cultura, 2018.

FREITAS, E. C. de *et al.* Uma cenografia parasita: estratégias do Jornal da Cidade Online para a corrosão do gênero jornalístico no Brasil. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 4. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/39793>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREIXO, A.; PINHEIRO, M. R. Introdução: Dias de um futuro (quase esquecido): um país em transe, a democracia em colapso. *In*: FREIXO, A.; PINHEIRO, M. R. (org.) **Brasil em Transe: Bolsonarismo, Nova Direita e Desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019, p. 10-27.

G1. Enchentes no RS: mortos e desaparecidos. **G1**, 09 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/08/09/enchentes-rs-mortos-desaparecidos.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2024.

G1. Quaest: 31% disseram ter recebido alguma notícia falsa sobre a tragédia no Rio Grande do Sul. **G1**, 13 maio. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/13/quaest-31percent-disseram-ter-recebido-alguma-noticia-falsa-sobre-a-tragedia-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GEHRKE, M.; BENETTI, M. A desinformação no Brasil durante a pandemia de Covid-19. **Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 23 n. 2 maio/agosto, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/22527>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GUTIERREZ, B. Brasil Paralelo: epicentro da guerra cultural de Bolsonaro. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, RS, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/641508-brasil-paralelo-epicentro-da-guerra-cultural-de-bolsonaro>. Acesso em: 28 set. 2024.

ICL NOTÍCIAS. Negacionista vice de Porto Alegre: Brasil Paralelo. **ICL Notícias**, 10 maio 2024. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/negacionista-vice-porto-alegre-brasil-paralelo/>. Acesso em: 28 set. 2024.

MACARIO, C. Com RS em calamidade, Leite vai a show de Ivete Sangalo em SP. **Lupa**. 4 maio 2024. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/05/04/foto-de-eduardo-leite-em-show-de-ivete-sangalo-enquanto-rs-sofria-com-enchentes-e-de-2023>. Acesso em: 25 set. 2024.

MAINGUENEAU, D. Citação e destacabilidade. Trad. Roberto Leiser Baronas. *In*: MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c, p. 75-92.

MAINGUENEAU, D. **El enunciador encarnado**. Versión, Ciudad de México, n. 24. p. 203-225, 2010. Disponível em: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/381>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.

MATSUKI, E. Doações destruídas, morte do Caramelo e mais: 20 fake news sobre o RS. **Metrópoles**, 16 maio 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/doacoes-destruidas-morte-do-caramelo-e-mais-20-fake-news-sobre-o-rs>. Acesso em: 28 set. 2024.

NETLAB UFRJ. Fake news sobre a tragédia e negacionismo climático geram lucro no YouTube: veja mapeamento. **NetLab**

UFRJ, 02 jun. 2024. Disponível em: <https://netlab.eco.ufrj.br/post/ake-news-sobre-a-trag%C3%A9dia-e-negacionismo-clim%C3%A1tico-geram-lucro-no-youtube-veja-mapeamento>. Acesso em: 02 set. 2024.

PEROSA, T. O império da pós-verdade. **Época**, Rio de Janeiro, 25 abr. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/noticia/2017/04/o-imperio-da-pos-verdade.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PINHEIRO, J. *Fake News* e o futuro da nossa civilização. In: BARBOSA, M. (org.). **Pós-verdade e fake news**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 87-96.

RÔMANI, Í. Vereador do PT é preso por desvios de doações às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul. **Lupa**, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/06/14/vereador-do-pt-foi-preso-por-posse-irregular-de-arma-nao-por-desviar-doacoes-no-rs>. Acesso em: 25 set. 2024.

ROSAURO, M. Urgente! Água inunda UTI em Canoas e 9 pacientes morrem no RS. **Lupa**, 5 maio 2024. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2024/05/05/e-falso-que-nove-pacientes-morreram-em-uti-em-canoas-durante-inundacao>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOUZA, M. I. de. Dos discursos do Papa Francisco à produção e circulação de pequenas frases: a construção do papa heterodoxo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, set./dez., p. 465-487, 2016.

TRAQUINA, N. (org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. 2. Lisboa: Vega, 1999.



## ***Dom Quixote e a Gênese da Literatura Ocidental Moderna***

Francisco Fianco

### **1. Introdução**

Ainda que o personagem Dom Quixote e a obra de Cervantes sejam caros a Foucault, em diversos textos, ao longo de suas fases de produção, como em *História da Loucura no Ocidente* e em *Ditos e Escritos* (Calmon, 2003, p. 18), é em *As Palavras e as Coisas* que nos concentraremos para mostrar como, nesse texto, o autor examina os processos de transformação nos modelos de pensamento da modernidade ocidental ao longo dos séculos XVI e XVII, de maneira a tentar compreender as transformações na *epistêmê* desse período entendida não enquanto simplesmente um saber manifesto, e sim enquanto um conjunto de estruturas e categorias subliminares, quase inconscientes, dentro das quais este conhecimento se movimenta, surge, se transforma e sobre as quais se fundamenta, ainda que esteja sempre dentro desta estrutura maior que a *epistêmê* configura. Junto com outras diversas transformações, como a sensibilidade estética e a teoria do conhecimento, os sistemas de valores e os modos de estudo das ciências naturais, transformou-se, segundo Foucault (Foucault, 2007, p. 60), igualmente a literatura e a sua relação com a linguagem. E para tanto, ele usa como metáfora da gênese desse novo modelo de relação semântica com o texto literário o texto de Cervantes, *Dom Quixote*, o que nos permite traçar algumas considerações a respeito desta obra enquanto uma metáfora da literatura ocidental moderna, acompanhando a argumentação de Foucault. Nesse sentido, é importante que retracemos o percurso argumentativo que leva da conceitualização dessas transformações no pensamento moderno até sua exemplificação na literatura pela obra de Cervantes.

## 2. O empório celestial dos saberes benévolos

Foucault inicia já o Prefácio de sua obra nos trazendo pensamentos perigosos. Para tanto ele lança mão de um trecho de Borges que, apesar de não estar nitidamente referenciado, é de fácil localização. Trata-se do ensaio *El Idioma Analítico de John Wilkins*, publicado pela primeira vez na obra *Otras Inquisiciones*, no qual o argentino descreve a linguagem artificial criada pelo polímata que dá nome ao texto, bem como cita outros que se dedicaram à mesma empreitada, inclusive exemplificando suas classificações para, por fim, demonstrar como “descontadas las palabras compuestas y las derivaciones, todos los idiomas del mundo (sin excluir el volapük de Johann Martin Schleyer y la romántica interlingua de Peano) son igualmente inexpresivos” (Borges, 2015, n.p.) Ou seja, a linguagem é entendida aqui como uma organização arbitrária e provisória, geralmente inexata e incapaz de realizar adequadamente a ligação entre as palavras e as coisas, conforme o próprio Borges conclui mais adiante em seu texto: “He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo” (Borges, 2015, n. p.) Porém, um dos trechos mais perturbadores do ensaio, e exatamente o trecho que chama atenção de Foucault é referente a uma certa enciclopédia chinesa:

Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula Emporio celestial de conocimientos benévolos. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas (Borges, 2015, n.p.; Foucault, 2007, p. IX).

Segundo Foucault, seu livro nasce justamente do estranhamento causado por estas categorias tão díspares e desconcertantes, que parecem, aos nossos olhos acostumados às classificações tradicionais do pensamento ocidental, não serem dotadas de lógica alguma. Porém, se realmente “no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural”, o riso de Foucault é gerado não pela inexatidão, e sim pelo estranhamento do contato com algo completamente distinto, ou seja, o contato com a alteridade e suas categorias, suas estruturas, que não podem ser pensadas a partir das nossas próprias estruturas, fazendo do estranhamento, ao fim, a sensação acre que resta após o choque da relação conflituosa entre o Mesmo e o Outro: “Esse texto de Borges fez-me rir durante muito tempo, não sem um mal-estar evidente e difícil de vencer” (Foucault, 2007, p. XII). Mal-estar causado não pelos elementos elencados, e sim pela proximidade sem ordem aparente na qual se misturam seres reais e fantásticos, presentes ou ausentes, desconsiderando estas antinomias sobre as quais se baseia a *epistèmê* do Ocidente.

Em que “tábua”, segundo qual espaço de identidades, de similitudes, de analogias, adquirimos o hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas? Que coerência é essa – que se vê logo não ser nem determinada por um encadeamento *a priori* e necessário, nem imposta por conteúdos imediatamente sensíveis (Foucault, 2007, p. XV).

Percebemos então a afinidade entre Borges e Foucault na medida em que ambos consideram que é uma ordem previamente estabelecida o que sustenta a organização do pensamento e ordena, por vezes aproximando, por outras separando, os diversos elementos que fazem parte do cabedal conceitual de determinada cultura. Este esquematismo prévio é responsável por criar não apenas a ordem empiricamente expressada como, igualmente e talvez até com mais força, a própria ideia de ordem, a necessidade ontológica de ordenação e organização que está em germe no pensamento científico ocidental, o de que, compreendendo o ordenamento das coisas, se pode desenvolver a previsibilidade dos

fenômenos como meio de dominação do mundo e controle. “É com base nessa ordem, assumida como solo positivo, que se construirão as teorias gerais da ordenação das coisas e as interpretações que esta requer” (Foucault, 2007, p. XVII).

O objetivo de Foucault é, portanto, desnudar essas relações e essas ordens desde o século XVI e perceber como tais mudanças criam a realidade sobre a qual se fundamenta o conhecimento de nossos dias. Porém, passa muito ao largo de ser uma história das ciências, pois isso seria como querer desvelar o que já está, de antemão, desnudado, e sim uma arqueologia das ciências humanas, como propriamente se define o texto a partir de seu subtítulo, para pôr sob a luz aquilo que geralmente se esconde na metáfora do fundamento, do alicerce, ou seja, o que dá a base e a estrutura das ciências sem nunca estar a descoberto, o seu ordenamento, a “experiência nua da ordem e de seus modos de ser”.

[...]; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *epistèmê* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; [...] (Foucault, 2007, p. XVIII).

Um dos dois momentos que são identificados nesta obra como de transição epistemológica é o da Idade Clássica, ou seja, a passagem do século XVI ao XVII, que poderíamos entender igualmente como a transição do Renascimento ao Barroco, período correspondente à escrita e publicação da primeira e da segunda parte de *Dom Quixote*, em 1605 e 1615, respectivamente. Nesse caso, o que nos compete identificar não é mais aquele estranhamento com uma ordem completamente diferente, como no caso do ensaio de Borges, e sim aquilo que está subjacente a um ordenamento que, de alguma forma, ainda corresponde em diversos casos ao nosso mesmo, pelo menos em sentido genealógico.

A ficção frustrada das epopeias tornou-se no poder representativo da linguagem. As palavras acabam de se fechar na sua natureza de signos. *Dom Quixote* é a primeira das obras modernas, pois que aí se vê a razão cruel das

identidades e das diferenças desdenhar infinitamente dos signos e das similitudes: pois que aí a linguagem rompe seu velho parentesco com as coisas, para entrar nessa soberania solitária donde só reaparecerá, em seu ser absoluto, tornada literatura; [...] (Foucault, 2007, p. 67).

O texto de Cervantes, o primeiro romance no formato como o conhecemos hoje, é emblemático dessa transformação. Ele se situa exatamente no ponto de ruptura de um ordenamento que visava a interconexão de todas as coisas a partir de categorias de semelhança para um sistema de pensamento calcado na, para lembrar um conceito filosófico barroco contemporâneo à obra, mônada como modelo da existência individual, que, apesar de radicalmente apartada de tudo, adquire a sua importância ontológica na medida em que se entende como nó relacional em meio a uma multidão de outros indivíduos que se entendem apenas em relação ao lugar que ocupam na organização catalográfica dos entes e à distância que os separa de todos os outros sujeitos, igualmente isolados e interconectados, num prenúncio à nossa própria subjetividade pós-moderna.

### **3. A doutrina das semelhanças**

Os modelos de pensamento do século XVI eram dados pelo padrão das semelhanças, pela relação de simpatia entre as coisas. O pensamento, então, teria a possibilidade e a tarefa de, investigando a natureza, descobrir, desvelar as relações das coisas entre si, tanto no que tinham de aproximação natural, a simpatia, quanto de repulsão, no caso da antipatia natural entre os seres. E esse modelo não era exclusivo do comportamento humano, como igualmente extensível a todas as coisas. Os minerais se relacionavam, quase voluntariamente, com outros minerais, mas também com os homens segundo seu temperamento, com outros animais, com os vegetais e com os planetas. O mundo era organizado em grandes categorias que amalgamavam itens em seu interior mediante um critério de

aglutinação e relação mágica. Foucault abre com estas palavras o seu capítulo sobre *A Prosa do Mundo*:

Até o fim do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental. [...] O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo em suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar (Foucault, 2007, p. 23).

O conhecimento era erigido, portanto, como representação verossímil do mundo, como no exemplo da obsessão renascentista pela perspectiva e pela anatomia, pois estava subentendido que o intelecto poderia desvendar os liames invisíveis entre as coisas e penetrar a obscuridade secreta da natureza. A linguagem, nesse caso, cumpre o papel de permitir adequadamente o acesso e a transmissão desse saber conquistado sobre o mundo. Em outras palavras, era no mundo, nas coisas fora dele mesmo, que o intelecto buscava a fundamentação do conhecimento, contrastando com a radicalidade do sujeito solipsista, a hipertrofiada subjetividade moderna de origem cartesiana.

A similitude, modelo de relação entre o intelecto e o mundo, podia se apresentar em quatro formas não excludentes: *convenientia*, *aemulatio*, *analogia* e *simpatia*. Ainda que muito próximas em sua definição conceitual, as quatro categorias da semelhança, justamente por estarem assim tão nitidamente categorizadas, dão conta do processo de pensamento por catalogação de semelhanças do qual são simultaneamente exemplo e definição. A *convenientia* é a aproximação espacial e gradual das coisas em suas relações, de forma que seus limites se misturem sutilmente, que o fim de uma vá dando vazão ao surgimento de outra. “A *convenientia* é uma semelhança ligada ao espaço na forma da ‘aproximação gradativa’” (Foucault, 2007, p. 25). Ela representa a cadeia de pensamentos que liga uma planta a um peixe, este peixe a um planeta, o planeta a uma doença humana e esta a uma outra

planta, numa concatenação virtualmente infinita. A proximidade espacial própria da *convenientia* é rompida, porém, na *aemulatio*. Esta é a relação entre duas coisas que não se tocam, como se o elas tivessem entre si uma conexão secreta capaz de agir à distância. É propriamente emulação, ou seja, fazer com que o que está presente valha ou represente o que está ausente.

A segunda forma da similitude é a *aemulatio*: uma espécie de conveniência, mas que fosse liberada da lei do lugar e atuasse, imóvel, na distância. Um pouco como se a conveniência espacial tivesse sido rompida, e os elos da cadeia, desatados, reproduzissem seus círculos longe uns dos outros, segundo uma semelhança sem contato. Há na emulação algo do reflexo e do espelho: por ela as coisas dispersas através do mundo se correspondem (Foucault, 2007, p. 26).

Enquanto *convenientia* e *aemulatio* estão pautadas nas relações entre os seres, a *analogia* permite estabelecer relações entre as próprias relações, ou seja, evocando sua etimologia, fazer falar através das coisas, é a similitude das relações das coisas com os ambientes nos quais se encontram, as proporções através das quais eles se organizam.

A relação, por exemplo, dos astros com o céu onde cintilam, reencontra-se igualmente: na da erva com a terra, dos seres vivos com o globo onde habitam, dos minerais e dos diamantes com as rochas onde se enterram, dos órgãos dos sentidos com o rosto que animam, das manchas da pele com o corpo que elas marcam secretamente (Foucault, 2007, p. 29).

Mas destas relações, que poderiam estar deslocadas e dispersas por entre todos os seres e todas as conexões entre eles, está um ponto fixo: o homem. Através dele todas as relações não apenas passam como são exclusivamente compreendidas, ele é o detentor do poder de analogia para a interpretação e compreensão do mundo, o que já antecipa, de certa forma, a guinada que o pensamento dará logo após, tanto em seu mergulho no sujeito solipsista cartesiano, para o qual apenas ele tem existência confirmada por necessidade lógico-racional, quanto no

perspectivismo empirista a partir do qual o mundo existe apenas enquanto percepção dos sentidos deste sujeito privilegiado pelo entendimento, diferentemente do que nos dá a *epistêmê* clássica que quer o conhecimento como uma representação do mundo independentemente daquele que o contempla.

Por fim temos a quarta categoria, a mais abrangente, a da *simpatia*, bem como de sua antagonista, a *antipatia*. “Nela nenhum caminho é de antemão determinado, nenhuma distância é suposta, nenhum encadeamento prescrito. A simpatia atua em estado livre nas profundezas do mundo” (Foucault, 2007, p. 32). Por esta razão ela é a mais ampla das categorias de semelhança, pois não está limitada nem no tempo nem no espaço, é uma forma universal generalizada de assimilação relacional, permitindo que o entendimento estabeleça os vínculos entre as diversas criaturas infinitamente, bem como explica a ação dos seres em si mesma, mesmo dos corpos inanimados ou dos planetas. Porém, ela deve ser contrabalanceada pela *antipatia*, para impedir que em sua força de assimilação e atração das diferentes coisas em função de suas similaridades, ela transforme o mundo inteiro em uma homogeneidade. A *antipatia* preserva a individualidade dos seres que permite o seu reconhecimento da força de atração de sua contrária.

A identidade das coisas, o fato de que possam assemelhar-se a outras e aproximar-se delas, sem contudo se dissiparem, preservando sua singularidade, é o contrabalançar constante da simpatia e da antipatia que o garante. [...] Assim se encontram retomadas e explicadas as três primeiras similitudes. Todo o volume do mundo, todas as vizinhanças da convivência, todos os ecos da emulação, todos os encadeamentos da analogia são suportados, mantidos e duplicados por esse espaço da simpatia e da antipatia, que não cessa de aproximar as coisas e de mantê-las a distância (Foucault, 2007, p. 35).

Todas estas relações existentes não seriam perceptíveis ao intelecto humano se não fosse pelas assinalações que as interconectam simbolicamente, permitindo então que nossa

percepção desvende as relações mágicas, remotas e inexplicáveis entre os objetos afins. Apesar de as relações nos dizerem como o mundo se organiza e interconecta, elas não nos dizem como reconhecer estas conexões, exceto pelas marcas que as coisas ostentam, pelas assinalações que nos indicam qual o caminho trilhado pelas semelhanças.

*Convenientia, aemulatio, analogia, e simpatia* nos dizem de que modo o mundo deve se dobrar sobre si mesmo, se duplicar, se refletir ou se encadear para que as coisas possam assemelhar-se. Dizem-nos os caminhos da similitude e por onde eles passam; não onde ela está nem como a vemos, nem com que marca a reconhecemos (Foucault, 2007, p. 35).

Decifrar as similitudes é, portanto, um processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, de poder sobre o mundo das coisas, de maneira que as assinalações sejam aquilo que, na doutrina das semelhanças, mais exposto e, paradoxalmente, mais recôndito se encontra. As assinalações guardam profunda e íntima relação com a linguagem, exceto pelo fato de que o texto humano, a linguagem escrita, não tenha o mesmo poder hieroglífico da linguagem da natureza, ou seja, não seja capaz de controle mágico sobre as coisas, apenas comunique aquilo que é resultado de convenção semântica, e não a verdade profunda por trás das coisas. As assinalações explicam aquilo que para a nossa subjetividade contemporânea é estranho, que uma determinada planta seja indicada para curar a doença de determinado órgão do corpo humano a partir da imagem impressa em suas folhas, que lembra o formato do órgão em questão. “Toda semelhança recebe uma assinalação; essa assinalação, porém, é apenas uma forma intermediária da mesma semelhança” (Foucault, 2007, p. 39-40). Nosso autor vai definir este esforço de interpretação no pensamento clássico como simultaneamente uma hermenêutica e uma semiótica, de maneira que, enquanto a primeira interpreta os símbolos em seu contexto semântico, a segunda possa localizá-los e defini-los enquanto tais.

Tudo seria imediato e evidente se a hermenêutica da semelhança e a semiologia das assinalações coincidissem sem a menor oscilação. Mas, posto que há um 'vão' entre as similitudes que formam grafismo e as que formam discurso, o saber e seu labor infinito recebem aí o espaço que lhes é próprio: terão que sulcar essa distância indo, por um ziguezague indefinido, do semelhante ao que lhe é semelhante (Foucault, 2007, p. 41).

Esse "vão" é justamente o aspecto que faz com que *Dom Quixote* seja tão importante para a literatura ocidental, pois é a primeira obra a ser realizada a partir dessa nova *epistèmê*, ou seja, não vai mais estabelecer a relação das palavras com as coisas e sim das palavras com elas mesmas, pois não é a transformação do mundo em narrativa, e sim seu revés, a transformação de narrativa em mundo que será seguida pela narrativa dela mesma, em um processo de auto-refração infinita.

Foucault chama essa configuração de conhecimento de pletórica, pois ela não estabelece uma relação direta de conhecimento senão que encadeia as coisas em correntes infinitas de relações que não explicam as coisas em suas identidades, senão de forma relacional a todas as demais coisas com as quais ela estabelece relação de semelhança. A erudição aparece então como uma categoria interessante do conhecimento, na medida em que é justamente a acumulação mnemônica que ela possibilita que fundamenta o desvendamento das assinalações presentes nas coisas e permite a decifração de suas simpatias e semelhanças, conveniências e emulações, seja na infinidade factual da natureza ou no labirinto referencial das bibliotecas, ou, dito de outra maneira, tanto na *epistèmê* do Renascimento quanto do Barroco. Isso traz ao pensamento a metáfora do livro do mundo que é a natureza, disponível em seus segredos àqueles que saibam decodificar seus símbolos explícitos para chegar a seus conhecimentos escondidos. Daí a importância da linguagem no pensamento clássico, como meio de decifração do mundo e também como coisa a ser decifrada enquanto palavra mesma.

No século XVI, a linguagem real não é um conjunto de signos independentes, uniforme e liso, em que as coisas viriam refletir-se como num espelho, para aí enunciar, uma a uma, sua verdade singular. [...] No seu ser bruto e histórico do século XVI, a linguagem não é um sistema arbitrário; está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar (Foucault, 2007, p. 47).

Nem exata, nem arbitrária, a linguagem faz parte do grande sistema das assinalações e permite o conhecimento do mundo na medida de sua correspondência com as coisas de acordo com um código secreto, sagrado, primordial, a conexão entre o mundo e a sua nomeação permitida aos homens por Deus antes da punição pela Torre de Babel. Daí o poder das palavras mágicas, daí o estudo das línguas mortas, daí o poder do discurso sobre o mundo. Mas este conhecimento está perdido, restando à humanidade apenas conjuntos de assinalações imprecisas, línguas que não estabelecem com força a relação entre as palavras e as coisas que representam e que, cientes dessa incapacidade, só podem adotar dois caminhos: esforçar-se conscientemente em vão para restabelecer essa conexão, o que de certa forma contextualiza o desespero barroco em relação ao conhecimento, ou abandonar a necessidade de representação do mundo e estabelecer a linguagem como algo que tem seu fundamento a partir das relações de si para consigo, num alheamento progressivo do mundo a representar que chega aos píncaros da glosa universal.

Saber consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar (Foucault, 2007, p. 55).

E, na sua tentativa de reestabelecer a relação primitiva, a linguagem se torna interpretação infinita, pois só pode enunciar aquela verdade perdida acercando-se dela, circunscrevendo-a de

sentidos e versões. Neste ponto Foucault cita, muito apropriadamente, e em tom quase profético a respeito da produção cultural do ocidente, incluindo esta nossa aqui presente, Montaigne: “Há mais a fazer interpretando as interpretações que as coisas; e mais livros sobre livros que sobre qualquer outro assunto; nós não fazemos mais do que nos entreglosar” (Montaigne *apud* Foucault, 2007, p. 56). A linguagem, portanto, passa a ser infinita como a perseguição do horizonte, pois ela sempre está anunciando um sentido que está mais além dela mesma enquanto enunciação. Tal separação é, claramente, a mudança da linguagem como representação para a linguagem como enunciação, ou seja, não há mais um mundo a ser representado pela linguagem, tampouco a possibilidade de que ela o representasse caso ele viesse a existir novamente, de forma que a tarefa que ela assume doravante é a da enunciação não do mundo que é, e sim do mundo que ela cria, que ela acha que deve ser. Não mais discurso, e sim literatura.

Nada mais há em nosso saber e em nossa reflexão que nos traga hoje a lembrança desse ser. Nada mais, salvo talvez a literatura – e ainda de um modo mais alusivo e diagonal que direto. Pode-se dizer, num certo sentido, que a “literatura” tal como se constituiu e assim se designou no limiar da idade moderna, manifesta o reaparecimento, onde era inesperado, do ser vivo da linguagem (Foucault, 2007, p. 59-60).

É neste ponto que surge, como modelo da literatura moderna ocidental, como cristalização desta transformação do pensamento, *Dom Quixote*.

#### **4. A nossa triste figura**

Segundo Foucault (2007, p. 64), no romance de Cervantes se estabelecem pela primeira vez relações diferentes entre a linguagem e o mundo, momento no qual se abandonam as antigas relações entre as coisas, suas semelhanças e os signos que as marcam novas relações emergem na *epistêmê* ocidental moderna, de maneira a constituir-se tanto na primeira obra do classicismo

quanto na última obra da renascença (Calmon, 2003, p. 117). O protagonista é chamado de “o herói do Mesmo”, exemplificando o que já havia sido colocado a respeito da linguagem, que a narrativa de Cervantes se desenvolve sob o signo da auto-referência, não mais uma linguagem que aponta para o mundo e sim um sistema de signos que se volta sobre si mesmo em um processo infinito e infundável. Novamente, a linguagem representada aqui pela literatura, não mais representa o mundo, senão que o enuncia e, nesse processo, recorre a si mesma como fundamentação, transformando aquilo que deveria representar. Por isso Dom Quixote recorre aos livros e a suas histórias de cavalaria para descobrir como o mundo deve ser, para guiar-se em suas ações, pois o seu acesso direto ao mundo foi barrado pela rede imperscrutável da linguagem.

Mas, se ele quer ser-lhes semelhante, é porque deve prová-los, é porque os signos (legíveis) já não são semelhantes a seres (visíveis). [...] Cabe-lhes refazer a epopeia, mas em sentido inverso: esta narra (pretendia narra) façanhas reais prometidas à memória; já Dom Quixote deve preencher com realidade os signos sem conteúdo da narrativa (Foucault, 2007, p. 64).

Dom Quixote não faz mais uma leitura do mundo que será colocada nos livros, senão ao contrário, uma leitura dos livros para interpretar o mundo. Nesse sentido, ele inverte radicalmente o pensamento renascentista, pois a linguagem deixou já de ser representação adequada do mundo. Ela pode ser doravante apenas uma representação fantasiosa, dele, momento no qual o moinho será um gigante porque é isso que está nos livros, os rebanhos de carneiros serão um exército de inimigos, a camponesa será uma dama (Calmon, 2003, p. 125). Tudo isso porque nessa nova configuração do pensamento, os textos são mais importantes, têm mais poder de efetivação, do que a realidade empírica. Em seu desenvolvimento a linguagem não representa mais o mundo que se vê, senão que cria alucinadamente o mundo que deseja. Tal esquizofrenia

epistemológica passa a ser a base do pensamento ocidental moderno, criando a clivagem radical entre as palavras e as coisas.

[...] a história de Dom Quixote de la Mancha é a história da ascensão de uma outra epistêmê, a representação, que, na passagem da Renascença para o período clássico, justamente quando o romance foi escrito e publicado (1605 a 1615), passa a substituir a velha ordem de saber baseada na analogia, [...] (Calmon, 2003, p. 131).

Porém, ao passo que as coisas não são mais do que elas são, individual e isoladamente, não representando nenhuma semelhança, nenhuma analogia, da mesma forma as palavras erram vazias de significado imediato. A linguagem ganha a sua independência do mundo ao voltar-se para seu isolamento solipsista, “dormem entre as folhas dos livros, no meio da poeira” (Foucault, 2007, p. 65). Percebamos que a mesma condenação que nossa subjetividade contemporânea faz em relação aos delírio do Cavaleiro da Triste Figura, alinhando-se ao seu fiel escudeiro para rir de sua inventividade e nobre ingenuidade, é a crítica que fazemos ao pensamento das relações universais invisíveis das semelhanças entre as coisas cristalizada no conjunto de conhecimentos da magia e da erudição, ou seja, desacreditamos uma visão “não científica do mundo”, que crê em bruxas, poções do amor e astrologia, sem percebermos que ela não é a-científica no sentido de não pertencer a um conjunto coerente e sistêmico de organização dos conhecimentos e pensamentos, e sim que ela pertence a um modelo epistemológico diferente do nosso, a uma outra ordenação da enciclopédia celestial de saberes benévolos, por assim dizer.

O louco, entendido não como doente, mas como desvio constituído e mantido, como função cultural indispensável, tornou-se, na experiência ocidental, o homem das semelhanças selvagens. [...] É o jogador desregrado do Mesmo e do Outro. Toma as coisas pelo que não são e as pessoas umas pelas outras; ignora seus amigos, reconhece os estranhos; crê desmascarar e impõe uma máscara (Foucault, 2007, p. 67).

Duas alternativas se descortinam então à frente deste pensamento das semelhanças, uma é a loucura, como acabamos de demonstrar, e a outra é a poesia e a literatura, nas quais igualmente se reconhecem as relações entre as coisas, as metáforas que as unem, os significados obscuros que elas escondem. Essa pode ser base da conexão entre poesia e loucura na produção cultural da modernidade ocidental, mas não em forma de um delírio inspirado, e sim como capacidade epistemológica de reconhecimento das semelhanças entre as coisa em um mundo de elementos radicalmente isolados.

Às margens de um saber que separa os seres, os signos e as similitudes, e como que para limitar seu poder, o louco garante a função do *homossemantismo*: reúne todos os signos e os preenche com uma semelhança que não cessa de proliferar. O poeta garante a função inversa; sustenta o papel *alegórico*; sob a linguagem dos signos e sob o jogo de suas distinções bem determinadas, põe-se à escuta de 'outra linguagem', aquela, sem palavras nem discursos, da semelhança (Foucault, 2007, p. 68).

Mas algo a mais no romance de Cervantes, o romance por excelência, acontece: ele se dobra sobre si mesmo, ele se fecha no círculo infinito da autorreferência no momento em que personagens da segunda parte do livro entram em cena tendo já lido a primeira parte, libertando o cavaleiro da observação dos romances de cavalaria alheios e prendendo-o ao seu próprio texto, de maneira que a literatura, que já não representava o mundo, não faça referência a uma outra narrativa, senão a si mesma.

É isto que faz de Dom Quixote, definitivamente, o herói do Mesmo. A transformação da *epistêmê* que esta obra exemplifica traçou a separação radical entre as palavras e as coisas, entre o mundo e as suas representações, entre o sujeito e o objeto. Dessa maneira, todos nós, cujas subjetividades vão atravessadas por este modelo e por tais rupturas, em nosso esforço alucinatório para a compreensão do mundo, investimos, lança em riste, contra nossos próprios moinhos de vento. Somos todos Dom Quixote. O significado do mundo se nos ausenta. Enquanto isso, erramos. "A

escrita e as coisas não se assemelham mais. Entre elas, Dom Quixote vagueia ao sabor da aventura” (Foucault, 2007, p. 66).

## **Referências**

BORGES, J. L. **El Idioma Analítico de John Wilkins**. Disponível em: <<http://languagelog ldc.upenn.edu/myl/ldc/wilkins.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. [Les Mots et les Choses]. Trad. Salma Tannus Muchail. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CALMON, J. **O Dom Quixote de Foucault**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais Ltda, 2003.

## **A construção de sentido no enunciado de tirinhas: um estudo com base na Teoria dos Blocos Semânticos**

Gisele Benck de Moraes  
Francismar Furlanetto

### **1. Introdução**

A construção do sentido nos enunciados é um tema recorrente de pesquisas dentro da área da Linguística, devido à pertinência desses estudos no que tange ao panorama de um ensino mais efetivo e significativo de língua. Nesse sentido, este estudo, inserido na linha de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”, visa a contribuir, a seu modo, para uma melhor compreensão e utilização dos diferentes corpora e gêneros textuais, a fim de possibilitar avanços em termos de ensino e aprendizagem de língua.

É evidente que somos seres sociais, que interagem uns com os outros no ambiente social em que estamos inseridos. Convivemos com diferentes pontos de vista, que precisam ser sustentados por meio de determinadas argumentações. Portanto, saber empregar e identificar os recursos linguísticos que sustentam, refutam ou contrariam as ideias apresentadas mostra-se muito pertinente para um melhor agir social e linguístico. Em sala de aula, esse conhecimento de operar com as formas linguísticas, utilizando-as e compreendendo-as de forma fluente, é o que se almeja alcançar, sobretudo quando é pretendido um ensino que privilegie o sentido e a compreensão do que se lê ao invés de uma aula pautada apenas em apresentação de formas gramaticais isoladas e desprovidas de um contexto gerador de sentido.

Nesse panorama, o estudo aqui proposto tem por temática a construção de sentido no enunciado de tirinhas, de modo a observar como ele é realizado por meio do uso de determinados

conectores. Tendo como objetivo geral compreender a construção do sentido do enunciado de tirinhas a partir do uso de determinados conectores, faz-se necessário entender como encadeamentos argumentativos são construídos nos enunciados, para perceber como a argumentação de um enunciado pode se identificar com um aspecto normativo ou transgressivo, considerando a construção de um bloco semântico e, ademais, analisando, em tiras, a construção do bloco semântico e o sentido de seu enunciado com base no uso de conectores específicos.

Este estudo tem como justificativa, além das questões iniciais apresentadas, propor uma análise que possa ser empregada em aulas de língua materna na Educação Básica, com o intuito de promover uma melhor aprendizagem das estruturas e dos componentes gramaticais e linguísticos, indo além de uma simples apresentação das formas linguísticas, observando também como essas estruturas podem ser empregadas ativamente, analisando sentidos produzidos e, no caso de seu uso, de que modo seria possível construí-los.

Ainda, justifica-se pela realização de análises que aplicam as teorias linguísticas nos mais variados gêneros textuais, para propor materiais de estudo que venham a ser aplicados em sala de aula e, dessa maneira, consigam estar mais alinhados com os diversos objetos do conhecimento e objetivos dos docentes. É muito comentada, em todas as esferas, a necessidade de uma formação continuada para professores, com o intuito de sempre aprimorar e atualizar os conhecimentos de quem ensina. Por conseguinte, este trabalho também configura um material de estudo que pode contribuir para debates e construção de conhecimentos acerca dessa temática do ensino.

Como aporte teórico para as análises, utilizamos as proposições de Carel (2005, 2009) sobre a Teoria dos Blocos Semânticos (doravante TBS), bem como de outros pesquisadores que desenvolveram e aplicaram esses conhecimentos em seus estudos, tais como Graeff e Costenaro (2009) e Leber (2018).

Isso posto, para fins de organização, após a introdução, apresentamos as questões conceituais que nortearam a investigação. Posteriormente, indicamos a descrição e a análise dos resultados. Por último, tecemos as considerações finais.

## 2. A Teoria dos Blocos Semânticos

Segundo Leber (2018), em seu artigo que versa sobre as noções da TBS, essa teoria pode ser considerada a partir de uma semântica de base enunciativa, partindo da noção saussuriana de valor linguístico para estabelecer seus postulados. A TBS é a fase atual de uma teoria que foi sofrendo evoluções e modificações, denominada Teoria da Argumentação na Língua. Desde a década de 1980, sofreu algumas reformulações, com o objetivo de explicar como ocorre a construção do sentido em enunciados a partir de encadeamentos argumentativos. A ideia de relação permeia a Argumentação na Língua, pelo fato de que o sentido de uma relação se constrói pelo conjunto de discursos que podem ser associados a uma determinada expressão (Leber, 2018). Já é possível perceber que o discurso, nessa visão teórica, é construído a partir da organização entre expressões dentro do enunciado, as quais se relacionam de forma a construir um sentido por meio de certos pontos de vista.

Como a teoria dos *topoi*, desenvolvida por Ducrot (*apud* Leber, 2018), considerava o “lugar comum” entre dois segmentos de enunciado para validar a argumentação presente nele e isso contrariava justamente essa premissa saussuriana de valor linguístico, foi necessário haver uma reformulação desse constructo teórico. É nesse cenário que surge a TBS, explicando como o sentido é construído pela língua, tanto em enunciados quanto em discursos, a partir das relações estabelecidas entre segmentos de enunciado unidos através de dois tipos de conectores: *portanto* ou *no entanto* (Leber, 2018). Com base nessas afirmações, observa-se que a TBS considera o discurso para a construção de sentido, a partir da organização dos elementos

linguísticos para a expressão de determinadas ideias, articuladas por meio de conectores.

Consoante Leber (2018), as unidades mínimas de sentido dentro da TBS são os discursos argumentativos, que são representados pelo emprego da língua, os quais podem ser descritos e isolados a partir da apreensão dos encadeamentos argumentativos, que evocam determinados aspectos argumentativos e se inserem dentro de um bloco semântico. Todos esses conceitos serão mais bem explicados a seguir.

Encadeamentos argumentativos, como explica Carel (2005), são dois segmentos de enunciado unidos de alguma forma, sendo, portanto, dependentes. Também, a autora explica que a análise argumentativa consiste em associar uma determinada palavra a outras para que seja possível definir os argumentos desenvolvidos (Carel, 2009). Assim, podemos inferir que os segmentos de enunciado constroem o sentido de uma argumentação a partir das palavras que são empregadas em sua constituição, organizando, articulando, construindo e promovendo um sentido.

Carel (2009) menciona que as argumentações (outro nome para os encadeamentos argumentativos) são ligadas por um conector, sendo que um dos enunciados é o suporte da argumentação e o outro a “consequência”. Esses enunciados podem ser de tipo normativo ou de tipo transgressivo, cujo significado é expresso por meio das associações que são realizadas a uma determinada expressão (Carel, 2009). Portanto, a noção de argumentação trazida aqui baseia-se na dependência entre dois segmentos, que apresentam um ponto de vista desenvolvido sob um determinado ângulo argumentativo (normativo ou transgressivo) (Carel, 2005).

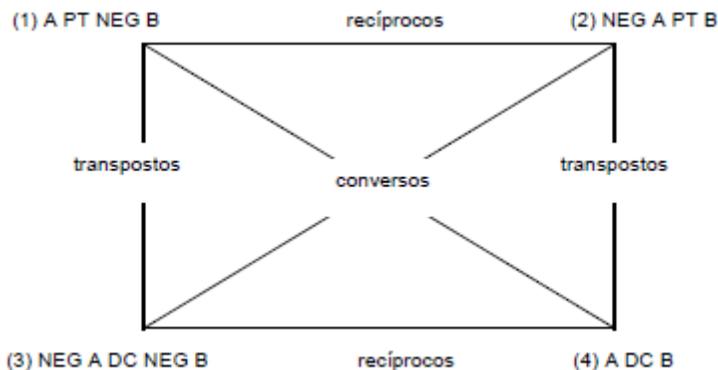
Esses segmentos estão sempre unidos por meio de um conector, o qual, como explica Leber (2018), tem a função de expressar a relação entre o primeiro e o segundo segmento. Esses conectores são conjunções que exprimem a norma linguística do enunciado ou a transgressão dela, os quais são os únicos tipos de relações que podem existir nos enunciados de qualquer língua. A

autora deixa claro que norma e transgressão não representam ideias ou julgamentos dos indivíduos sobre um determinado tema, mas sim relações semânticas com origem no sentido da língua (Leber, 2018). Por isso, pode-se compreender que a argumentação é construída na língua, por meio da organização do léxico em um determinado enunciado.

Graeff e Costenaro (2009) comentam que os argumentos normativos, também chamados de consecutivos, são expressos com conectores como *portanto* (DC, que representa *donc* em francês), e os transgressivos, chamados de concessivos, organizados em torno de conectores do tipo *mesmo assim* (PT, representando *pourtant* em francês). As pesquisadoras salientam, contudo, que esses encadeamentos não ficam marcados especificamente pela palavra “portanto” ou “mesmo assim”, haja visto que outros conectores são capazes de exercer essa mesma função em um enunciado (Graeff; Costenaro, 2009). Essa é a questão-chave deste estudo e do trabalho docente que visa a ampliar a capacidade de leitura dos alunos: identificar as estruturas da língua que são responsáveis pela construção de um determinado sentido e compreender de que forma esse sentido é construído por meio das escolhas linguísticas de um enunciado.

Todo o bloco semântico apresenta vários aspectos: os recíprocos, positivo e negativo; os conversos, normativo e transgressivo. Há, ainda, os aspectos transpostos positivo normativo e negativo transgressivo, ou negativo normativo e positivo transgressivo (Graeff; Costenaro, 2009). Ducrot e Carel (2008), a fim de exemplificar como esses aspectos funcionam em um determinado bloco semântico, utilizam um enunciado que comporta, como afirmação A, “uma ação ser perigosa” e, como afirmação B, “desistir de realizá-la”, partindo da ideia de que, se uma ação é perigosa, deve-se desistir de fazê-la. Assim, tem-se o seguinte bloco semântico apresentado na Figura 1:

**Figura 1:** Bloco semântico do enunciado



Fonte: Ducrot e Carel (2008).

Nesse caso, o enunciado permite, de um lado, que seja compreendido que a ação é perigosa e, mesmo assim, o sujeito optou por não fazer (A PT NEG B), tendo como elemento recíproco que a ação não é perigosa e, ainda assim, desistiu-se dela (NEG A PT B). Esses elementos são recíprocos pois ambos utilizam conectores que levam a uma transgressão da regra. De outro lado, o enunciado permite que se compreenda a negação da ação ser perigosa e, por isso, não desistir (NEG A DC NEG B) ou que a ação é perigosa e, por conta disso, desistir de sua realização (A DC B). Do mesmo modo, esses dois elementos são recíprocos, já que suscitam conectores conversos, que seguem a regra do enunciado.

A PT NEG B e NEG A DC NEG B são considerados elementos transpostos porque negam a ideia da regra, quando se afirma que a ação é perigosa, mesmo assim se desistiu de sua realização (o transgressivo, em PT), e, o outro, se a ação não for perigosa e não foi desistido (o conformativo, em DC), visto que, pela lógica, ela poderia ser feita já que não ofereceria riscos. O mesmo ocorre em NEG A PT B (não ser perigosa e mesmo assim desistir, no caso de um aventureiro, que deseja adrenalina, por exemplo) e A DC B (no caso do aventureiro que anseia por adrenalina, por exemplo).

Todavia, consideram-se conversos os elementos A PT NEG B e A DC B, já que um expressa o oposto do outro no que diz respeito

à regra produzida pelo enunciado. Quando se afirma que uma ação é perigosa, mas não se desiste de realizar (A PT NEG B), ocorre a negação da regra; enquanto em ser perigosa, portanto, desistir de fazê-la (A DC B), a opção é por seguir a regra. Isso também vale para NEG A DC NEG B (não ser perigosa, por isso não desistir) e NEG A PT B (não ser perigosa e mesmo assim desistir), em que o primeiro segue a regra e, o segundo, a transgredir.

Realizadas as considerações acerca da TBS e das suas unidades mínimas de sentido, passamos para a análise da tirinha que compõe o *corpus* de nosso trabalho, a fim de apreender o sentido dos conectores existentes nelas.

### **3. Descrição de sentido dos conectores de uma tirinha da Mafalda: análise de acordo com a Teoria dos Blocos Semânticos**

Nesta seção, realizamos a análise dos blocos semânticos de uma tirinha, a fim de apreender o sentido expresso pelos conectores utilizados, verificando de que modo ele é construído. Para tanto, foi utilizada uma tirinha elaborada pelo escritor argentino Quino, que retrata sua personagem Mafalda, uma criança extremamente madura que, a partir de temas de sua realidade, propõe reflexões sobre o mundo e a sociedade. Conseqüentemente, foram aplicados os pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa e que conduzirão a uma interpretação do sentido do conector que forma o bloco semântico de cada enunciado.

Antes de iniciarmos a análise, convém ressaltar a escolha deste gênero como *corpus* de nosso estudo. As tirinhas caracterizam-se pelas histórias curtas, compostas por três ou quatro quadrinhos, e comumente aparecem em locais como redes sociais, jornais, livros didáticos e em provas de concursos públicos, vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com um caráter crítico e humorístico, trata-se de um gênero que merece espaço nas salas de aula, pois propõe reflexões contextuais, intertextuais e interpretativas, e, a partir disso, podem ser explorados conteúdos gramaticais.

Nesse sentido, passamos, então, a nossa análise, que tem como *corpus* uma tirinha que retrata o diálogo da personagem Mafalda com seu amigo Felipe. O tema da conversa é sobre o fato de mais da metade da população mundial ser composta por crianças, o que impressiona o menino, pois, no futuro, essas crianças serão as responsáveis por realizar “coisas” e ocupar cargos. A garotinha, com sua percepção crítica, questiona Felipe de qual seria a vantagem disso, visto que, em trinta anos, as referidas crianças serão adultas. Por fim, após um momento de silêncio e, depois, de forma um pouco irritada, Felipe acaba concordando com Mafalda. Para melhor compreensão do diálogo, deve-se observar a Figura 2, a qual apresenta a tirinha retratada.

Figura 2: Tirinha da Mafalda



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 75.

Fonte: Quino (1993).

No primeiro quadrinho, quando se apresenta a fala de Felipe, o qual constata que mais da metade da população mundial, naquele momento, é composta por crianças, surge a proposição A. Ainda no primeiro quadrinho, Mafalda questiona qual a vantagem disso. Como resposta, no segundo quadrinho, ele afirma que, no momento, não haveria vantagem, mas que futuramente essas crianças assumiriam postos de governança nas mais diversas instituições. É possível perceber, então, a proposição B, apresentada no segundo parágrafo, como não tendo vantagem no momento.

Nesse sentido, o bloco semântico formado inicialmente é constituído por A PT B e desencadeado pela conjunção “mas”. A proposição A (*mais da metade da população mundial somos crianças*) possibilita a emersão de dois enunciadores: o primeiro que nega a

vantagem de ser criança, pois não podem assumir nenhuma responsabilidade, nem realizar nenhuma ação de interesse na sociedade, e o segundo que afirma há vantagem de ser criança, pois elas podem desenvolver ações de relevância social. No entanto, quando nega a vantagem de ser criança, o locutor abre um novo bloco semântico, inserido pela fala de Mafalda ao dizer que, em trinta anos, essas crianças tornar-se-ão adultas e, por isso, poderão realizar ações. Esses blocos estão expressos no Quadro 1, bem como as regras de cada enunciado e seus elementos recíprocos e conversos. Observemos:

**Quadro 1:** Blocos semânticos da tira

BLOCO I	
A Criança DC vantagem	B Não criança DC não vantagem
C Criança PT não vantagem	D Não criança PT vantagem
<p>Recíprocos: A e B; C e D.            Conversos: A e D; B e C.            Regras do bloco:            REGRA 1: Criança + vantagem.            Aspecto normativo: Criança <i>donc</i> vantagem.            Aspecto transgressivo: Não criança <i>pourtant</i> vantagem.            REGRA 2: Criança + não vantagem.            Aspecto normativo: Não criança <i>donc</i> não vantagem.            Aspecto Transgressivo: Criança <i>pourtant</i> não vantagem.</p>	
BLOCO II	
A Adulto DC vantagem	B Não adulto DC não vantagem
C Adulto PT não vantagem	D Não adulto PT vantagem

Recíprocos: A e B; C e D.

Conversos: A e D; B e C.

Regras do bloco:

REGRA1: Adulto + vantagem.

Aspecto normativo: Adulto *donc* vantagem.

Aspecto transgressivo: Não adulto *pourtant* vantagem.

REGRA 2: Não adulto + não vantagem.

Aspecto normativo: Não adulto *donc* não vantagem

Aspecto transgressivo: Adulto *pourtant* não vantagem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A identificação, inicialmente, é com o enunciador que evoca a ideia de ser criança e mesmo assim não ter vantagem naquele momento. É possível afirmar isso devido à resposta de Felipe a Mafalda, que, quando questionado sobre a vantagem de metade da população ser criança, afirma que naquele instante não há vantagem, visto que ela só será percebida no futuro. Assim, ao construir a regra do enunciado (criança + não vantagem), o locutor identifica-se com a sua transgressão para elaborar a argumentação, afirmando que, por ser criança, não há vantagem naquele momento.

Nesse primeiro caso, é possível identificar os elementos A e B como recíprocos, pois ambos são construídos por meio do seguimento à regra, utilizando conectores da ordem do *donc*; do mesmo modo que é possível inferir que os elementos C e D do primeiro bloco também são recíprocos já que estão constituídos por meio de conectores de *pourtant*. Ainda, podemos classificar como elementos conversos os de A e D, pois não negam o segundo elemento da regra (ser criança tem vantagem, em A, e não ser criança também tem vantagem, em D) e os de B e C por negarem o segundo elemento da regra (não ser criança não tem vantagem, em B, e ser criança não tem vantagem, em C).

Como já mencionado, esse locutor se identifica com o enunciador que transgredir a regra de criança + não vantagem, devido aos elementos linguísticos retratados, os quais apresentam, primeiramente, a ideia de que as crianças são a maioria dos sujeitos

do mundo. Essa afirmação é possível pelo uso da expressão “mais da metade” para indicar o grande número de crianças, o que as colocaria em vantagem, em termos de quantidade e de coisas que poderiam ser feitas. Contudo, a pergunta realizada por Mafalda faz com que Felipe responda que agora não há vantagem nenhuma em ser criança, *“mas daqui a trinta anos nós é que vamos fazer coisas e ocupar cargos”*.

Nesse sentido, a proposição é de transgressão, pois não seguirá a regra, haverá um desvio, que poderá seguir uma das duas proposições a seguir:

a) Não há vantagem em ser criança, não se pode realizar nenhuma ação de impacto social, **no entanto** poderemos realizá-las no futuro.

b) Há vantagem em sermos crianças, podemos realizar ações de impacto social, **no entanto** não seremos mais crianças se as fizermos.

Assim, a transgressão à regra é notada, pois ela não poderá ser seguida em nenhum dos dois casos: Você não poderá assumir cargos de responsabilidade sendo criança, embora possa fazê-lo no futuro, quando for um adulto; da mesma forma que você não pode assumir um desses cargos sendo criança, pois deixará de sê-lo no momento que o fizer. Nesse contexto, o primeiro bloco apresentado propõe a ideia de que ser criança não tem uma vantagem no momento em que se está dialogando, apenas no futuro é que os benefícios serão sentidos.

Esse primeiro bloco e toda a sua construção direciona o discurso para um segundo bloco semântico, gerado/organizado a partir do uso do “mas” da resposta de Felipe. Ao ser negada a regra de que ser criança não é vantajoso e de que os benefícios da infância só serão sentidos em trinta anos, ao serem assumidos cargos de relevância, o locutor orienta seu discurso para a criação de uma nova regra, inicialmente expressa como adulto + vantagem. O locutor identifica-se com essa regra e com seu aspecto normativo, haja vista que sua explicação após o uso do “mas”, como já mencionado anteriormente, pressupõe que não se pode mais ser criança ao assumir cargos de relevância social.

Ademais, essa proposição é afirmada em dois momentos seguintes na tira. O primeiro ocorre quando Mafalda, ponderadamente, afirma ao seu amigo: “Ô, cara, daqui a trinta anos não vamos mais ser crianças”, evidenciando que a fase da infância terá acabado ao transcorrer esse período. O segundo, quando é possível perceber que o próprio Felipe acaba sendo persuadido, pois, após um momento de reflexão, esbraveja para a amiga que ela tem a mania de amargurar a vida alheia. Essa atitude explosiva revela um descontentamento, uma frustração com a proposição inicial e finaliza a transgressão à regra, ao passo que o próprio locutor fica convencido (embora não esteja contente) de que ser adulto, nesse caso, é mais vantajoso, pois será possível realizar ações de destaque na sociedade.

Portanto, observa-se que a tirinha constrói, inicialmente, um bloco semântico baseado na regra criança + não vantagem, identificando-se com a transgressão a essa regra (criança *pourtant* não vantagem). Em seguida, pelo fato de negar essa regra, projeta-se um novo bloco semântico, organizado pela regra adulto + vantagem, nesse havendo identificação com a regra (adulto *donc* vantagem). Essa interpretação é possível devido aos recursos linguísticos empregados na construção do enunciado e dos elementos que compõem cada uma das regras e suas argumentações, tendo o sentido desencadeado a partir da utilização do conector “mas”, assim como previsto por Carel (2009), ao mencionar que os encadeamentos são unidos por meio desse recurso linguístico, que pode ser de ordem normativo ou, como no caso da tirinha, transgressiva.

Feitas as considerações sobre a tirinha, passamos para as considerações finais deste trabalho.

#### **4. Considerações finais**

O presente estudo versou sobre a construção de sentido no enunciado de tirinhas, a partir do uso de certos conectores. Para tanto, realizou-se, inicialmente, um resgate teórico da TBS,

explicitando-se os principais conceitos teóricos utilizados na análise, elucidando ao leitor como a variação mais atual da Teoria da Argumentação na Língua prevê a construção de sentido em enunciados. Utilizou-se como *corpus* de análise uma tira de Mafalda, do escritor Quino, a fim de ser percebida a construção de sentido nesse gênero textual tão presente no cotidiano escolar e em avaliações seletivas.

Assim, foi possível perceber que o enunciado da tira é organizado por meio de dois blocos semânticos. No primeiro deles, o locutor identifica-se com a transgressão à regra apresentada, o que pode ser afirmado pelo uso da conjunção “mas”, a qual, na sequência do enunciado, apresenta uma ideia contrária àquela que se manifestou no início do discurso. No segundo bloco, é apresentada uma nova regra e, com essa, o locutor se identifica. Em ambos os casos, são os elementos linguísticos presentes na tira que permitem a construção do primeiro bloco, com os elementos da regra, e possibilitam a apreensão da identificação com a transgressão a ela, evidenciando, em seguida, o segundo bloco que se cria e, nesse caso, ocorre a identificação com a regra instituída.

Portanto, observa-se que a argumentação está na língua, na medida em que é construída a partir dos elementos linguísticos empregados num determinado enunciado e, principalmente, pelo conector que se operacionaliza para a organização dele. Análises como esta são relevantes para uma aplicação em ambiente escolar, a fim de que sejam proporcionadas atividades de interpretação e compreensão de textos que levem o aluno a refletir como um determinado locutor projeta suas intenções e organiza o sentido de seu discurso a partir da mobilização de certos elementos linguísticos. Nesse sentido, os alunos são conduzidos a uma interpretação mais profunda do sentido do texto, percebendo como as ideias/argumentações são apresentadas e organizadas no enunciado, promovendo uma leitura mais crítica e significativa dos textos com os quais tem contato.

Por fim, é importante ressaltar que esta é uma das análises possíveis, o que não limita o trabalho do professor. É relevante

mencionar que, ao valer-se de análises pautadas na TBS, apenas o extrato linguístico do gênero é utilizado, todavia, outros elementos devem ser abordados nas aulas de língua, tais como cores, formas, imagens, movimentos e entre outros que sejam imprescindíveis e se sobressaíam na produção de sentido dos gêneros a serem utilizados.

## Referências

CAREL, M. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra medo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/5649/4117>. Acesso em: 30 set. 2024.

CAREL, M. O que é argumentar? **Desenredo**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 77-84, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/488/299>. Acesso em: 30 set. 2024.

DUCROT, O.; CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/2865/2804>. Acesso em: 30 set. 2024.

GRAEFF, T. F.; COSTENARO, S. Análise de mal-entendidos em diálogos. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 155-160, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4867/2123>. Acesso em: 30 set. 2024.

LEBER, C. D. Teoria dos Blocos Semânticos: exposição teórica e reflexão. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 21-37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27935>. Acesso em: 30 set. 2024.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 75.

## ***Dom Quixote: uma visão jusliterária da justiça no romance***

Ivânia Campigotto Aquino

Tiago Miguel Stieven

### **1. Introdução**

O presente trabalho tem por tema a aproximação entre Literatura e Direito em suas bases teóricas e em suas ocorrências no gênero romance, delimitando-se a verificá-la tanto no conteúdo quanto na estrutura do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), de Miguel de Cervantes (1547-1616). Assim, este estudo oportuniza, também, o entrelaçamento das duas áreas do conhecimento, procurando verificar como essa relação ocorre a partir da análise do romance em questão. Nessa perspectiva, temos como problematização o seguinte questionamento: de que forma a Literatura relaciona-se com o Direito em suas bases teóricas e como de fato se presentifica essa relação tanto no conteúdo quanto na estrutura do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), de Miguel de Cervantes (1547-1616)?

O marco teórico da pesquisa realizada é constituído por conceitos relacionados à sistematização do estudo do diálogo entre Direito e Literatura e seus níveis de interrelação, apoiando-se em White (1985) e Posner (2007); à existência de um direito positivo que espelha os princípios e valores de uma sociedade, valendo-se de Llull (2000), Canavaggio (2005) e Elias (1990); à forma constitutiva da obra e sua relação com o conteúdo, recorrendo-se a Lukács (2000) e Watt (1990); à relação triangular entre fictício, real e imaginário na construção das personagens Dom Quixote e Sancho Pança, adotando-se Iser (1996 e 2013); aos procedimentos metodológicos da pesquisa, fundamentando-se em Bardin (2011), Prodanov e Freitas (2013) e Gil (2008); e ao abrigo da lei e seus desdobramentos no espaço ficcional do romance, mobilizando-se

Dworkin (2000). A leitura desses autores possibilitou a articulação de conceitos teóricos necessários às análises que serão efetuadas.

A pesquisa caracteriza-se, quanto ao seu objetivo de estudo, como exploratória; quanto ao procedimento técnico, como bibliográfica; e quanto à abordagem, como qualitativa. O *corpus* a ser utilizado é o romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616). Adota-se o procedimento metodológico da análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) com alto grau de diversificação. Os critérios de organização da análise a ser efetuada são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A fim de deslindar a questão proposta, o texto estrutura-se em seis partes: na primeira, desenvolver-se-á um breve levantamento bibliográfico acerca da relação entre Literatura e Direito; na segunda, procurar-se-á contextualizar sobre quais bases estava constituído o ordenamento jurídico vigente à época de *Dom Quixote*; na terceira, intentar-se-á analisar o romance à luz das obras teóricas que tratam do desenvolvimento da forma literária romanesca; na quarta, buscar-se-á apresentar os procedimentos metodológicos que serão adotados para realização da pesquisa; na quinta, evidenciar-se-á como a relação entre Literatura e Direito se pratica no romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), destacando-se a temática da justiça presente no texto literário; e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

## **2. Contextualizando o movimento *Law and Literature***

Em meados da década de 70, nos Estados Unidos da América, como uma reação a não utilização de elementos literários na análise do Direito, surge o movimento *Law and literature* (Direito e literatura), capitaneado por James Boyd White e Richard Weisberg, que virá a se fortalecer na década de 80. Por mais que alguns teóricos

do Direito<sup>1</sup> já tivessem percebido as possibilidades de diálogo entre as áreas é com a publicação de *The legal imagination* (1985) de James Boyd White que ocorre a sistematização e a organização do método de estudo, por meio da análise do Direito a partir de peças literárias de autores clássicos como, por exemplo, Ésquilo, Shakespeare, Marcel Proust, Shelley, Jane Austen, George Orwell.

A fim de melhor compreender a relação entre Literatura e Direito, propõe-se uma classificação dos níveis de inter-relação entre as duas áreas. Partindo do movimento *Law and literature* (Direito e literatura), tem-se a dicotomia *Law in literature* (Direito na literatura) e *Law as literature* (Direito como literatura). O primeiro nível refere-se às abordagens literárias do fenômeno jurídico de forma mais ampla: nos textos literários, de ficção ou não-ficção, da dramaturgia, das canções, ou da Literatura propriamente dita existem diversas referências aos problemas mais significativos da teoria e da filosofia do Direito. Enquanto o segundo nível concerne à aproximação entre os métodos hermenêuticos aplicáveis aos textos jurídicos e os cabíveis aos textos literários, que, mesmo não sendo consensualmente aceita (Posner, 2007, p. 528), inspira estudos mais detalhados, frente à indeterminação normativa, resultado indesejável das teorias positivistas, que se mostraram insuficientes para equacionar alguns problemas que demandam uma resposta jurídica (Freitas, 2002).

Há muitas possibilidades que podem ser utilizadas pelo Direito em sua prática de ensino tendo como base os textos literários. Ilustrativamente, cita-se *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar, ambos possibilitam o debate acerca da questão indígena; *Laços de família* (1960), de Clarice Lispector expõe a alteração da concepção da intimidade na vida privada e como isso atinge o gozo desse direito fundamental; *Vidas secas* (1938), de

---

<sup>1</sup> Antes da publicação de *The legal imagination* (1985) de White, Wigmore (1863-1943); Cardozo (1870-1938); e Lon Fuller (1902-1978) já haviam constatado a possibilidade de conexão entre Literatura e Direito, tendo se utilizado dela na prática jurídica. Entretanto, é somente a partir da década de 70 que tal relação ganha contornos mais nítidos e constitui-se como um movimento.

Graciliano Ramos retrata a desigualdade social e a ausência de direitos. Compreendendo a materialidade do Direito como um organismo de sentidos proveniente da linguagem, demonstra-se o seu vínculo com a Literatura. Contudo, essa relação ainda não conquistou amplo espaço no ensino jurídico do país, o que, com certeza, deve-se à ignorância das formas de articulação dessas áreas. Em suma, o campo transdisciplinar de estudos entre Literatura e Direito é incipiente. Assim, a atualidade dessa temática reside no fato de que ambas as áreas possuem intrínseca relação entre si, já que o Direito nasce do fato social e a Literatura tem o poder de a cada momento ser instrumento de exame da sociedade, possibilitando assim, o aprofundamento da temática social.

### **3. A Espanha Cervantina e suas leis**

Os tratados, por diversas vezes, foram utilizados para estruturar as regras de conduta comuns a determinados grupos. No entendimento de Elias (1990, p. 69), os tratados “funcionam como a concretização de processos sociais”, estatuindo um elo entre a Idade Média e a modernidade. Temporalmente, os tratados podem ser situados entre um período posterior ao abrandamento da hierarquia medieval e anteriormente ao estabelecimento e fortalecimento da hierarquia social moderna. Têm origem em um período em que o código de conduta social se sedimenta mais rigoroso e em que se eleva a escala de consideração que se aguarda dos demais. Nesse sentido, um dos tratados mais eminentes da época é *O cortesão* de Baldassare Castiglione, que fora publicado em 1528, na Itália. Conforme Burke (1997, p. 75), *O cortesão* teve, na Espanha, entre seus leitores figuras ilustres e importantes, como é o caso de Garcilaso de la Vega e Miguel de Cervantes.

A partir das bases que constituem o ordenamento jurídico (princípios, normas, leis, códigos, decretos etc.) vigente à época de *Dom Quixote* – final do Século XVI e início do Século XVII –, desenvolve-se a análise das questões jurídicas presentes na obra com a finalidade de verificar a relação entre a Literatura e o Direito.

Nessa proposição, tem-se que a função de um ordenamento é assegurar a segurança e a justiça, porém, esta não deve ser procurada como algo que existe em si e por si, na natureza, na razão divina ou até mesmo em uma razão humana universal. Tampouco, a justiça pode ser equiparada a tudo que venha a ser imposto pela autoridade. O ordenamento jurídico espelha os valores e os princípios da sociedade correspondente.

O *Livro da ordem da cavalaria*, escrito por Ramón Llull (1232-1316), entre os anos de 1279 e 1283, reúne elementos importantes que caracterizavam o ofício de um cavaleiro, constituindo-se, dessa forma, à época de *Dom Quixote*, em real código de conduta que buscava conferir moldes ideais à Ordem da Cavalaria. Nessa seara, é possível constatar no comportamento de *Dom Quixote* a efluência de princípios respaldados na boa-fé, o que acontece em decorrência de seu âmagio de cavaleiro. A Ordem de Cavalaria deve estar fundamentada em valores e princípios, os quais são entendidos como autênticos deveres colaterais que possuem a capacidade de constituírem vínculos obrigacionais se os analisarmos da ótica do Direito Civil.

Canavaggio (2005, p. 237), ao referir-se ao romance *Dom Quixote*, afirma que “quanto mais o leitor se familiariza com esse universo múltiplo, mais descobre planos sobrepostos, relatos que se encaixam uns nos outros, espelhos que se refletem ao infinito”. É justamente aí que encontramos o respaldo para a afirmativa de que “é o primeiro romance dos tempos modernos” (Canavaggio, 2005, p. 237), já que “pela primeira vez, a dimensão imaginária no interior do homem” (Canavaggio, 2005, p. 237) aparece representada em um romance.

#### **4. Romance: imaginação e realidade em *Dom Quixote***

*Dom Quixote* necessita ser compreendido em sua forma constitutiva. Ou seja, trata-se de um romance. Assim, Ian Watt (1990, p. 14) esclarece que “o romance é a forma literária que mais plenamente reflete essa reorientação individualista e inovadora. As

formas literárias anteriores<sup>2</sup> refletiam a tendência geral de suas culturas”. Ao registrar a trajetória individual do herói, como afirma Lukács (2000), o romance não deixa de considerar o social, no sentido de coletivo, e o processo histórico de constituição do indivíduo. Assim sendo, a história narrada ascende ao universal, estruturando a unidade entre personagem e totalidade social. Nesse sentido, tem-se a afirmação de José Saramago *apud* Colombo (2005, p. 02) de que “o leitor percebe logo que o que move Quixote é o mesmo que nos move, o querer ser outra pessoa, o querer estar em outro lugar”.

A teoria de Lukács (2000, p. 174) está relacionada ao conceito de forma literária, pois “nele convergem os mosaicos, as composições artísticas e a partir de seus ditados os parâmetros da avaliação estética”. Desse modo, Lukács (2000) responde a uma das questões mais intrigantes da teoria literária, qual seja, a de que a durabilidade da obra de arte encontra-se na forma, ou seja, é através dela que se exprime o valor da obra de arte e o interesse que possam ter seus contemporâneos. A obra literária se acha preservada da força corruptora do tempo por buscar abrigo na forma, que lhe avaliza a perenidade, a despeito do caráter datado do conteúdo. Nota-se que Lukács (2000) compreende a relação forma-conteúdo como um contínuo indissociável, isto é, revelando a forma, o sentido oculto também se manifesta; os elementos constituintes da tessitura da forma, a totalidade integrada também se desprende. Lukács (2000) cita *Dom Quixote* afirmando que se percebe nessa obra *insights* da vida total visualizada na grande épica. Para Lukács, *Dom Quixote* é um “paradigma-tipo” para as novelas, porém a partir dela, conforme Jha (1981, p. 38), a forma-romance. Lukács (2000) compreende a obra como o primeiro tipo romanesco.

Conjuntamente com as relações existentes entre Literatura e Direito, analisa-se, valendo-se da teoria de Wolfgang Iser (1926-2007), o papel do imaginário na construção da realidade e da

---

<sup>2</sup> Ao referir-se às formas literárias anteriores, Lukács alude ao romance grego e às formas que o romance adquiriu na Idade Média.

ficção. Para o teórico, o que efetiva a relação entre ficção e realidade é o imaginário, por meio de atos de fingir, que transgridem os limites de uma e outra e do próprio imaginário. Para que se consiga compreender essa relação e para que se possa aceitar a existência de um imaginário que atua como provocador de concretizações tanto na ficção quanto na realidade, há que se romper – esclarece Iser – com o saber subentendido que opõe realidade e ficção (Castro, 2014). Assim, observa-se que é devido a essa particularidade que o texto ficcional possibilita o posicionamento do leitor entre o mundo que serviu de referência para a ficção, o mundo “real” e o mundo representado, que não é e nem representa o mundo, mas o perspectiviza, cria contrastes, descortina a percepção e leva à comparação, ao como se. Nesse contexto, o leitor, suspenso entre seu próprio mundo e um outro que é como se fosse, ou poderia ou deveria ser, vive a experiência do não-ser, a experiência de irrealizar-se e, provisoriamente, realizar-se num outro.

Ao analisar a obra *Dom Quixote* à luz da teoria de Iser (2013), verifica-se que os conceitos de realidade e ficção, fictício e imaginário dialogam, se entrecruzam, se confundem, se aproximam ou se afastam. Desse modo, observa-se que, em toda a narrativa, Quixote é a marca da ruptura com o referencial de realidade, mesmo porque ele aponta para a ficção já que é nascido dela, enquanto Sancho é o homem simples e rude que espelha a realidade empírica, mas que vai pouco a pouco se integrando ao mundo das irrealidades de Quixote de tal modo que já não se pode vê-los de forma dissociada. Assim, as ações de um serão complementadas ou serão parte das ações do outro, como uma grande sinfonia em que as notas musicais se colocam, se agrupam e se separam com tamanha maestria que jamais poderia ter o mesmo significado ou cor de forma isolada. Dessa maneira, deduz-se que, Quixote seria outro Quixote sem Sancho Pança, e este perderia toda a sua beleza sem Quixote.

## 5. Literatura e direito: um diálogo e uma metodologia de estudo

A pesquisa caracteriza-se quanto ao seu objetivo de estudo como exploratória, eis que “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 127); quanto ao procedimento técnico, como bibliográfica, pois, conforme Gil (2008), utiliza tanto materiais já publicados, quanto materiais que ainda não receberam tratamento analítico; e, quanto à abordagem, como qualitativa, visto que “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 128). Tem como *corpus Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) de Miguel de Cervantes (1547-1616) com a finalidade de verificar como ocorre no romance a aproximação entre Literatura e Direito.

Adota-se o procedimento metodológico da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 15), que consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico aplicados a discursos (conteúdos e continentes) com alto grau de diversificação. Bardin (2011) elenca os critérios de organização de uma análise: a pré-análise, compreendeu a organização do material que compõe o *corpus* da pesquisa; a exploração do material, a qual abrange a administração das técnicas sobre o *corpus*; bem como, o tratamento dos resultados e interpretações, que se pautou em operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação.

Nesse contexto, foi feita uma enumeração de termos ou expressões jurídicas presentes em *Dom Quixote*, adotando-se como critérios a frequência, a intensidade, a ordem em que ocorrem, a coocorrência, entre outros. Após a enumeração dos termos e expressões jurídicas, passou-se ao procedimento de categorização, pautando-se pelo aspecto semântico, sintático, léxico ou expressivo. Além disso, utiliza-se do editor de texto *WordArt* para geração da nuvem de palavras que possibilita a identificação de questões inerentes ao campo temático, a fim identificar o sentido

que adquirem as palavras consideradas mais relevantes porque mais frequentes. A interpretação dos resultados obtidos foi realizada por meio da inferência, que nada mais é que um tipo de interpretação controlada. A partir da perspectiva teórico-metodológica adotada para a pesquisa, buscou-se compreender de que forma ocorre a relação da Literatura com o Direito em suas bases teóricas e como essa relação se concretiza tanto no conteúdo quanto na estrutura do romance em estudo.

## **6. Resultados e análise: literatura e humanização do Direito**

O espaço ficcional de *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) abriga a lei e seus desdobramentos, inserindo-os num cenário de reflexão. No contexto de investigação desta pesquisa, nota-se uma relação de similaridade na forma como algumas passagens do romance estão estruturadas, se as tomarmos em relação a procedimentos adotados na prática jurídica, como, por exemplo, o desenrolar das fases processuais. Oliveira (2007, p. 87-103) cita a metáfora de Dworkin de que o Direito é num “romance em cadeia”, em que cada decisão judicial é um novo capítulo, escrito por um novo ou pelo mesmo autor, que precisa levar em consideração a trajetória já percorrida, mas possui certo grau de autonomia para dar o próximo passo, que condicionará, mas não vinculará os autores das próximas páginas.

Percebe-se o que há de mais literário nesta definição elaborada por Dworkin, ou seja, a utilização de uma metáfora como recurso teórico para explicar o modo de ser do Direito. Dworkin (2001, p. 220-221) assevera que a interpretação é o elo que aproxima Literatura e Direito. A Literatura coopera com o Direito para um melhor entendimento de seu universo, não compreendendo a interpretação jurídica de modo *sui generis*, mas sim como a racionalidade imanente do Direito. Assim, os operadores do Direito poderiam utilizar-se tanto da interpretação como do discurso literário, além de outros meios de interpretação artística

para interrogar e melhor entender o jurídico, principalmente, nos casos concretos de maior complexidade.

Na conjuntura da pesquisa, foi elaborada uma nuvem de palavras, considerando a ocorrência dos termos e expressões jurídicas no romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), as quais foram organizadas de acordo com o núcleo de sentido. Dessa maneira, a interpretação da nuvem de palavras, que faremos a seguir, por meio da inferência, pode nos possibilitar um abundante recurso para desvendar os significados inaparentes, os quais reputamos indispensáveis à pesquisa para compreensão da relação entre a Literatura e o Direito.

**Figura 1:** Nuvem de palavras: conceitos e atributos jurídicos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A partir do estudo e exploração dos termos constantes da Figura 1, podemos depreender que *Dom Quixote*, no desenrolar de suas aventuras, como bom cavaleiro andante, leva em conta a palavra dada, o compromisso assumido ou o juramento efetuado. Diante disso, recordamos o que nos afirma Derrida (1994), que tais situações vinculam o emitente, de modo que não podem ser desfeitas ou descumpridas, como nos é contado no episódio do “curioso impertinente”. Além disso, conforme Fachin (2017, p. 160), *Dom Quixote* exibe-se como a personificação do menos favorecido, do excluído, convencido da difícil e complexa incumbência de revelar o

ideário de transformações sociais, para as quais à época e, tampouco hoje, está-se preparado. Dessa maneira, Dom Quixote pode ser entendido como um herói libertário. Além disso, como um cavaleiro andante que busca a realização da justiça. São esses dois valores que norteiam a prática cavaleiresca de Dom Quixote: liberdade e justiça. Atente-se para o fato de que a justiça buscada pela personagem consiste no que, atualmente, nomeamos como democracia, isto é, igualdade diante da lei e inexistência de privilégios. Dom Quixote, da mesma forma que Tocqueville (1805-1859), posteriormente o fará, luta por um liberalismo que harmonize a proteção da liberdade com a justiça, aqui entendida como igualdade (Tocqueville, 1977, p. 329). Assim, o liberalismo de Quixote é como o de Tocqueville: essencialmente social.

A justiça pleiteada por Dom Quixote é aquela que procura abandonar a concorrência doentia, a inveja, a ganância para ceder espaço e lugar à solidariedade, à cidadania, à humanidade e à proteção aos menos favorecidos socialmente. Em outras palavras, trata-se da justiça social de quem não busca nada em troca, mas que, verdadeiramente, almeja socorrer e acudir os que não possuem amparo algum. A justiça de *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) é essencialmente inquieta e se contrapõe à justiça ordinária, aquela constante dos Códigos, Legislações e Tribunais, que teríamos a possibilidade de denominar como a justiça de Sancho. Com a finalidade de concretizar seus intentos, Dom Quixote transgredir a doutrina; altera a hierarquia social; transforma Aldonza Lorenzo, uma simples camponesa, em Dulcinea del Toboso, uma princesa que encerra em si todas as virtudes e belezas que uma mulher pode possuir; além de reputar como verdadeiras todas as demais situações e desatinos que lhe são narrados.

A técnica jurídica é desempenhada, no último capítulo do romance, com exímio rigor. Ou seja, esta situação se concretiza por meio do testamento de Dom Quixote, perfeitamente redigido que se o tivesse sido por diversos escrivães, com notória e competente fidelidade aos princípios e cláusulas universais a fim de precaver possíveis causas de nulidade quanto à cláusula restritiva do

eventual casamento da sobrinha de Dom Quixote, o testador. Além disso, nota-se que, vivenciando a ficção, conheceu-se a realidade, como se o sonho, iluminasse a vida. Desse modo, a imagem do sonho iluminando a vida torna-se bela sem, contudo, deixar de ser graciosa pelo fato de que Sancho, mesmo com toda a sua tolice, tenha conseguido se desvencilhar de suas necessidades para tornar-se, por exemplo, um ótimo governador.

## 7. Considerações finais

Este artigo tematizou a aproximação entre Literatura e Direito em suas bases teóricas e em suas ocorrências no gênero romance, verificando como de fato ocorre tanto no conteúdo quanto na estrutura do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), de Miguel de Cervantes (1547-1616). Assim, buscou-se, no decorrer desse capítulo, respostas para o seguinte problema: de que forma a Literatura relaciona-se com o Direito em suas bases teóricas e como de fato se presentifica essa relação tanto no conteúdo quanto na estrutura do romance *Dom Quixote*? Pondera-se que *Dom Quixote* é um romance que nos conduz a refletir acerca do humano, do sentido e da abrangência da justiça, em função de que a personagem protagonista é tomada por grande humanidade, em muitos momentos paradoxal, mesmo assim humana, alumando a debilidade e a vulnerabilidade da vida, que, de forma transparente e clara, destaca a possibilidade emancipatória que a ação de resistir ao determinado pode vir a consolidar.

O resultado da pesquisa nos permitiu certificar que o Direito é muito mais abrangente do que as determinações legais constantes dos códigos e das legislações, isto é, a lei não comporta o Direito. Destaca-se que a Literatura pode ser uma fonte para o Direito, não se almejando que a obra literária venha a tomar o lugar de outras fontes, mas no sentido de que possa ser um excelente canal para aperfeiçoamento do discurso científico do Direito. Por fim, é incontestável que a Literatura se apresenta como um meio necessário ao operador do Direito, uma vez que lhe fornece a

possibilidade de estudar de forma real e objetiva e sociedade da qual faz parte e na qual exerce seu papel de jurista. Assim, denota-se que a rotina de aplicação da justiça em função da carga trágica presente em cada litígio é muito grande. Na maioria das vezes, isso faz com que seus operadores acabem sendo “robotizados” no exercício de suas funções. A relação que a Literatura possibilita é que mantém a integridade na opção de continuar sentindo. Diante desse cenário, comprova-se que a Literatura pode servir de fonte para o Direito ao permitir com que este possa ser humanizado na medida em que se sabe existirem diversos modos de narrar uma história. Ou seja, existem vários modos de contar a lei, bem como diferentes formas de contar o Direito e as histórias de seus sujeitos.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BURKE, P. **As fortunas d’O Cortesão**. Trad. Álvaro Hattner. São Paulo: UNESP, 1997.

CANAVAGGIO, J. **Cervantes**. Trad. Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Editora 34, 2005.

CASTRO, S. de P. **O imaginário na construção da realidade e do texto ficcional**. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt5/sandraartigo.html>. Acesso em: 30 out. 2014.

COLOMBO, S. A revolução permanente do Quixote. **Folha de São Paulo**, São Paulo, v. especial, ano 1, n. 1, 18 de jun. 2005.

DERRIDA, J. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DWORKIN, R. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FACHIN, M. G. Utopia quixotesca dos direitos humanos. **Anamorphosis** – Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 03, n. 01, p. 153-169, jan-jun. 2017.

FREITAS, R. B. de. **Direito, linguagem e literatura: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações**. 2002. *Working paper*. Programa de Doutorado e Mestrado em Direito – Faculdade de Direito, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://www.fd.unl.pt/web/Anexos/Downloads/235.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISER, W. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JHA, P. Lukács or Bakhtin: Some preliminary considerations toward a sociology of the novel. *In: Economical and political weekly*. v. 18, n. 31, (jul/1981), p. 38.

LLULL, R. **Livro da Ordem de Cavalaria**. Trad. Ricardo da Costa. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio/Editora Giordano, 2000.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

OLIVEIRA, M. A. C. de. Ronald Dworkin: de que maneira o direito se assemelha à literatura? **Revista da Faculdade Mineira de**

**Direito**, Belo Horizonte v. 10, n. 19, jan/jun 2007. Ed. PUC Minas, 2007.

POSNER, R. **Problemas de filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAAVEDRA, M. de C. **Dom Quixote de La Mancha**. Trad. Ernani. São Paulo: Schwarcz, 2012.

TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na América**. 2.ed. Trad. Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

WATT, I. **A ascensão do romance**. Trad. Hildegard Feist. S. Paulo: Cia das Letras, 1990.

WHITE, J. B. **The legal imagination**. Chicago: University of Chicago, 1985.



## **Lendo antes que seja tarde: uma proposta de trabalho com a Literatura Juvenil no Ensino Médio**

Lissara Kaiuane Alves

Miguel Rettenmaier

### **1. Introdução**

O que é ler hoje? Tal questão tem se tornado comum nos mais variados espaços, sejam eles educacionais ou não. A leitura sempre foi admitida como uma atividade essencial ao sujeito, pois contribui para sua formação social, intelectual e para a construção de sua identidade perante a sociedade em que está inserido. O texto literário, por exemplo, serve como “plataforma” para novas tomadas de consciência, pois, o enredo, as personagens, entre outros elementos presentes em um texto literário, envolvem o leitor e passam a lhe ofertar novas lentes para enxergar o seu entorno. No entanto, com as mudanças sociológicas, culturais e tecnológicas da sociedade cada vez mais significativas, torna-se recorrente o surgimento de novos suportes e estruturas para o texto escrito, seguidos de novos tipos de leitores, tornando necessário refletir sobre as concepções acerca da leitura na contemporaneidade.

O presente capítulo consiste em um recorte de um estudo de pesquisa-ação realizado no segundo semestre de 2016, pautado em discussões acerca da formação do jovem leitor por meio do contato com a literatura juvenil. Levando em consideração a importância da escola enquanto principal espaço detentor da função de formar leitores, esse estudo, a partir da aplicação de uma prática leitora multimidiática em uma turma de alunos da segunda série do ensino médio, buscou compreender em que medida a leitura de um romance escrito durante o período de um regime cívico-militar no Brasil, atuaria numa recepção contemporânea, a qual inclui a

leitura no meio digital, permitindo aos jovens tomadas de consciência sobre a realidade social e política do país.

A prática leitora teve como obra literária central o romance *É tarde para saber*, do autor Josué Guimarães. Tendo em vista que o ano de 2016 marcou 30 anos de falecimento do autor, essa prática se incluiu no conjunto de atividades em torno da vida e da obra de Josué Guimarães. Dentre as quais estavam a exposição “Tempo de ausência: 30 anos sem Josué Guimarães”, organizada pelo Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF) e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), bem como a edição de março de 2016 do “Projeto Livro do Mês”<sup>1</sup>, com a presença do escritor Tabajara Ruas, que tratou, justamente, sobre a obra *É tarde para saber*, em um projeto da Prefeitura de Passo Fundo e da Universidade de Passo Fundo.

Além da importância de pensar a formação leitora enquanto prática social, a necessidade de refletir sobre a função do professor frente às intensas mudanças pelas quais a leitura escolarizada passa é urgente. Considerando os resultados de indicadores como PISA<sup>2</sup> e INAF<sup>3</sup>, os quais evidenciam a fragilidade da leitura no âmbito educacional brasileiro, o professor, além de promover a literatura, deve trazer novas perspectivas para as suas aulas, assumindo uma posição de aliado à tecnologia e tudo o que é disponibilizado como ferramenta e recursos numa sociedade amplamente digital.

Sendo assim, nas seções seguintes, serão apresentadas breves reflexões acerca dos pressupostos teóricos que embasaram todo o trabalho, uma síntese da prática leitora e o resultado obtido ao final do processo, bem como algumas considerações resultantes do processo da proposta de trabalho com a literatura juvenil no ensino médio.

## **2. A leitura em sala de aula: o letramento literário no contexto escolar**

Saber ler não é garantia de que o indivíduo tornou-se um leitor. Compreendendo a leitura no seu nível mais amplo, sabe-se

que o seu ato vai além da decodificação de algo escrito, conforme escreve Marisa Lajolo (1984), afirmando que ler é "a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, e relacioná-lo a todos outros textos significativos" (p. 59). Em vias gerais, pode-se afirmar que todo indivíduo é capacitado ao ato de ler, mas este só é desenvolvido a partir de estímulos do meio onde está inserido. Nesse sentido, a leitura pode ser vista como um processo de aprendizagem como qualquer outro, e, portanto, o ato de ler se ensina e pode ser aprendido. E é nesse cenário de ensino-aprendizagem que surge imediatamente a escola, seguida de sua importância enquanto principal espaço para habilitar os alunos de primeiro e segundo grau à leitura.

<sup>1</sup> Trata-se de um projeto promovido pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a UPF, que ocorre desde junho de 2006, oferecendo aos alunos a oportunidade de ler um livro e debatê-lo com o autor presente, desenvolvendo atitudes positivas frente à leitura.

<sup>2</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment. É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>3</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. É uma iniciativa de medição do alfabetismo da população brasileira, criado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa.

No entanto, quando se afirma a importância dessa instituição no processo de formação dos sujeitos que passam por ela, em específico na formação leitora, é necessário considerar o fato de que todas as pessoas, mesmo que ainda crianças, são leitoras em potencial, pois a todo instante cada uma delas está construindo significados e inferindo sentidos ao seu entorno, nas mais distintas situações do cotidiano. Desse modo, este se torna o princípio norteador para o papel da escola, não apenas ensinar a ler, mas desenvolver o hábito, ou melhor a necessidade pela leitura, capacitando o indivíduo para se tornar atuante no meio onde está inserido e desenvolvendo sua autonomia e criticidade.

Em vias gerais, as propostas de trabalho visam o texto escrito como objeto de estudo e análise, limitando a formação da identidade leitora dos alunos, primeiramente, por não oportunizar uma experiência subjetiva com as múltiplas linguagens, além de estimularem o acesso a textos que não estão em consonância com necessidades, interesses e realidade dos estudantes, não contribuindo para a formação da identidade cultural do indivíduo. Daí a necessidade de reflexão: ler o que e como?

Na tentativa de apresentar propostas condizentes ao que se pensa por formação de leitor, Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário* (2006) apresenta de forma muito didática, uma reflexão sobre o conceito de letramento na literatura e propõe ações para desenvolvê-lo em sala de aula. Percebe-se que, na escola atual, o espaço destinado à Literatura precisa ser ampliado e – ainda mais importante – o modo de se dar aulas de Literatura deve ser repensado. Entre tantos benefícios que a leitura literária possibilita, além da própria prática de leitura, ela também contribui para ler melhor, pois proporciona os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo de maneira como nenhuma outra faz. No entanto, o modelo tradicional de aula de Literatura, ainda muito presente nas escolas, tem como objetivo determinar as leituras de obras, e a grande preocupação parece estar voltada à conferência se a leitura foi feita ou não pelos alunos e, posteriormente, à discussão de conteúdos da crítica literária, por exemplo, nos quais a prioridade são as nomenclaturas e conceitos.

Nesse sentido, o trabalho com o texto literário perde muito de seu propósito. De acordo com as afirmações de Cosson, o objetivo maior deve ser o de proporcionar, de fato, uma experiência de leitura que não deve deixar de ser prazerosa. Contudo, deve garantir o "compromisso de conhecimento que todo saber exige" (p. 23). Em outras palavras, a forma de se trabalhar a disciplina da Literatura não deve ignorar, mas transpor a abordagem conteudista, compreendendo que, assim como afirma o autor, "letramento literário é uma prática social, e, como tal,

responsabilidade da escola" (p. 23). Desse modo, ao ler um romance, por exemplo, à medida que a leitura ganha uma dinâmica, o leitor passa a envolver-se com as personagens, com os acontecimentos narrados e com tudo aquilo que está posto nas páginas e fora delas.

Portanto, podemos afirmar que a literatura permite que o indivíduo vivencie experiências, tornando compreensíveis o mundo e todas as coisas existentes nele. Como Cosson afirma, tudo é materializado em palavras, desde o mais abstrato até o concreto. Logo, compreendendo a literatura como uma linguagem, ao apropriar-se dos saberes tanto linguísticos quanto literários presentes em uma obra, o leitor tem acesso à informação, à produção de conhecimento e à oportunidade de articulação de pontos de vista e visões de mundo.

Por conseguinte, ainda é possível afirmar que a literatura se constitui como um processo de comunicação. Sem aprofundar conceitos teóricos de intertextualidade e interdiscursos, sabe-se que durante a leitura o indivíduo dialoga com várias outras vozes presentes no texto e fora dele, de modo que a leitura jamais é um ato isolado, mas sim, social, pois, conforme Cosson, "ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro" (p. 27) e, portanto, há a efetivação da leitura literária resultante desse intenso processo de interação.

De acordo com o anteriormente exposto, o indivíduo lê da maneira que foi ensinado. Na escola, vista como principal espaço para a formação de leitor, o trabalho de desenvolvimento para contemplar tal objetivo deve incluir o letramento literário. Marisa Lajolo, na obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, afirma que

é a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (Lajolo, 1986, p. 62).

A partir dessa afirmação de Lajolo, é possível compreender o significado e importância de se ter um trabalho bem desenvolvido, voltado à exploração e à construção de significados a partir da literatura. Nesse sentido, segundo Cosson, o processo básico do letramento literário pode ser dividido em três grandes etapas. Ao iniciar pela "antecipação", o sujeito participaria de atividades introdutórias acerca do que diz o texto que será lido. Em seguida, na "decifração", o indivíduo iria desvelar as palavras. De maneira bem simplista, pode-se dizer que o leitor realizaria a leitura superficial do texto. Por fim, durante a "interpretação", o sujeito faria inferências atribuindo significado e sentido ao que lera.

Em resumo, e já retomando a fala de Lajolo, a prática do letramento literário deve dar conta de ir além da decifração, feita na primeira leitura, capacitando o indivíduo para interagir com o texto, relacionando o seu conhecimento de mundo com os conhecimentos trazidos pela obra que está sendo lida. Deve ocorrer o que Cosson traz como "convergência" entre o que o autor escreveu, o que o leitor leu e as convenções que fundamentam a leitura numa sociedade específica.

## **2.1 Tempos que desafiam: o perfil leitor do jovem contemporâneo**

A partir de tais pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, torna-se necessário refletir sobre a forma de desenvolver experiências do letramento literário para os alunos no contexto atual. Que tipo de leitores pretende-se formar? A aproximação entre o texto e o leitor é suficiente num trabalho voltado à formação leitora do sujeito? Quais os próximos passos a seguir dentro desse processo? Essas são questões norteadoras, pois colocam em xeque o processo de formação leitora, suscitando muitas discussões acerca das respostas que se intenta encontrar.

Sabe-se que, na atualidade, formar um leitor é um grande desafio. Não é mais concebível que se trabalhe a leitura a partir de atividades tradicionais, sem buscar subsídios em outras formas de

linguagens além do texto escrito, em outros suportes além do livro impresso, de modo que a qualidade do processo de formação do leitor seja amplamente enriquecida. Reconhecendo, primeiramente, como se desenvolve o processo de leitura apresentado na sessão anterior, deve-se reconhecer, em seguida, que no período de abundância de materiais de leitura publicados nos mais variados suportes, do impresso ao digital, e se faz necessário oportunizar o contato com diferentes textos e linguagens.

A autora Maria Lucia Santaella Braga (2004) em seu livro *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, retomados na publicação de 2014, *Comunicação ubíqua – Repercussões na cultura e na educação*, apresenta traços característicos que constituem diferentes “perfis” de leitores dentro de um processo evolutivo e de constantes transformações. Dando ênfase para a realidade presente, é visível a constante movimentação das pessoas, seja em casa, no trabalho, na escola, seja circulando por espaços diferentes, vivenciando intensamente situações comunicativas, tendo em vista que além dessa mobilidade física, sabe-se que a maioria das pessoas possui, no mínimo, um equipamento móvel e se encontra conectada o tempo todo.

Desse contexto resulta o leitor que Santaella nomeia de ubíquo, adjetivando a sua onipresença em vários segmentos. Sua atenção é compartilhada, pois responde ao mesmo tempo a diferentes estímulos sem se demorar em nenhum deles. Como exemplifica a autora, ao leve toque do seu dedo no celular, "o leitor ubíquo pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém, ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a quilômetros de distância" (2013, p. 35).

De modo geral, Santaella afirma que uma das principais características da sociedade do século XXI é a "hipermobilidade". Além de circular por entre as redes digitais que são caracteristicamente móveis, com os suportes tecnológicos também móveis, a mobilidade do leitor torna-se dupla: mobilidade informacional e mobilidade física. Nas palavras da autora:

o acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar. Acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis, chamo de espaço de hiper mobilidade esse espaço intersticial, espaço híbrido e misturado (Santaella, 2007, p. 183).

Sendo assim, os pressupostos teóricos de Santaella apresentados problematizam não só os tipos de leitores que se modificam progressivamente, como também o processo de aprendizagem. A partir da constatação dos (hiper) leitores, comumente identificados em sala de aula e da realidade por eles apresentada, deve ser realizado um trabalho de orientação educativa significativa que promova a leitura, o pensamento crítico e a sensibilidade estética.

### **3. Lendo antes que seja tarde: uma proposta de trabalho com a Literatura Juvenil no Ensino Médio**

#### **3.1 As muitas faces de Josué**

Nascido em 7 de janeiro de 1921, o gaúcho de São Jerônimo, Josué Marques Guimarães, foi jornalista e por um curto espaço de tempo também desempenhou atividades como político. Como escritor, consagrou-se como um dos maiores nomes da história recente do Rio Grande do Sul e um dos mais influentes e importantes escritores do país. Faleceu no dia 23 de março de 1986, deixando ao todo, seis filhos, frutos de seus dois casamentos.

Como jornalista, iniciou seus trabalhos em 1939, no jornal carioca *Correio da Manhã*, e durante sua carreira na imprensa passou pelos principais jornais e revistas do país, trabalhando como repórter, diretor de jornal, secretário de redação, colunista, comentarista, cronista, editorialista, ilustrador, diagramador e repórter político. Além disso, como exemplo de sua versatilidade, Josué Guimarães foi colunista e trazia também ilustrações,

desenhos e caricaturas próprias à sua coluna, pelo pseudônimo de D. Xicote, entre 1944 e 1948, no jornal *Diário de Notícias*, sob a direção de Ernesto Corrêa. Atuou como correspondente especial no Extremo Oriente em 1952 (União Soviética e China Continental) e, de 1974 a 1976, como correspondente da empresa jornalística Caldas Júnior em Portugal e na África.

Em 1951, foi eleito o vereador mais votado pelo PTB em Porto Alegre, chegando à liderança da bancada e à Vice-Presidência da Câmara. Foi chefe de gabinete de João Goulart na Secretaria de Justiça do Rio Grande, sob governo Ernesto Dornelles, e ainda, de 1961 até 1964, foi diretor da Agência Nacional, conhecida atualmente como Empresa Brasileira de Notícias, a convite de Jango, atual presidente.

Aos quarenta e nove anos, Josué lançou-se como escritor com a obra *Os ladrões*, seu primeiro livro publicado. O livro reunia contos, entre os quais o conto que dá nome ao livro foi premiado em um dos concursos literários mais importantes do país. Sua obra, escrita em pouco menos de 20 anos, traz títulos como a trilogia inacabada *A ferro e fogo*, *Camilo Mortágua*, *Depois do último trem*, *Tambores Silenciosos*, entre tantos outros que compõem um acervo importante para a literatura brasileira, demonstrando, no conjunto de suas obras, uma forte vertente do romance histórico, inaugurando uma linha literária que foi seguida por outros autores na posteridade.

Como formador de leitores, a história de Josué com Passo Fundo iniciou em 1981, juntamente com a realização das Jornadas Nacionais de Literatura. Com caráter de movimentação cultural, as Jornadas são eventos que reúnem toda a comunidade, promovendo a leitura de textos literários em diversos suportes e linguagens. Em sua primeira edição, há 35 anos, o evento contou com o respaldo e total incentivo do escritor Josué Guimarães.

Já considerado um dos maiores escritores do Rio Grande do Sul, sua preocupação com a formação de leitores como forma de emancipação de sujeitos em um modelo de política repressiva o levou a adotar uma forma de escrever de caráter político e

humanista, contribuindo de maneira muito significativa à fortuna literária brasileira, mas também fez com que fosse sistematicamente perseguido pelo regime autoritário da época. Um dos livros que melhor exemplifica essas características de Josué é a obra *É Tarde para Saber*, escrita em 1976.

### **3.2 Josué para jovens: os sujeitos da pesquisa-ação**

A prática leitora multimidiática foi aplicada para uma turma de segunda série do ensino médio, em uma escola da rede estadual do município de Passo Fundo, RS. A turma 221, era composta por 24 alunos, sendo 12 meninos e 12 meninas, com faixa etária entre 14 e 18 anos. A turma possuía cerca de 5 alunos repetentes. Eram todos residentes nas proximidades da escola. Durante o período de observação, foi possível perceber que a turma estava bem entrosada, sendo que os alunos interagem entre si com facilidade e, na maioria das vezes, desempenhavam as tarefas propostas pelos professores prontamente. Eram bastante participativos e colaboraram para que as atividades propostas ocorrem da maneira esperada.

Para traçar um perfil mais consistente da turma em relação à leitura, além das observações das aulas, realizadas por um mês, foi aplicado um questionário on-line e os alunos puderam usar seus próprios celulares para responder as questões. As perguntas de cunho investigativo visavam verificar o nível de envolvimento dos alunos com a leitura literária e, com base nos resultados das respostas dadas pelos estudantes, foi possível fazer alguns apontamentos. Em geral, os estudantes da turma 221 não eram, até então, motivados de forma considerável à leitura, sendo que pouquíssimos realizam empréstimos dos livros da biblioteca da escola ou em outros espaços e pontos de leitura do município. Cerca de 70% da turma faz somente a leitura solicitada em aula, reconhecendo, portanto, a necessidade de aumentar o tempo destinado à leitura.

Foi solicitado que os estudantes elencassem títulos de livros já lidos e que haviam gostado. Através das respostas, destacaram-se os títulos mais contemporâneos, tais como *Dias Perfeitos*, de Raphael Montes, *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Perd da*, de Carina Rissi, entre outros. Pode-se afirmar que, em resumo, as preferências de leitura são bastante diversificadas, transitando entre a poesia, contos, romances românticos e ficcionais. Em média, mais de 60% da turma possui de um a cinco livros em casa, utilizando outros suportes digitais para a leitura, dentre os quais, apontados pelos alunos, sobressaíram o celular e o computador. No entanto, houve um pequeno registro de alunos que acessam plataformas digitais sobre literatura, como por exemplo sites, canais do *Youtube*, entre outros, que tratam especificamente de leituras literárias.

Já na parte final do questionário, mediante as respostas dadas pela turma, mais de 60% da turma já conhecia o escritor Josué Guimarães, no entanto, não haviam lido o romance proposto para a realização da prática leitora, *É tarde para saber*, o que resultou num trabalho inédito a ser realizado.

### **3.3 Prática leitora multimidiática: lendo antes que seja tarde**

Rapidamente, em um contexto como o atual, com avanço de frentes conservadoras, é importante ler antes que seja tarde. Sendo assim, a prática leitora foi desenvolvida em quatro encontros semanais. Concentradas nos períodos de aula da disciplina de Língua Portuguesa, as ações foram norteadas pelo roteiro de atividades, organizados mediante as três etapas descritas anteriormente: antecipação, decifração e interpretação. Inicialmente, os estudantes foram preparados para leitura da obra e, obtendo subsídios para o processo de interpretação e possíveis construções de sentidos para o romance. Para tanto, a primeira atividade foi a reprodução do documentário *A Jornada de Josué*, produzido pela UPFTV e pelas Jornadas de Passo Fundo, sobre a vida, história e obra do autor Josué Guimarães, para apresentá-lo

aos estudantes. Em seguida, foi realizada a análise das características marcantes na obra de Josué, contextualizando o período político em que viveu e tomando como embasamento o material jornalístico disponível no Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG).

Foi proposta uma discussão a partir das percepções dos alunos sobre a ditadura e suas implicações à sociedade e às pessoas. Em seguida, foi solicitada a leitura do romance *É tarde para saber*. Concomitantemente à leitura, nos encontros seguintes, os estudantes realizaram atividades mais específicas sobre a ditadura, a partir de análises e leituras de informativos, músicas e vídeos disponíveis em sua maioria no site *Memórias da Ditadura*, uma plataforma digital bastante completa em termos de conteúdo.

Posteriormente a essas ações, com a leitura da obra concluída, foi realizada a discussão sobre as constatações dos estudantes acerca do romance, estabelecendo paralelos com os assuntos debatidos sobre o contexto histórico da obra. No intuito de estender a discussão para além do contexto na obra em si, foi solicitada a leitura do texto *A qualidade dos homens*, escrito por Josué Guimarães, e que evidenciou o cunho social e crítico à política de sua época, perpassando essa temática por todo o texto.

Ao término da leitura, os estudantes realizaram o trabalho final indicado como fechamento da prática leitora, que consistia em três propostas de atividades: recontar a parte final da história por meio de um telejornal, reescrever algum dos capítulos do livro pela perspectiva de outro personagem ou mudar o desfecho do romance, criando uma nova trajetória para o casal de protagonistas da história.

Para exemplificar de forma mais detalhada a culminância da prática leitora, é possível acompanhar o trabalho desenvolvido por um dos grupos de alunos, formado por quatro estudantes da turma 221. Eles optaram por desenvolver um telejornal, que segundo as orientações discriminadas na prática leitora, a morte de Cássio, protagonista do romance, deveria ser noticiada em um

jornal televisivo, diferentemente do texto original, no qual a notícia é veiculada no jornal impresso.

Inicialmente, o vídeo apresenta a abertura do jornal, e logo em seguida o apresentador, após cumprimentar o telespectador, noticia a manchete do jornal: a morte de um terrorista ao resistir à prisão. O âncora do jornal, representado por um estudante, apresenta de maneira resumida a notícia dando prioridade ao relato de informações como data do ocorrido, local e horário. Rapidamente, é chamado um correspondente, papel desempenhado por outro estudante, informando que as cenas seguintes são imagens filmadas por câmeras no local do ocorrido.

No segundo plano do vídeo as imagens que aparecem são de um carro em movimento, chegando ao local onde ocorreu o confronto. O carro estaciona no acostamento da estrada e rapidamente um outro estudante, representando o policial, sai do carro para perseguir o suspeito, um quarto aluno, que ao ver o carro da polícia se aproximando corre em direção oposta a ele. Inicia-se a perseguição e quando o suspeito está prestes a sair do plano de visão do policial, este dispara dois tiros em direção ao homem que o perseguia. Então, o próprio policial recolhe o corpo e leva-o para dentro do carro, que sai rapidamente do local. Ao término dessa cena, as imagens voltam a ser gravadas nos "estúdios do jornal", nas quais o jornalista encerra a transmissão.

Com o término do jornal, compreendido aos três minutos e vinte segundos do vídeo, os dois minutos finais correspondem ao *making off* da produção do jornal. Foi possível perceber muito nitidamente o envolvimento dos estudantes com a tarefa. Cuidadosos e detalhistas, os alunos desenvolveram um trabalho que atendeu à proposta de trabalho inicial, utilizando impostação de voz adequada, técnicas de gravação como mudar o ângulo da câmera assim como nos jornais televisivos, trazendo veracidade para o fato noticiado.

Há alguns aspectos da produção que merecem destaque: o uso de filtro branco e preto durante todo o vídeo, por exemplo, e a vinheta utilizada na abertura do jornal corresponde a edições

antigas do jornal vespertino, *Jornal Hoje*, detalhes fundamentais para a construção da ideia de que se tratava de um jornal "antigo", estando de acordo com a época em que a história é narrada.

Observa-se também que houve um certo cuidado na gravação das cenas externas, nas quais é transmitida a perseguição e posteriormente o assassinato do suspeito. O fato de o repórter mencionar a informação de que eram cenas gravadas por "câmeras do local" justifica de que forma foi possível acompanhar todo o ocorrido, construindo ideia de verossimilhança, pois não se tratava de um flagrante e sim de um fato ocorrido ainda no dia anterior àquela edição do jornal, portanto, não teria como ter sido filmado ao vivo.

No que se refere à capacidade dos estudantes de abstração da história, observa-se que os estudantes realizaram uma interpretação própria sobre como noticiar o fato da morte do protagonista. Em primeiro lugar, ao invés de quatro mortes, como é na versão original, apenas um dos "terroristas" é morto. Outro exemplo que demonstra a liberdade que os estudantes tiveram para realizar o trabalho foi a atitude da polícia que, após matar o suspeito, colocou-o imediatamente dentro do carro e abandonou o local do ocorrido com bastante pressa.

Levando em consideração as discussões feitas durante a prática leitora sobre o regime militar, sabe-se que muitos grupos de militares, durante a vigência dos Atos Institucionais, faziam intervenções violentas e que poderiam levar à morte. Nesse sentido, a forma como os estudantes retrataram a morte do protagonista do romance, militante contra a ditadura, expressa a ideia de que se tratava de uma execução e não simplesmente de uma prisão, evidenciando a preocupação dos estudantes em dar ênfase às ações de repressão existentes na época da ditadura e que constituem o enredo da história.

#### 4. Considerações finais

Assim como foi apresentado nas seções iniciais, mesmo que todo indivíduo seja capacitado ao ato de ler, este só é desenvolvido a partir de estímulos do meio onde está inserido. Logo, torna-se dever da escola, enquanto principal espaço de diálogo, de atividades e descobertas, promover atividades que contemplem tais requisitos. A prática leitora aplicada na turma 221, cumpriu seu papel nesse sentido, com atividades que prepararam os estudantes para a realização da leitura, utilizando a sala de aula, ambiente privilegiado para a troca de experiências, para promover a leitura e posteriormente o confronto de interpretações e da diversidade de leituras.

Mediante o contexto atual, novos desafios para a formação leitora dos indivíduos são identificados. Se é possível afirmar que o leitor por excelência é aquele que é capaz de transitar nas múltiplas linguagens existentes, atribuindo sentido e significado aquilo que está posto diante de si, os leitores imersos na cultura digital, estão cada vez mais expostos a uma hibridização de linguagens, fazendo com que o processo de leitura, conseqüentemente as constituições cognitivas dos leitores se modifiquem. A diversidade de recursos (documentário, músicas, vídeos, fotografias, texto literário, sites), utilizados para a preparação dos estudantes antes de realizar a leitura do romance proporcionou aos alunos a segurança e o embasamento cultural necessário para a compreensão do texto literário.

Sabe-se que em grande escala, o leitor presente em sala de aula é aquele que circula por entre as redes digitais que são caracteristicamente móveis. Sendo os suportes tecnológicos também móveis, a mobilidade do leitor torna-se dupla: mobilidade informacional e mobilidade física. Logo, um trabalho estático em sala de aula, em qualquer área, mas, sobretudo na formação leitora dos estudantes, não pode ser admitido. Frente a tantos recursos e ferramentas disponíveis, literalmente, a "um clique", é dever do professor repensar sua prática, fazendo-se

sempre o questionamento acerca do tipo de leitores que se pretende formar, e de que modo promover a aproximação entre o texto e o leitor, de forma suficiente, num trabalho voltado à formação leitora do sujeito.

Nesse sentido, uma prática leitora multimidiática foi planejada a partir de uma orientação educativa bastante significativa, tomando como base as práticas de letramento em sua dimensão social, cultural e política. Sendo assim, a sua aplicação frente a um cenário de crise na leitura escolarizada, confirmada a partir das pesquisas já realizadas na área, além de diagnosticar aspectos relevantes sobre a leitura como conceito, como prática e como habilidade, também comprovou, por meio dos resultados obtidos, a contribuição significativa para desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa como um todo, que as diferentes mídias utilizadas, sendo elas digitais, impressas, sonoras, imagéticas, informativas, ilustrativas e audiovisuais proporcionaram.

A recepção de uma obra literária só pode ser analisada mediante o efeito que a leitura dessa obra produz no leitor. Nesse sentido, mediante o exemplo citado de produção final, é notório o envolvimento dos estudantes nas atividades, a autonomia que tiveram para realizar a própria leitura da obra bem como a forma de expor isso aos demais, e principalmente, a diversidade de apresentações ainda que utilizando os mesmos recursos, deixou em evidência o pacto único entre o leitor e o texto, que sendo o mesmo, foi lido de formas diferentes, dando protagonismo a cada indivíduo que lê.

É interessante ressaltar que como no caso da obra *É tarde para saber*, um romance nunca irá propor um universo totalmente desconhecido ao seu leitor. Até mesmo em obras de ficção, como o realismo fantástico, por exemplo, são trabalhadas questões comuns à vida cotidiana do indivíduo, dando-lhe abertura de, a partir de algo acessível, interpretar aquilo que está lendo. Sabe-se que os protagonistas da obra de Josué não evidenciam apenas um namoro entre dois jovens cariocas que o leitor contemporâneo descobrirá, mas aquilo que, mesmo com o passar dos anos,

permanece-lhe acessível: um conjunto de traços, que mesmo nos dias atuais, podem ser investidos simbolicamente, o amor e as descobertas decorrentes dele.

No romance citado, as personagens Cássio e Mariana constituem um enredo sobre um amor adolescente, mas que traz em sua composição temática uma questão política: a crítica ao regime totalitário que regia a sociedade na época em que a obra foi escrita. As próprias características psicológicas das duas personagens principais constituem o que pode ser interpretado como dois segmentos sociais que coexistiam no contexto histórico da obra: a parcela da militância em prol do fim da ditadura e a parte alienada, silenciosa e conivente com a situação política vigente. Porém, o sentido desses e outros simbolismos introduzidos na obra, como as sutilezas postas no enredo da história, são construídos a partir do leitor e do seu "saber histórico".

Em resumo, pode-se afirmar que, no fenômeno da leitura, é imprescindível a interação do leitor com o texto. Assim como afirma Umberto Eco, o universo textual é sempre inacabado. Logo, é o leitor quem participa e realiza o acabamento do texto a partir daquilo que traz em suas experiências e bagagem cultural.

Nesse sentido, é imprescindível que o trabalho com a literatura infantojuvenil na escola corresponda ao que se afirmou até aqui sobre os princípios básicos de leitura, que, em vias gerais, consistem na promoção da interação entre o texto e o leitor, fazendo com que o indivíduo experiencie o mundo por meio da palavra, mas se atualizando mediante os novos estatutos da literatura na contemporaneidade e o perfil do jovem leitor.

Josué Guimarães não escrevia apenas histórias. Seu reconhecimento e importância para a fortuna literária brasileira estão pautadas em cima da sua autonomia em evidenciar, por meio de seus romances, sua posição a respeito dos problemas sociais do período em que viveu. Suas obras refletem o seu papel social, que além de promover a leitura, desenvolve o pensamento crítico e a sensibilidade estética dos seus leitores. Sendo assim, o encontro promovido pela prática-leitora entre os alunos da turma

221 com um importante autor gaúcho, Josué Guimarães, foi muito significativo.

Conforme já citado anteriormente, Josué foi responsável direto pelo reconhecimento de Passo Fundo como a Capital Nacional da Literatura, já que foi um dos principais incentivadores das Jornadas Nacionais de Literatura. Tendo em vista a importância da preservação de sua memória para além das páginas de seus livros, encontra-se hoje localizado no *campus* da UPF o Acervo Literário de Josué Guimarães, o ALJOG. No ano de 1995, sua esposa Nídia Moojen Guimarães doou alguns itens que compõem a memória do autor, dentre os quais há pertences pessoais, manuscritos de suas obras, esboços e até obras inéditas que ainda não foram publicadas. O trabalho lá desenvolvido é fundamental para a realização de atividades práticas em torno da formação do leitor, tal como a pesquisa-ação, sintetizada no presente texto.

Num acervo literário, os registros, guardados e protegidos, fornecem uma reflexão sobre a história, política e produção literária do autor. Nesse sentido, o trabalho no ALJOG, com base nos estudos de crítica genética, ajuda a construir os traços identitários de Josué Guimarães. Seus romances, com frequência, expressam ideias políticas, possibilitando identificar em sua arte literária fortes expressões sociais e histórias. Logo, ler Josué é também aprender sobre o passado da sociedade e assim compreender o presente dela. Ao término da presente pesquisa-ação, a partir de toda a discussão, leitura e produção desenvolvida em sala de aula, comprovado está que a realização de um trabalho bem planejado, fundamentado e que oportunize a construção de sentido para cada indivíduo, forma leitores que ultrapassam o simples consumo de textos literários, mas que se apropriam da sua herança cultural preservada na literatura.

## Referências

BRASIL. **Relatórios do Índice Nacional de Analfabetismo Funcional** - INAF. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Relatório Nacional PISA 2009: Resultados Brasileiros**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2009\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2009_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, J. **É tarde para saber**. Porto Alegre: LP&M, 2011.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LANGER, J. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEREIRA, M. A. A tela e o texto: doze anos formando leitores e educadores. In: MARTINS, A. A. *et al.* (org.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 162 - 174.

RETTENMAIER, M. O documentário A jornada de Josué: um acervo literário em foco. **Manuscrita**, São Paulo, n. 24, p. 79-86, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.fffch.usp.br/manuscrita>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, T. A constituição do sujeito leitor. *In*: RÖSING, T. **Crônicas: o cotidiano em cena**. Passo Fundo: UPF Editora, 2015. p. 7-17.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. *In*: SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

ZILBERMAN, R. A formação do leitor. *In*: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

### **Filmografia**

A Jornada de Josué. Direção: Deisi Fanfa. Passo Fundo: UPFTV, 2011. 1 DVD. 90 min.

# Linguagem e transformação social: interacionismo sociodiscursivo e a educação para a cidadania global

Luciane Sturm  
Rosana Souza de Vargas

## 1. Introdução

Este texto, situado em uma coletânea de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, apresenta um estudo sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), construto teórico-metodológico que orienta a disciplina de *Abordagens para Pesquisa, Análise e Ensino de Gêneros*.

Como uma abordagem que articula linguagem, prática social e transformação humana, o ISD se consolidou como um referencial tanto teórico quanto metodológico essencial para as ciências humanas contemporâneas. Diferentemente de paradigmas centrados exclusivamente em aspectos linguísticos, o ISD propõe uma compreensão holística da linguagem como fenômeno social que molda e é moldado pelas práticas culturais, psicológicas e sociais.

Apesar de ter emergido inicialmente na Europa, o ISD ganhou força no Sul Global em meados dos anos 1990. No Brasil, onde o ensino de línguas enfrenta desafios estruturais e desigualdades regionais, encontrou solo fértil ao oferecer uma base tanto teórica quanto metodológica para pesquisas e para o ensino, que conectam linguagem e prática pedagógica. Desde então, vem dando suporte a diversas pesquisas na área das linguagens, especialmente para as temáticas que envolvem o ensino de línguas.

Nesse sentido, este texto busca responder à pergunta: de que forma o ISD, ao transcender o ensino e as análises puramente linguísticos e abranger os aspectos intrínsecos às ciências humanas, pode contribuir para reconfigurar práticas pedagógicas a fim de

potencializar a educação para a cidadania global (CG) no contexto brasileiro? Logo, a partir da questão central estabelecemos como objetivos: de modo geral, analisar como os princípios do ISD contribuem para o avanço da linguística aplicada e das práticas educacionais no Brasil; e de modo específico, retomar os princípios fundantes do ISD; estabelecer relações entre o ISD e a promoção da cidadania global no contexto educacional.

Tendo isso em vista, entendemos que diferentemente de abordagens puramente estruturalistas ou funcionalistas, o ISD enfatiza a centralidade das práticas sociais na constituição do significado, posicionando-se como um paradigma multifacetado que dialoga com diferentes áreas da ciências humanas. Outrossim, com o crescente reconhecimento da importância de práticas educacionais para a promoção da educação para a cidadania global, evidenciamos o ISD como um arcabouço teórico-metodológico indispensável para compreender e atuar sobre a relação entre linguagem e transformação social.

No aspecto metodológico, este estudo, de natureza qualitativa, tem em vista uma pesquisa bibliográfica, cujos objetivos são descritivos. Como conceitos e principais autores, dialogamos especialmente com Bronckart (2006; 2010); Cristóvão e Magalhães (2018); Unesco (2014), para realizar as reflexões e alcançar os objetivos delimitados.

Assim, seguimos à discussão.

## **2. O interacionismo sociodiscursivo**

O ISD é uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar que enfatiza a centralidade da linguagem como prática social no desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. Fundamentado nos princípios do interacionismo social de Vygotsky, o ISD rejeita a compartimentalização do saber ao defender a interdependência entre processos sociais e cognitivos na aprendizagem e no desenvolvimento humano (Magalhães; Cristóvão, 2018). Assim, o desenvolvimento é um processo social e

cultural integrado, onde o conhecimento é construído através da interação e da colaboração contínua com os outros.

As raízes do ISD remontam aos estudos de Jean-Paul Bronckart<sup>1</sup>, ainda no ano de 1960, na Bélgica. Porém, é a partir de 1970 que o autor se dedica a estudos que originaram o ISD, em 1980. Nessa época, os estudos científicos passaram a reconhecer com maior propriedade a importância da linguagem na interação social. Com isso, na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Bronckart e seus colaboradores se ocuparam em desenvolver uma abordagem que não apenas focasse na mecânica da linguagem, mas também em suas implicações sociais.

Nesse cenário, os trabalhos de Bronckart, que estabeleceram uma base interdisciplinar sólida, ancoraram-se em referenciais teóricos oriundos da Filosofia, Linguística, Psicologia e Filosofia da Linguagem. O ISD, enquanto arcabouço teórico, não apenas fornece uma estrutura compreensiva para a análise da linguagem em diferentes contextos, mas também apresenta ferramentas metodológicas que permitem a investigação e análise sistemáticas de textos e discursos. Por meio dessa lente analítica, o ISD contribui para a revelação das dinâmicas de poder, das estruturas sociais e dos processos de socialização que configuram e moldam a comunicação humana.

Além disso, o desenvolvimento das capacidades individuais para o pleno domínio da linguagem configura-se como uma problemática central no ISD. Em decorrência do propósito de desenvolver essas capacidades, o grupo genebrino conduziu uma

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Bronckart, professor emérito da Universidade de Genebra, foi assistente de Hermine Sinclair e colaborador de Jean Piaget no Centro Internacional de Epistemologia Genética. De 1976 a 2012, atuou como professor em didática das línguas, desenvolvendo cursos e pesquisas sobre análise de discursos, aquisição de linguagem e o papel do domínio linguístico no desenvolvimento humano. Fundador da rede internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, é autor de mais de 500 publicações traduzidas para diversas línguas, incluindo o português.

série de estudos que avançaram na compreensão da linguagem para além das práticas básicas de leitura e escrita. Na perspectiva do ISD, o aprendizado linguístico não se restringe às habilidades mecânicas, mas exige o fomento de um engajamento reflexivo e consciente das ações de linguagem por parte dos indivíduos. Esse engajamento é concebido como um meio de empoderamento ao permitir que participem ativamente de seus contextos sociais e contribuam de forma crítica para as práticas discursivas e interações em que estão inseridos.

Adicionalmente, uma característica central do ISD é sua rejeição à dicotomia entre teoria e prática, como apontado por Magalhães e Cristóvão (2018). Tal posicionamento reflete o compromisso em integrar esses dois aspectos de maneira indissociável ao reconhecer que as práticas sociais e linguísticas informam e são informadas pelas bases teóricas que as sustentam, o que promove, assim, uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar e aplicada.

Essas concepções e ideias foram fundamentais para a expansão do ISD além do contexto europeu, isso porque uma corrente brasileira do ISD começou a se desenvolver no contexto nacional em meados de 1990, a partir do diálogo entre o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem<sup>2</sup> (LAEL) da PUC-SP (Machado, 2004). Dessa forma, a obra *Activité langagière, textes et discours*, de Bronckart (1997), foi fundamental para a disseminação do ISD, pois trouxe os resultados das pesquisas finalizadas pelo grupo até aquele momento. A publicação da obra, trazida para o português por Anna Rachel Machado (2006), ampliou o alcance desse construto teórico-metodológico. Esse marco na história do ISD no contexto nacional permitiu que, ao longo de mais de 25 anos, pesquisadores e/ou

---

<sup>2</sup> Os doutores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Janette Friedrich, Gláís Sales Cordeiro, Itziar Plazaola-Giger, do lado suíço, tiveram grande influência na ascensão do ISD no Brasil, bem como nos estudos dos pesquisadores locais. Do lado brasileiro, as doutoras Roxane Rojo, Maria Cecília Camargo Magalhães, Fernanda Liberali, Anna Rachel Machado foram as precursoras.

professores se apropriassem dessa abordagem ao utilizá-la como guia em seus estudos e práticas.

Atualmente, a vertente brasileira denominada Escola Brasileira do ISD (Magalhães; Cristóvão, 2018) consolida-se como uma realidade acadêmica, apoiada por um número expressivo de pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação no Brasil todo. Nesse contexto, diversos estudos realizados em diferentes regiões do Brasil têm contribuído com resultados relevantes para o avanço da linguística aplicada, ampliando a compreensão sobre a relação entre linguagem e práticas sociais.

As temáticas exploradas no âmbito dessa vertente caracterizam-se por sua abrangência e interdisciplinaridade e envolvem a linguagem em múltiplos contextos e finalidades. Entre os temas centrais, destacam-se o ensino e aprendizagem de línguas, capacidades de linguagem, gêneros de texto, análises de linguagem, trabalho e suas relações, formação de professores, letramentos, educação e tantos outros. Nesse âmbito, os pesquisadores que mais têm se destacado na área são Vera Lucia Lopes Cristóvão (UEL), Elvira Lopes Nascimento (UEL), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), Anna Rachel Machado (PUC-SP), Eliane Gouvêa Lousada (USP), Luzia Bueno (USF), Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP), Anderson Carnin (UNICAMP) e Eulália Fraga Leurquin (UFC), entre outros.

Dentre as perspectivas investigadas, essas pesquisas em geral abordam o modo como Bronckart (2006) vê a linguagem: como uma prática integrada e dinâmica, em que os textos e discursos são centrais para a compreensão das relações sociais e da produção de sentido. O autor propõe uma concepção de linguagem vista como uma atividade social mediada por textos e discursos, que ocorre no contexto das interações humanas (Bronckart, 2006). Nesse sentido, a atividade trata das práticas coletivas e culturais, onde são enfatizadas a interação social e a construção histórica.

Nesse âmbito, o conceito da ação de linguagem se refere ao ato de produzir um texto, seja ele oral ou escrito, em uma situação de comunicação. Isso implica a noção de que cada vez que alguém se

comunica realiza uma ação de linguagem que visa um efeito desejado (Bronckart, 2010). Por conseguinte, Bronckart (2010) destaca que uma produção textual ocorre em um dado contexto de comunicação. Isso significa que a situação em que a comunicação acontece é fundamental para entender a intenção do emissor. Ou seja, os contextos social, cultural e situacional influenciam diretamente a forma como a mensagem é construída e recebida.

A partir disso, entram em evidência as capacidades de linguagem, conforme inicialmente definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e ampliadas por Cristovão e Stutz (2011) e Kersch e Marques (2015). Elas referem-se às aptidões necessárias para que um texto seja produzido e interpretado de maneira eficaz em uma situação específica de comunicação. São elas: capacidades de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva; capacidade de significação; e capacidade multissemiótica. Essas capacidades devem ser desenvolvidas por meio do processo de ensino, uma vez que, quando o docente adota o gênero de texto como foco de ensino, os alunos têm a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades linguísticas de forma abrangente.

Então, como forma de estudo de gêneros de texto, o ISD aponta o Modelo Didático de Gênero (MDG) como uma ferramenta empregada para qualificar o ensino e aprendizagem de gêneros textuais, pois oferece suporte aos docentes no rigor do ensino e na transposição didática (Machado; Cristóvão, 2006). Além disso, o desenvolvimento do MDG considera aspectos como o conhecimento do gênero em foco, as dificuldades e habilidades dos alunos, as experiências pedagógicas relacionadas ao gênero e as orientações de documentos oficiais sobre práticas docentes. É uma ferramenta que articula as capacidades de linguagem com os saberes profissionais teóricos e práticos em uma dimensão ensinável. Por meio do MDG, o elemento didático se integra à noção de gênero com vistas a extrapolar a análise textual e/ou contextual de características e aspectos linguísticos.

Nesse processo, a Sequência Didática (SD), empregada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta-se como um recurso

prático. Isso porque consiste em conjuntos de atividades organizadas de forma sistemática para o ensino da oralidade e da escrita, tendo como foco gêneros textuais específicos. A SD representa uma abordagem pedagógica que busca organizar o ensino da linguagem de forma progressiva e que contribui para a construção de um conhecimento significativo ao integrar práticas sociais e o desenvolvimento linguístico. A partir disso, além de incentivar o domínio da língua, tem como objetivo formar sujeitos capazes de compreender e atuar criticamente em contextos sociais variados através do uso consciente e reflexivo da linguagem ao desenvolver suas capacidades.

Na perspectiva integrativa, portanto, de todo esse processo teórico-metodológico do ISD, a análise de textos, que é posterior à modelização dos gêneros de texto, à produção da sequência didática, e que verifica o verdadeiro desenvolvimento das capacidades de linguagem, ocorre a partir do que Bronckart (2006) chamou de “Arquitetura Textual”. Essa ferramenta de análise delimita, no âmbito linguístico, aquilo que os gêneros, de acordo com sua estrutura, devem apresentar; nela, estão presentes praticamente todos os critérios que levam ao desenvolvimento dessas capacidades.

Sob essas noções, as contribuições do ISD para o ensino e a aprendizagem de línguas são amplas e significativas, destacando-se pela articulação entre teoria e prática, tratadas como indissociáveis. O ISD oferece um embasamento teórico que sustenta práticas pedagógicas voltadas para o ensino com base em gêneros textuais, integrando as práticas sociais e culturais dos estudantes. Promove, assim, o desenvolvimento das capacidades de linguagem de forma sistemática e contextualizada, conectando o ensino de línguas às vivências e necessidades socioculturais dos aprendizes. Ferramentas como o MDG e as SD organizam o ensino de maneira intencional ao validar os conceitos centrais da teoria e consolidar o ISD como abordagem essencial para diferentes contextos educativos.

De modo geral, as pesquisas associadas ao ISD reforçam a linguagem como atividade humana fundamental para ação e interação, o que estimula reflexões sobre a complexidade das práticas discursivas e textuais em diversos contextos. O ISD transcende uma teoria linguística convencional ao analisar as atividades de linguagem sob uma perspectiva social, especialmente ao considerar a pluralidade dos indivíduos e iluminar as dinâmicas sociais que moldam as práticas linguísticas. Dessa forma, promove avanços significativos no campo das ciências humanas e no ensino de línguas, o que nos leva à seção seguinte de discussão.

### **3. A educação para cidadania global e a convergência com o ISD**

Inicialmente, cabe destacar que a discussão sobre cidadania<sup>3</sup>, cidadania global (CG) e a constituição do cidadão global não são recentes no campo educacional brasileiro ou internacional. Contudo, estudos que abordem CG e educação para cidadania global (ECG) no âmbito da linguística aplicada, especificamente focadas no ensino e aprendizagem de línguas, são incipientes ou com pouca visibilidade no meio acadêmico. Desse modo, esta seção traz uma discussão sobre as possíveis conexões e perspectivas de alinhamentos entre o quadro teórico do ISD da vertente genebrina e a abordagem de Educação para a Cidadania Global, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2014).

Apesar das inúmeras visões e controvérsias com relação à definição de CG, nos ancoramos na concepção estabelecida pela Unesco (2014), que nos conduzirá à compreensão do que prevê a ECG. De acordo com a agência internacional, a cidadania global

---

<sup>3</sup> De acordo com Venera (2009), os anos 1990 consolidaram os discursos educacionais democráticos no Brasil, começando com a Constituição de 1988 e passando por marcos como a Declaração de Jomtien (1990), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Valores como liberdade, autonomia, participação, postura crítica e cidadania passaram a fazer parte das aspirações no campo da educação.

envolve um sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum. Isso porque promove um olhar global que conecta o local ao global e o nacional ao internacional, sem desconsiderar a interdependência e a interconexão entre países em todas as áreas da vida humana (Unesco, 2014).

Contemporaneamente, a compreensão do que é CG está associada à preocupação com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, o que influencia o bem-estar nacional e local. Assim, a CG é vista como uma forma de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, baseada em valores universais, através do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações nas decisões do dia a dia que conectam o global com o local e vice-versa.

Na mesma perspectiva, Clifford (2016), apoiada em estudos Giroux (1988) e Freire (1993), destaca que ser um cidadão global é um processo exigente, pois, de início, a pessoa precisa ter um profundo conhecimento sobre si, sobre sua cultura e seu contexto sócio-histórico, além de ter desenvolvido seu próprio senso de moral. Porém, isso tudo não basta, já que o cidadão global deve conhecer, compreender e respeitar também outras culturas e outros povos.

Portanto, ser um cidadão global ou exercer sua CG demanda proatividade, ação e responsabilidade sobre essa ação. Assim, justiça social deve ser uma meta para esse cidadão, pois a CG exige consciência sobre o mundo e sobre nossa existência, nas diferentes perspectivas, econômica, política, social, cultural, tecnológica e do meio-ambiente (Oxfam, 2006). O respeito e a valorização à diversidade são cruciais, da mesma forma que o cidadão global é aquele que contribui com a comunidade a nível local e global; portanto, a CG implica o desejo de agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável.

De modo geral, a Unesco desenvolveu a proposta da ECG para preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Essa perspectiva de educação contemporânea está atrelada a uma visão para um mundo mais justo, diverso e sustentável. Para a Unesco

(2014), a ECG é um conceito que conecta a formação educacional integral dos indivíduos com vistas ao desenvolvimento da sua CG. É, dessa forma, uma perspectiva ideológica que visa formar cidadãos conscientes e ativos em um mundo cada vez mais globalizado, mais inseguro e pouco sustentável.

Assim, o objetivo geral da ECG é equipar os indivíduos com conhecimentos, habilidades e valores essenciais para que possam participar efetivamente do desenvolvimento social, tanto em níveis locais quanto globais. Por conseguinte, é possível inferir que a ECG pode promover a socialização cívica, social e política dos indivíduos ao prepará-los para práticas sociais em diferentes níveis de complexidade.

Com isso, sustentada por princípios humanísticos, como a consciência moral global, autonomia e cuidado e o empoderamento da humanidade (Bosio, 2024), a ECG pretende inspirar ações, parcerias, diálogos e cooperações a partir tanto da educação formal quanto da não formal. Essa abordagem multifacetada incorpora conceitos e metodologias de áreas relacionadas, como educação em direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para a compreensão internacional. Além disso, promove uma ética de curiosidade, solidariedade e responsabilidade compartilhada.

Os objetivos, abordagens e resultados de aprendizagem da ECG se sobrepõem e se reforçam mutuamente com outros programas educacionais, como a educação intercultural e a educação em saúde. Como um paradigma abrangente, os componentes da ECG podem ser integrados nas intervenções educacionais existentes, sendo mais produtivo vê-la como uma abordagem transdisciplinar, em vez de uma disciplina separada ou sobreposta.

Como abordagem transdisciplinar, pois, pode extrapolar as fronteiras disciplinares, envolvendo mais do que a colaboração entre duas ou mais disciplinas para resolver um problema ou explorar um tema. É uma perspectiva que permite integração mais abrangente ao possibilitar extrapolar a organização disciplinar de conteúdos. Nesse sentido, de forma ampla e irrestrita, as

língua(gens) ganham força. Já que, para o processo de ECG e o efetivo exercício da cidadania, o uso da língua, seja ela materna ou adicional, não é apenas necessário, mas também fundamental.

Assim sendo, considerando que a CG é um conceito multifacetado que integra princípios críticos, interculturais e humanísticos, que busca a transformação social, o ISD se destaca como um quadro teórico e metodológico que pode potencializar a ECG, a partir da perspectiva da centralidade na linguagem. Como bem destacam Magalhães e Cristóvão (2018, p. 22), sobre o ISD, em relação protagonismo na produção oral e escrita, ele “apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos [...]”. Desse modo, se afirma como uma abordagem que visa promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas que não apenas aprimoram a competência comunicativa, mas também fortalecem a cidadania ativa e a capacidade crítica dos indivíduos em diferentes contextos sociais.

Por consequência, com maior domínio da linguagem, em um cenário de aprendizagem voltado ao aprendizado de linguagem ou de outra natureza, os indivíduos tendem a desenvolver maior confiança. Ao se sentirem mais capacitados a se expressarem pela escrita e/ou oralidade, podem participar de diferentes práticas sociais com maior protagonismo. Assim, desenvolvem um senso de empoderamento e autonomia. Logo, o ISD inserido em um contexto de ECG poderá favorecer o agir pela linguagem, especialmente a partir de temáticas, por meio de gêneros de texto que intensifiquem essa ação e provoquem o pensar sobre solução de problemas para a melhoria da sociedade.

As convergências entre ISD e ECG são visíveis, pois ambas as perspectivas se nutrem da interação, do diálogo e da colaboração em prol da ampliação do conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica. Enquanto a ECG necessita da linguagem para o fazer acontecer, o ISD se preocupa em qualificar as capacidades de linguagem dos indivíduos para o agir social. Além disso, o arcabouço teórico do ISD qualifica o fazer pedagógico do professor

que, ao utilizá-lo para o planejamento de práticas e materiais voltados à ECG, pode ampliar as possibilidades para que os indivíduos transformem seus modos de pensar e ser, através de experiências holísticas enraizadas em contextos locais e globais.

Em síntese, a relação entre o ISD e a ECG é fundamentada na centralidade da linguagem como prática social, essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua atuação no mundo. A ECG, voltada à formação de cidadãos globais, exige habilidades que transcendem a competência comunicativa básica, que incorporem aspectos éticos, culturais e sociais. O ISD contribui para essa formação ao sistematizar o ensino da linguagem de forma contextualizada e promover interação e participação social. Ao articular capacidades de linguagem com práticas sociais, o ISD oferece ferramentas, tais como o MDG e as SD, para que os aprendizes compreendam e atuem criticamente nos aspectos locais e globais.

Outra convergência importante está na visão transformadora da linguagem. O ISD a concebe como mediadora de práticas sociais e veículo para a reflexão crítica, permitindo que os sujeitos enfrentem dinâmicas de poder e desigualdades. A ECG, por sua vez, busca formar indivíduos éticos e responsáveis, com foco na sustentabilidade e na justiça social. Inserido nesse contexto, o ISD potencializa essas competências ao utilizar gêneros textuais como instrumentos pedagógicos para abordar temas globais, como direitos humanos e diversidade cultural, promovendo um aprendizado transformador que fortalece a cidadania ativa e a consciência global.

#### **4. Considerações finais**

Com este estudo, evidenciamos que o ISD transcende abordagens puramente linguísticas ao posicionar a linguagem como prática social e elemento central para a formação humana. Essa perspectiva permite reconfigurar práticas pedagógicas ao articular a formação linguística com o desenvolvimento da

cidadania global (CG). Dessa maneira, ancorada nos princípios do ISD, a educação para a cidadania global (ECG) favorece a construção de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de atuar em contextos sociais diversos. Ora, pois, o ISD oferece suporte teórico e metodológico indispensável para que professores e escolas implementem práticas que conectem questões locais e globais com vistas a promover uma educação ética, engajada e alinhada à transformação social.

Por fim, os objetivos deste estudo foram alcançados ao analisar como os fundamentos do ISD contribuem para o avanço da Linguística Aplicada e sua convergência com a ECG. Contudo, implementar a ECG exige esforços conjuntos de toda a comunidade escolar e demanda reflexões sobre o papel da escola na formação de cidadãos globais. Questões como a preparação dos professores e a estrutura do sistema educacional são desafios que precisam ser enfrentados. Nesse contexto, o ISD, ao integrar teoria e prática, oferece caminhos promissores para que as escolas promovam a ECG de maneira efetiva e formem sujeitos socialmente responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade global.

## Referências

BOSIO, E. **Ethical Global Citizenship Education: Elements in Intercultural Communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024, 74 p. DOI: 10.1017/9781009326742.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 163–176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. *In*: LUNA, J. M. F. de. (org.) **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 13 – 32.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25 – 35, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed: 30th-anniversary edition**. New York: Continuum, 2000.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bergin & Garvey, 1988.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o

desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Eutomia**: revista de literatura e linguística, v. 15, n. 1, p. 384–407, 2015.

MACHADO, A. R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2004, 20(2), 311–328. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200006>

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

OXFAM DEVELOPMENT EDUCATION PROGRAMME. **Education for global citizenship**: A guide for schools. Oxfam GB, 2006. Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>. Acesso em: 19 out. 2024.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global citizenship education**: preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO, 2014.

VENERA, R. A. S. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educ. rev.** 2009; v. 34, p. 231 - 40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200014/>. Acesso em: 19 out. 2024.



## **Percurso de pesquisa: uma volta às origens da Linguística Aplicada**

Patrícia da Silva Valério

Passada quase uma década desde que defendi a tese de doutorado, encontro-me em um momento singular na pesquisa. Este texto apresenta um olhar retro e prospectivo sobre os estudos de meu interesse desde o ingresso no mundo da pesquisa até os estudos atuais, que evidenciam o trânsito entre teorias e autores que não se vinculam a um campo exclusivo do conhecimento.

### **1. Itinerários acadêmicos e investigativos**

Ainda no período dos estudos do mestrado (2003-2005), conheci Émile Benveniste (1995; 1989), oportunidade em que realizei pesquisa sobre o papel dos adjetivos no texto publicitário à luz da teoria da enunciação derivada desse autor. Foi nessa mesma época, através de uma das disciplinas obrigatórias, que também descobri Mikhail Bakhtin (2015) e seu Círculo (2017; 2019), com quem flertei mais tarde, nos estudos do doutorado, mas que só se tornou uma das principais fontes teóricas após a conclusão dessa etapa, vindo a se constituir fundamentação mais recorrente na pesquisa que desenvolvo atualmente.

Os estudos em Émile Benveniste, evidenciando a potência de uma “linguagem que serve para viver”, fundamentaram a pesquisa que desenvolvi no doutorado sobre o tempo e a memória no discurso de pessoas com mais de 60 anos (Valério, 2015). Através daquela investigação, foi possível explorar o potencial interdisciplinar da produção teórica do linguista sírio-francês, estreitando diálogo e promovendo algumas aproximações com a filosofia da linguagem e a fenomenologia de Paul Ricoeur e com a psicanálise. Naquela oportunidade, movida pela curiosidade sobre

o fenômeno da repetição no discurso de adultos com mais de 60 anos, refleti sobre o papel do tempo e da memória no discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, construindo uma definição de memória sob a perspectiva linguística. Após a conclusão dessa pesquisa, na etapa de consolidação dos estudos construídos até então, percebia que o potencial interdisciplinar do linguista sírio-francês, que dialogava com interlocutores de diferentes campos, como psicólogos, filósofos, linguistas, invariavelmente era posto à prova quando os estudos tinham por objetivo estreitar diálogo com uma linguística, digamos, mais *stricto sensu*.

A partir desse período, o acaso (ou não tão acaso assim) me deu a oportunidade de retomar leituras ainda do período do mestrado, quando havia conhecido Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov e Pável Medvedev. Foi assim que, pouco a pouco, aprofundando leituras nas disciplinas ministradas no Programa de Pós-graduação em Letras, onde atuo, e no grupo de estudos com orientandos, minhas pesquisas foram sendo desenvolvidas, ainda buscando um lugar para sustentar, no campo dos estudos linguísticos, mas já transitando entre duas linhas de pesquisa: a constituição do texto e do discurso, e também a leitura e formação do leitor.

É importante registrar que minha formação em Linguística Aplicada (LA) gerou o compromisso de pensar uma linguística que olhe para o social, não no sentido de “aplicar” uma teoria com objetivo de testá-la, mas de construir respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, de modo a melhorar a qualidade de vida (Rojo, 2006).

Esse compromisso se deve à necessidade de produzir conhecimento que responda às questões contemporâneas, articulando, desse modo, teoria e prática. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 101),

em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma

formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Foi a partir dessa perspectiva que surgiu o projeto de pesquisa “Vozes da Comunidade: entender para transformar”, que contou com financiamento da Fapergs em 2020-2022. Esse projeto nasceu e se concretizou, aproximando estudantes de graduação e de pós-graduação, que ouviram, gravaram, transcreveram e analisaram dados produzidos pelos participantes: adultos em situação de vulnerabilidade social que não concluíram a Educação Básica. O projeto tinha por objetivo conhecer os motivos que impediram os, outrora, crianças e jovens estudantes de permanecer na escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na comunidade, com envolvimento de estudantes de Iniciação Científica da graduação e estudantes de mestrado, que entrevistaram, durante três meses, cinco adultos integrantes do Programa Apoiar e Comprometer (PAC) da Secretaria de Assistência Social do município de Passo Fundo. A pesquisa deu origem a dois trabalhos de conclusão de curso de graduação e a, pelo menos, um artigo científico e um capítulo de livro.

Esse projeto representava um movimento na busca concreta de vincular a pesquisa com a realidade mais próxima. Conforme Moita Lopes (2006, p. 96), é “essencial que a linguística aplicada se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”.

É necessário dizer que esse compromisso assumido com a Linguística Aplicada não se deu de forma totalmente consciente. Foi um tanto aos tropeços, buscando um lugar pra chamar de “seu” que esta pesquisadora, quase acidentalmente, redescobriu esse lugar.

Há algum tempo, ao ingressar no Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Linguística (Anpoll), Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA), reencontrei um autor cujos textos havia lido de forma apressada ao

cursar as disciplinas obrigatórias do doutorado: Luiz Paulo da Moita Lopes. Com essa leitura, se não encontrei um assento, posso dizer que encontrei alento para o espírito, e uma resposta, provisória, obviamente, para algumas das indagações que carrego desde então. Qual é o lugar da pesquisa que tem motivado a pesquisa que desenvolvo atualmente? Por que pesquiso e para quem pesquiso? A busca das respostas a essas indagações é um pouco do espírito deste texto.

Sabemos que Saussure (2002, p. 29), ou melhor, os autores do Curso de Linguística Geral (CLG) definiram um conceito de língua que deveria eliminar “tudo que lhe fosse estranho ao organismo, ao seu sistema”, denominando tais aspectos de elementos externos da língua. A descoberta dos manuscritos de Ferdinand de Saussure e a conseqüente publicação dos *Escritos de Linguística Geral* (2006), entretanto, questionam essa e tantas outras certezas, que nos permitiram reconhecer o linguista rigoroso no método e precursor<sup>1</sup> em muitas discussões. No entanto, muito do que se escreveu e publicou no Brasil nas últimas décadas no campo da linguística reproduziu uma leitura um tanto estreita do conceito de língua definido no CLG, o que levou vários estudiosos e pesquisadores desse campo a serem julgados por parte da comunidade acadêmica como não linguistas ou como pesquisadores de menor valor acadêmico, que chegavam a ter os resultados de suas pesquisas postos em dúvida, por dialogarem com outros campos, pertencentes a outras disciplinas. Qual é o lugar da Linguística, esse campo vasto que integraria, conforme os autores do CLG, uma área interna, o sistema, e outra externa, composta por outras disciplinas. E quais são os limites de uma disciplina?

Para entender o que diz respeito a um campo do saber, a uma disciplina, é interessante conhecer o que diz Pierre Bordieu (2003), acerca de campos sociais, entendidos como campos autônomos de saber e poder com suas próprias regras, práticas e formas de capital

---

<sup>1</sup> Em razão dos fins deste texto, não poderemos aprofundar essa discussão. Quem tiver interesse pode consultar a obra *Escritos de linguística geral*, de Saussure, 2006.

simbólico. De acordo com Bordieu, as disciplinas, no contexto acadêmico e científico, funcionam como espaços de disputas e legitimação dentro do campo científico mais amplo. Essa definição ilustra bem o campo de disputa em que se situa a Linguística que, muitas vezes, é considerada superior à Linguística Aplicada (LA), uma ciência de menor valor e importância diante da grande ciência.

## **2. O lugar da Linguística Aplicada**

Explicitado o campo de disputa, destacamos a relevância da Linguística Aplicada (LA), esse campo que, de acordo com Moita Lopes (2006), está localizado nas Ciências Sociais, que é seu lugar por excelência. A LA deve construir um conhecimento responsivo à vida social, o que implica “vê-la, compreendê-la como área híbrida traço mestiça ou a área da INdisciplina” (Moita Lopes, 2006, p. 97). O pesquisador brasileiro argumenta que a LA deve ser entendida não como uma disciplina específica, mas como um campo de estudos que reúne pesquisadores de diversas áreas, possibilitando a abordagem de temas compartilhados por meio de um processo transdisciplinar de construção do conhecimento.

A Linguística Aplicada advoga a necessidade de se construir conhecimento que seja responsivo à vida social. Nós somos seres de linguagem, nosso pensamento ou a expressão dele só é possível porque somos seres de linguagem. “Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história antropologia, psicologia cultural e social etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 97).

Sob efeito dessa leitura, buscando continuamente o questionamento, é que nos inspiramos em Moita Lopes (2006), estreitando laços com outros campos do conhecimento, que permitam compreender melhor os fenômenos de linguagem. Temos consciência de que nossas escolhas teóricas são pautadas por questões éticas e é dessa forma que chegamos aos autores cujas teorias têm despertado nosso interesse nesses últimos anos.

Pretendemos dialogar com outros campos e áreas, numa postura verdadeiramente INdisciplinar<sup>2</sup>.

É nesse contexto que insiro meu interesse atual nos estudos de Bakhtin (2016), Volochínov (2017; 2019) e demais integrantes do que se convencionou chamar de círculo de Bakhtin<sup>3</sup>.

Especificamente sobre Mikhail Bakhtin, vale a pena recuperar o que disse Geraldí (2013) em um texto dedicado especialmente a educadores. O leitor iniciado em Bakhtin sabe que o filósofo russo se consagrou no Oriente e também no Ocidente através, especialmente, dos estudos sobre teoria da literatura. Temas como polifonia, carnavalização, dialogismo, cronotopia, gêneros do discurso foram repetidos à exaustão e até banalizados, tratados com superficialidade, o que os levou à vulgata que transforma categorias filosóficas em categorias científicas, como bem alertou Faraco (2009). Por mais desafiadora que seja essa postura, temos empreendido esforços para tratar com responsabilidade os principais temas e noções caras a esse autor.

De acordo com Geraldí (2013), é possível extrair ensinamentos dos textos de Bakhtin que servem tanto para compreender suas teorias e conceitos como também para refletir sobre as preocupações com a formação dos homens que a nós sobreviverão, questão típica com que lida a educação, seja ela escolar ou não. Dentre os grandes temas presentes na teoria do filósofo russo encontra-se o princípio da alteridade, o qual está presente na relação constitutiva entre o eu e o outro. A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória. Esse princípio encontra-se presente no

---

<sup>2</sup> O conceito de INdisciplinar é desenvolvido por Moita Lopes (2006), ao defender uma postura investigativa ao pesquisador que não seja de restrição a uma única disciplina, mas que se possa abrir as fronteiras do pensamento ao realizar pesquisa.

<sup>3</sup> Embora os nomes mais conhecidos que integraram o círculo de Bakhtin tenham sido o de Volochínov e Medvedev, este não possuía um grupo fixo de integrantes, mas reunia, entre 1919 e 1929, integrantes de diferentes formações, em diferentes cidades, que se reuniam para discutir temas de interesse (Bakhtin; Duvakin, 2008).

conjunto da obra de Bakhtin: nas reflexões sobre linguagem, nos estudos literários, nos estudos culturais, nos estudos da ética, dentre outros. Outro princípio é o da responsividade. Geraldini (2013, p. 17) argumenta que é possível operar, a partir dos conceitos que Bakhtin produziu, deslocamentos, “reaproximações, aplicações a outros campos, enfim, usos como respostas que lhe dão vida num tempo em que só nos restam suas palavras escritas”. Encontram abrigo nesse princípio os conceitos de excedente de visão, de responsabilidade (não álibi para a existência), de cronotopos (relações tempo e espaço), de polifonia, plurivocalidade, heteroglossia. Tais princípios, presentes no contexto da obra para explicitar a relação com o fazer docente, nos inspiram a investir em uma pesquisa que não se feche em si mesma e que esteja em sintonia com os tempos atuais, em que vivemos um hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, o que tem tornado as fronteiras disciplinares mais tênues e sutis, no dizer de Moita Lopes (2006).

Nessa perspectiva, assumimos o fazer científico inspirando-nos na leitura que se estima ser do primeiro texto de Mikhail Bakhtin, *Para uma filosofia do ato responsável* ([1986], 2020). Nesse texto Bakhtin (2020) tece uma crítica ao teorismo e às filosofias racionalistas em favor de uma reflexão sobre a realidade humana como realidade vivida e não apenas pensada teoricamente. Assim ele se aproxima da filosofia existencialista, o que leva o sujeito a agir com responsabilidade. Assim ele diz:

eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto onde me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de um modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (Bakhtin, 2020, p. 96).

Assim, desse lugar singular de pesquisadora “sem álibi na própria existência” é que me encontro com um dos temas atuais de minha pesquisa, que tematiza a violência de gênero, dentre essa, a violência contra mulheres.

### **3. Violência contra mulheres - esse problema endêmico**

O interesse por esse tema se deve, em primeiro lugar, porque se há um lugar onde é possível identificar a violência é na linguagem. Antes, durante e após a manifestação das diversas formas de violência elas se constituem em linguagem.

As pesquisas que desenvolvo atualmente encontram acento no conceito de linguagem derivado do círculo de Bakhtin, para quem a linguagem não é apenas um sistema abstrato de regras, mas um fenômeno vivo que ocorre no contexto de interações sociais. Para os estudiosos do Círculo, a palavra é povoada de significados que refletem os valores, os conflitos e as disputas de poder na sociedade. Assim, o uso da linguagem nunca é neutro, mas sempre envolve uma posição ideológica.

Partindo desse conceito amplo de linguagem é que o projeto de pesquisa *Práticas discursivas em contextos de violência contra as mulheres* agrega interesses diversos, que passam por diferentes formas de violência que atingem as pessoas, sobretudo (mas não exclusivamente) mulheres.

Este projeto de pesquisa visa explorar os discursos emergentes que convergem para o universo feminino, com especial atenção para questões de gênero, utilizando uma abordagem linguístico-discursiva inspirada nas teorias de Bakhtin e Volochínov. Nesse sentido, as análises empreendidas se concentram na representação linguística da violência contra a mulher presente tanto nas mídias (digitais ou tradicionais) como em contextos naturais de interação, buscando contribuir para uma compreensão mais profunda das dinâmicas discursivas que moldam a percepção pública dessas questões. Assim, tem adesão a esse projeto pesquisas voltadas a discursos como práticas sociais, desde os discursos veiculados nas

mídias (digitais ou tradicionais) quanto os discursos emergentes de contextos naturais de interação que convergem para o universo feminino, e que pautem questões de gênero, como violência contra a mulher, por exemplo, tornam-se, potenciais objetos de análise e reflexão a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva.

A justificativa para esse tema repousa em duas motivações: a primeira se deve à necessidade de tratar de um tema tão grave, como é a violência de gênero; a segunda se deve ao compromisso de produzir uma pesquisa implicada socialmente na perspectiva da linguística aplicada.

Sabemos que a violência de gênero é um problema grave que, infelizmente, atinge mulheres em todos os espaços do mundo. Tamanha é a gravidade do problema que o secretário geral da ONU, Antônio Guterres, declarou<sup>4</sup> que a “violência contra mulheres pode ser a pandemia mais longa e mortal do mundo”. Dados da ONU de 2022 revelam que “a cada 11 minutos, uma mulher é morta por um parceiro ou membro da família, muitas vezes em sua própria casa, onde ela deveria estar mais segura”.

No Brasil, os índices são alarmantes. De acordo com dados divulgados no Anuário da Segurança Pública em julho de 2024 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), houve crescimento de casos em todos os tipos de violência contra mulheres no Brasil em 2023. Os crimes vão desde um tipo específico de perseguição, o conhecido *stalking*, a feminicídios. Em números absolutos, somados a todos os tipos de violência, o crescimento foi de 16,5% no total de registros de 2023 em relação ao ano anterior. A violência doméstica, caracterizada por lesão corporal dolosa, teve um aumento de 9,8% em relação ao ano anterior, enquanto o *stalking*, que é um tipo específico de perseguição, teve a maior alta percentual (34,5% na

---

<sup>4</sup> Cf. <https://brasil.un.org/pt-br/175711-viol%C3%Aancia-contra-mulheres-%C3%A9-%E2%80%9Cpandemia-mais-longa-e-mortal-do-mundo%E2%80%9D-diz-secret%C3%A1rio-geral-da#:~:text=Karin%20Scherbrucke%20FUNICEF-,A%20viol%C3%Aancia%20contra%20mulheres%20e%20meninas%20pode%20ser%20a%20%E2%80%9Cpandemia,eliminar%20a%20viol%C3%Aancia%20de%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 10 dez. 2024.

comparação com as taxas por 100 mil habitantes), com 77.083 registros em 2023, contra 57.294 no ano anterior. Na declaração de Samira Bueno, diretora-executiva do FBSP, em entrevista à ONU Brasil: “o dado é especialmente relevante por ser crime preditor de outras violências, como o feminicídio”.

No RS, um dos estados mais letais para as mulheres, os dados são assustadores. De acordo com o índice de monitoramento dos indicadores de violência contra as mulheres da Secretaria de Segurança Pública do RS (SSPRS, 2024), incluindo cinco tipos de crime: feminicídio tentado, feminicídio consumado, ameaça, estupro e lesão corporal, uma média de 4 mil casos/mês foi registrada. O primeiro trimestre do ano é responsável pelo maior número de vítimas, ficando acima de cinco mil vítimas/mês, considerando todas as formas de violência. Esse trimestre é também o que registra o maior número de vítimas de feminicídio tentado (59 casos) e consumado (24 casos).

O município de Passo Fundo, sede da Universidade de Passo Fundo, infelizmente contribui muito para esses altos índices. Em 2024, segundo os dados da SSP, considerando o período entre janeiro e novembro, foram registrados 6 casos de feminicídio tentado e 2 feminicídios consumados. Sabe-se, entretanto, que há muita subnotificação e que muitos casos sequer são registrados, fenômeno esse que é complexo e multifacetado.

Como a sociedade tem acesso a essas informações? Como os casos são descritos pela mídia?

Sabemos que uma das formas mais populares de acesso à informação é através da internet. Jornais on-line e canais midiáticos de informação, como os telejornais da televisão aberta, por exemplo, encarregam-se, quase sempre sozinhos, de dar conhecimento dos fatos ao grande público. A título de exemplo, indicamos as notícias dos dois feminicídios consumados em Passo Fundo em 2024. Veiculados no portal da *internet* Terra

([www.terra.com.br](http://www.terra.com.br)), a notícia dos crimes ocorridos em janeiro<sup>5</sup> e setembro<sup>6</sup> de 2024, ocupam, respectivamente, apenas quatro e dois parágrafos da notícia. Perguntamo-nos: como as vítimas e os agressores são descritos? Como é apresentada/ descrita a violência que acomete mulheres?

Um rápido olhar para a construção composicional dessas duas notícias aponta para duas características distintas, como a não identificação de uma das vítimas, que é referida como “uma mulher” e “a vítima” e a identificação com nome completo e idade da segunda vítima, que era “companheira” do assassino. Não é objetivo deste texto aprofundar a análise dessas notícias, mas mostrar que o tema é relevante, recorrente na mídia e, portanto, requer o olhar da linguística, de modo a mostrar que esse tema não só pode ser abordado sob uma perspectiva discursiva, como clama o olhar de outras áreas, de modo que possa ser debatido com mais profundidade e atenção.

Outra pesquisa que se encontra em desenvolvimento no âmbito da iniciação científica é a análise de depoimentos de mulheres sobreviventes de tentativas de feminicídio ou de familiares dessas vítimas, presentes no documentário *Eles matam mulheres*, exibido na TV Cultura em 2020<sup>7</sup>. O documentário de 48 minutos produzido pela jornalista Vanessa Lorenzini conquistou o prêmio Vladimir Herzog na categoria de melhor Produção Jornalística em Vídeo. A narrativa audiovisual aborda a violência de gênero a partir das histórias de 13 mulheres, dentre as quais há casos anônimos e também relatos de crimes que vitimaram mulheres já eram ou se tornaram conhecidas do grande público, como o da socialite Angela Diniz, da jornalista Sandra Gomide, da

---

<sup>5</sup> Cf. <https://www.terra.com.br/nos/feminicidio-em-passo-fundo-autor-confessa-crime-a-mae-e-ameaca-suicidio,935c30881450b1ba3fb0fd7d015f531ct62nissv.html/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

<sup>6</sup> Cf. <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/mulher-e-assassinada-com-golpe-na-nuca-em-passo-fundo,90bcfdcf7fa9a24e74ca8493e82b8faa6roogr2b.html/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

<sup>7</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=fc6W4cBfSJU/>. Acesso em: 02 nov. 2024.

modelo Elisa Samudio. À luz da perspectiva dialógica do discurso, buscamos descrever como as vítimas de violência percebem: a) o(s) agressor(es), b) a situação de violência de que foram vítimas; c) a si próprias na situação de que foram vítimas.

No âmbito do mestrado, destaca-se a pesquisa *Vidas de mulheres importam?! dialogismo e valoração em webnotícias sobre feminicídios no noroeste gaúcho*, em fase de conclusão. Sob autoria de Rafaela Oppermann Miranda, a pesquisa tem por objetivo compreender o caráter dialógico-valorativo de discursos relacionados ao assassinato de mulheres por razões de gênero, presentes nesses textos. E, ainda em fase inicial, encontram-se duas outras pesquisas de mestrado que visam analisar depoimentos de vítimas de violência de gênero.

Estudar a violência contra as mulheres sob a perspectiva dos estudos linguísticos é fundamental porque a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também a constitui, reproduzindo ou desafiando práticas sociais e culturais. Sabemos que o discurso é um espaço privilegiado para a manifestação de relações de poder, onde as violências simbólicas se articulam com as violências físicas e estruturais, legitimando ou naturalizando desigualdades de gênero. Desse modo, analisar as práticas discursivas permite identificar como os sentidos sobre a violência são produzidos, ressignificados ou ocultados em diferentes contextos.

Acreditamos que esse tipo de investigação pode contribuir para construir conhecimento articulado com as práticas sociais, contribuindo, desse modo, para uma compreensão mais ampla das estratégias linguísticas que perpetuam ou questionam a violência.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 11-70.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo: Conversas em 1973 com Viktor Duvakin**. Trad. Daniela Miotello Mondardo, a partir da edição italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, [1986].

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOITA LOPES, L. C. da. Linguística aplicada e Vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. C. da (org.). **Por uma**

**linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. C. da. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Rio Grande do Sul. Indicadores da violência contra a mulher geral e por município. 2024. Disponível em: <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contr-a-mulher> Acesso em: 10 dez. 2024.

SAUSSURE, F. de. **Escritos de linguística geral.** Org. e edição de Simon Bouquet, Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** Org. Charles Bally, Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

VALÉRIO, P. da S. **Linguagem e tempo: a memória na perspectiva da enunciação.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos e resenhas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Alessandra Del Ré** - Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo e Professora do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, Universidade Estadual Paulista. E-mail: del.re@unesp.br

**Alexandre Lunardi Testa** - Mestre em Letras. Doutorando em Letras, bolsista CAPES I, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professor na rede privada de ensino básico no município de Videira - SC. E-mail: aleltesta@gmail.com

**Caroline de Camargo Ribeiro** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 161438@upf.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5236182204795932>

**Claudia Toldo** - Doutora em Letras. Pós-Doutorado (CAPES-REUNI) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado e Mestrado em Letras na mesma Universidade. Pesquisadora CNPq. E-mail: claudiast@upf.br

**Deisi Luzia Zanatta** - Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente na Católica de Santa Catarina. E-mail: deisil.zanatta@gmail.com

**Ernani Cesar de Freitas** - Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: ernanicesardef@gmail.com

**Fabiane Verardi** - Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio Pós-doutoral na Universidade de Coimbra. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: fabianevb@upf.br

**Francisco Fianco** - Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia (2002) e Mestrado em Filosofia (2004) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Doutorado em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professor do Programa de Pós-graduação em Letras, do Curso de Filosofia e da Área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo (UPF), RS. E-mail: fcofianco@upf.br

**Francismar Furlanetto** - Doutorando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Mestre em Letras e graduado em Letras/Espanhol pela mesma universidade. Atua como supervisor pedagógico de uma escola da rede pública municipal de Ibiraiaras/RS. E-mail: 141553@upf.br.

**Gerson Luís Trombetta** - Doutor em Filosofia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), com estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em História e dos Cursos de graduação em Filosofia e Música da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: gersont@upf.br.

**Gisele Benck de Moraes** - Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos (2014). Professora Titular III do Curso de Letras e do

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: gbenck@upf.br

**Ivânia Campigotto Aquino** - Doutora e Pós-doutora em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora de Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: ivania@upf.br

**Lissara Kaiuane Delphino Alves** - Mestranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: lissarakaiuaned@gmail.com

**Luciana Maria Crestani** - Doutora em Letras, Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), atuando nas linhas de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso; Leitura e Formação do Leitor. E-mail: lucianacrestani@upf.br.

**Luciane Sturm** - Realizou Doutorado e Mestrado em Letras/Linguística Aplicada pela UFRGS. Possui graduação em Letras Português e Inglês, pela UPF. É professora e pesquisadora do Curso de Letras e PPGL UPF. No PPGL, orienta pesquisas nas linhas Constituição e interpretação do texto e do discurso e Leitura e formação do leitor. Em especial, tem interesse em pesquisas nas seguintes áreas e temáticas: linguística aplicada, ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), letramentos, internacionalização e ensino e inglês como meio de instrução (EMI). Coordena o projeto de extensão interdisciplinar “ODS e direito linguístico como potencializadores dos direitos humanos” (PPGL, PPGEng e PPGD). Atualmente, coordena a Assessoria Internacional UPF. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2133499929455953> ; <https://orcid.org/0000-0001-9007-748X>; E-mail : [usturm@upf.br](mailto:usturm@upf.br)

**Maria Joana Chiodelli Chaise** - Doutora em Letras pela UPF; Mestre em Comunicação pela UNISINOS. Professora do Curso de Jornalismo da UPF. E-mail: mariajoana@upf.br

**Marlete Sandra Diedrich** - Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado e Mestrado em Letras na mesma Universidade. Bolsista Pós-doutorado Sênior CNPq no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp Araraquara, no período de agosto de 2024 a maio de 2025. E-mail: marlete@upf.br

**Miguel Rettenmaier** - Professor na Pós-Graduação e na Graduação em Letras da UPF, a qual coordena desde 2020. Possui Mestrado em Teoria da Literatura (1998), Doutorado também em Teoria da Literatura (2002), ambos pela PUCRS, e Pós-Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela (2014). Coordena o Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF) e é líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Leitura e acervo literário. Integra a coordenação das Jornadas Literárias de Passo Fundo e é também Coordenador do GT (Anpoll) de Literatura brasileira contemporânea. E-mail: miguel@upf.br

**Patrícia da Silva Valério** - Possui Doutorado em Linguística Aplicada pela Unisinos/RS (2015), Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo/RS (2005). É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF, onde atua nas linhas de pesquisa "Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso" e "Leitura e formação do leitor". Participa do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA/ANPOLL). E-mail: patriciav@upf.br

**Rosana Souza de Vargas** - Doutoranda, com bolsa CAPES/CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de

Passo Fundo (PPGL/UPF), com pesquisa na área da Linguística Aplicada, na linha “Constituição e interpretação do texto e do discurso”, sob a orientação da Dra. Luciane Sturm. É Mestra em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (PPGEC/UNIJUÍ); e graduada em Letras – Português e Inglês, também pela Unijuí. Atua como professora do Estado do Rio Grande do Sul desde 2021, com efetividade em 2024, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Tem interesse e desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, tecnologias digitais de informação e comunicação, iniciação científica e metodologia da pesquisa, linguística textual, interacionismo sociodiscursivo, gêneros de texto, dentre outros. E-mail: rosanasdvargas@gmail.com

**Tiago Miguel Stieven** - Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa “Produção e recepção do texto literário”, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras – Estudos Literários pela UPF. E-mail: tiagomstieven@gmail.com.



Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um.

Carlo Ginzburg

---

Para compreender o presente, devemos aprender a olhá-lo de esguelha. (...) Devemos aprender a olhar o presente à distância, como se o víssemos através de uma luneta invertida. No final, a atualidade surgirá de novo, porém num contexto diferente, inesperado.

Carlo Ginzburg

