

Seminário de Pesquisa em Andamento: reflexões e contribuições para a construção do conhecimento

Fabiane Verardi

Sabrina Amalia Antunes Schneider

Organizadoras

**Seminário de Pesquisa em Andamento:
reflexões e contribuições para a
construção do conhecimento**

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



Fabiane Verardi
Sabrine Amalia Antunes Schneider
(Organizadoras)

**Seminário de Pesquisa em Andamento:
reflexões e contribuições para a
construção do conhecimento**


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.

Fabiane Verardi; Sabrine Amalia Antunes Schneider [Orgs.]

Seminário de Pesquisa em Andamento: reflexões e contribuições para a construção do conhecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 202p. 16 x23 cm.

ISBN: 978-65-265-1757-4 [Digital]

1. Pesquisas em andamento. 2. Construção do conhecimento. 3. Teoria e prática. 4. Programa de Pós-Graduação em Letras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

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

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
QUEM É “TU” NA INTERNET: A CORRELAÇÃO DE PESSOALIDADE NA ENUNCIÇÃO MEDIADA DIGITALMENTE Alexandre Lunardi Testa	11
MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS Ana Valéria Piovesan	27
UM ESTUDO DO EMPREGO DE ESTRANGEIRISMOS A PARTIR DA LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE Estela Mettler Piva	43
A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM ROMANCES BRASILEIROS DE AUTORIA FEMININA AMBIENTADOS NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985): SALAS DE TORTURAS DO DOI-CODI Gilmar de Azevedo	57
VOCALIZAÇÃO DO TEXTO POÉTICO: O DIÁLOGO INSTITUÍDO PELA PRESENÇA DO FALANTE Laercio Fernandes dos Santos	73
CLUBE DE LEITURA NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES Mariana Fernandes Vasconcellos	89

DA INTOLERÂNCIA À TOLERÂNCIA: ANÁLISE DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA #NEMUMAVEZ Paola Biavatti	101
CONSTRUIR E RECONSTRUIR: O LITERÁRIO NA SUBJETIVIDADE DO LEITOR EM TRANSFORMAÇÃO Rafael da Cruz Freitas	115
TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NO CONTEXTO DIGITAL Renata Viebrantz Morello	131
DA BAGAGEM LITERÁRIA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA: BASE PARA INTERVENÇÕES LITERÁRIAS ENTRE ALUNOS DO MAGISTÉRIO Rovana Chaves	145
PRINCÍPIOS DIALÓGICO-DISCURSIVOS PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA Sabrina Caroline Bassani	161
SOBRE AS PROTAGONISTAS DE NARRATIVA DO NOBEL, SÉCULO XXI: BREVES CONSIDERAÇÕES Sabrine Amalia Antunes Schneider	175
SUBJETIVIDADE LEITORA: ONDE HABITA A FRUIÇÃO DOS JOVENS LEITORES? Vanessa Cordeiro França	189
AUTORAS E AUTORES	199

APRESENTAÇÃO

Os Seminários de Pesquisa em Andamento ocupam posição estratégica nos Programas de Pós-Graduação, funcionando como espaços privilegiados para o desenvolvimento acadêmico, científico e profissional dos pesquisadores. Esses encontros, que têm como objetivo principal a apresentação e discussão de trabalhos em fase de elaboração, desempenham um papel crucial na formação de estudantes de mestrado e doutorado, contribuindo tanto para a qualidade das pesquisas quanto para a consolidação da identidade acadêmica dos participantes. Eles proporcionam, ainda, um espaço de diálogo entre pesquisadores, possibilitando tanto a exposição de trabalhos em desenvolvimento quanto a troca de ideias e sugestões que enriquecem os projetos.

Esses seminários consistem em encontros acadêmicos voltados à apresentação de pesquisas que ainda não foram concluídas. Os participantes, estudantes de pós-graduação e pesquisadores em início de carreira, compartilham os desafios, as metodologias e os resultados preliminares de suas investigações. A proposta principal é oferecer um ambiente de interlocução que permita ao pesquisador identificar pontos fortes e fragilidades de sua pesquisa, ampliando suas perspectivas analíticas e metodológicas. Essa dinâmica fortalece o rigor científico das pesquisas e, ao mesmo tempo, promove o intercâmbio de saberes entre pesquisadores. Além disso, os debates gerados nesses encontros ajudam a identificar lacunas no conhecimento, orientando os pesquisadores a explorar novos caminhos.

Outro ponto relevante é a articulação entre teoria e prática. Ao expor os resultados preliminares, os participantes são incentivados a refletir sobre a aplicabilidade de suas investigações na sociedade, contribuindo para que a ciência tenha um impacto real no cotidiano das pessoas. Os seminários de pesquisa em andamento são mais do que momentos de avaliação; eles são práticas fundamentais para a

formação de uma comunidade científica colaborativa. Ao estimular o debate e a reflexão, esses eventos fortalecem a produção de conhecimento qualificado e relevante para a sociedade.

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, que ora apresentamos, reúne uma coletânea de artigos que apresentam as pesquisas em fase de produção desenvolvidas pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo, apresentadas no âmbito do I Seminário de Pesquisa em Andamento do PPGL-UPF. A obra reflete a diversidade e a profundidade dos estudos realizados no Programa, em nível de mestrado e de doutorado, que dialogam com questões centrais nos campos da Linguística e da Literatura. Os artigos 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!

Fabiane Verardi
Sabrine Amalia Antunes Schneider
(Organizadoras)

QUEM É “TU” NA INTERNET: A CORRELAÇÃO DE PESSOALIDADE NA ENUNCIACÃO MEDIADA DIGITALMENTE

Alexandre Lunardi Testa

1. INTRODUÇÃO

Nunca foi tão importante conhecer linguística como na atual era da informação. Primeiro porque a informação é um processo que demanda a linguagem como meio. Um segundo ponto é que os desenvolvimentos tecnológicos de nossa era têm se espalhado pelo campo da *World Wide Web*, ou internet, de inúmeras formas, mas acabam concentrando nas mídias sociais digitais o maior número de acessos. A internet revolucionou o contato humano, a comunicação e arrastou com isso aspectos fundamentais da linguagem.

A comunicação humana sempre foi objeto de reflexão. Havia, na antiguidade clássica, discussões filosóficas sobre o conhecimento que carrega na linguagem parte importante das características epistêmicas do mundo. Mas somente na contemporaneidade que a linguística se sobressai enquanto ciência da linguagem, que tem na língua o seu objeto de estudo. Essa tarefa de constituição metodológica foi erigida nos estudos saussurianos e, posteriormente, ganhou vertentes por todos os lados.

Propomos, inicialmente, uma revisão bibliográfica para constituir a base de nossa pesquisa, tratando especificamente da categoria de pessoa em Benveniste. Para isso utilizaremos seu *Problemas de linguística geral*, mais especificamente os textos *A estrutura das relações de pessoa no verbo*, *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*, textos fundamentais para compreender a função da categoria de pessoa que nos interessa para empreender

uma investigação, posteriormente, no discurso mediado digitalmente.

Também é necessário tratar da relação entre enunciação e textualização, isso porque Benveniste, como herdeiro teórico de Saussure, dedica sua pesquisa a um processo da língua falada, constituinte de um discurso verbal com os mecanismos próprios do período histórico no qual está inserido. No contexto comunicacional da internet, a fala tem sido preterida em razão do texto escrito e é necessário encontrar um ponto de ajuste que auxilie a tomar a enunciação a partir desse modelo comunicacional.

Para efetivar a pesquisa, propomos uma análise em um estudo de caso, aplicando as definições acerca da categoria de pessoa, utilizando como suporte *O aparelho formal da enunciação*, para inferir a operação da categoria de pessoa nesse novo modelo comunicacional. Essa análise se constituirá a partir de *corpus* selecionado na rede social X (antigo Twitter), por conta de sua fluidez na interação comunicacional entre diferentes indivíduos, possibilitando uma análise particular do pronome *ele* enquanto marcação da *não-pessoa* no discurso.

A hipótese levantada a partir do estudo proposto é a de que as redes sociais na internet, e por consequência esse novo modelo comunicacional, constituem um campo amplo para a *despessoalização* do interlocutor, justamente por haver uma falha na correlação de personalidade. É por isso que partiremos, em uma primeira seção, dessa análise e da descrição teórica da categoria de pessoa advinda de Émile Benveniste.

Posteriormente faremos uma relação entre texto e fala, utilizando os subsídios que nos são possíveis para constituir uma relação aproximada, que dê vazão para o estudo de um modelo comunicacional textual. Por fim, faremos uma análise de alguns tuítes¹ para evidenciar a *despessoalização* na internet, auxiliando na

¹ Com a mudança de nome da rede social, o termo *tuíte* deixou de ser empregado. Atualmente as publicações na rede social X são chamadas, internamente, de *post*.

concretude teórica de Benveniste e expondo um problema crônico nos modelos comunicacionais implantados através das redes sociais digitais.

2. A NÃO-PESSOA NA LÍNGUA: UM PERCURSO ENUNCIATIVO

Compreender a dinâmica de operação dos pronomes pessoais desde os seus fundamentos básicos é essencial para a atividade comunicacional. A categoria dos pronomes mobiliza uma parte da língua que opera na instância enunciativa e auxilia na contextualização da enunciação. Essa é a fundamental importância do *elemento dêitico da língua*, que, de acordo com o *dicionário de linguística da enunciação*, “[...] é um mecanismo ou uma relação, pois é responsável pela conversão do significado do signo no nível semiótico da língua em referência da palavra no nível semântico da língua” (Flores *et al.*, 2009, p. 77).

Tomemos por empréstimo as composições teóricas de Émile Benveniste para nos elucidar sobre os fundamentos dos elementos dêiticos na língua. Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, Benveniste faz uma vasta análise comparativa para atestar que não parece haver uma língua que não faça uma relação entre pessoa e verbo. A categoria de pessoa acaba tornando-se linguisticamente um fundamento da concepção do verbo. Isso leva o autor à questão sobre a distinção das pessoas que constituem o verbo. De maneira mais clara, é necessário identificar qual a relação de oposição entre as pessoas para compreender sua operação nas marcações verbais. Quais são as pessoas? As pessoas são *eu*, *tu* e *ele*, respectivamente. É do árabe que Benveniste abstrai uma de suas mais importantes definições, a de que em *eu* encontra-se o sujeito atuante do processo enunciativo, em *tu* há o sujeito receptor e, por fim, em *ele* há uma ausência do sujeito.

Contudo, a comunidade ainda utiliza o termo tuíte para referenciar as publicações na rede social.

O linguista atesta que há uma oposição necessária entre as pessoas envolvidas no diálogo, fundamental entre “Eu” e “Tu”, e só assim que o processo comunicacional pode operar. Como ocorre então com a terceira pessoa? Ela opõe-se às duas anteriores, e é isso que faz com que seu *status* de pessoa seja questionado. O termo *ele*, essa prototípica referência a uma terceira pessoa, não é preenchido com um elemento pessoal assim como em “Eu” e “Tu” na instância enunciativa, mas é preenchido – como elemento dêitico que é – por uma referência externa. Decorre disso a noção de que “[...] a ‘terceira pessoa’ não é uma ‘pessoa’; é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a ‘não-pessoa’” (Benveniste, 2005, p. 250-251). É fundamental que haja a oposição “Eu-Tu” para a garantia do processo comunicacional, enunciativo, isso é chamado de *correlação de pessoalidade*. Outra definição fundamental é a *correlação de subjetividade* que ocorre entre o par.

A discussão sobre a categoria de pessoa e os elementos dêiticos da língua, em seu âmbito geral, assume uma forma mais precisa a partir da noção de referência, que é explorada em dois outros textos de Benveniste: *A natureza dos pronomes* e *A subjetividade na linguagem*. Nesses textos a noção de referência “[...] é explicitamente manifesta, e podemos perceber claramente que é justamente em função dela que as formas pertencentes às categorias de pessoa, espaço e tempo assumem seu estatuto particular dentre as demais formas da língua” (Aresi, 2018, p. 42). Isso faz com que se atrele a noção de referência ao uso dos elementos dêiticos da língua em uma instância enunciativa cada vez única, o que corrobora o argumento de Aresi em colocar a referência como aspecto fundamental nos textos que tratam das categorias de tempo, pessoa e espaço.

Benveniste, ao analisar os pronomes, erige uma discussão sobre as três formas dêiticas, não se atém apenas ao pronome pessoal e à categoria de pessoa. A análise torna-se completa a partir da exploração dos demais elementos pronominais, sempre garantindo sua relação intrínseca à referência discursiva, não objetiva. É natural que já consigamos compreender que as relações

referenciais estão no processo discursivo. É também na constituição discursiva que criamos um mundo particular, aquele percebido pelo indivíduo e reformulado quantas vezes for possível enunciá-lo. São condições próximas a estas que fazem do locutor, do enunciador, um indivíduo dotado de subjetividade.

É possível inferir uma impossibilidade de subjetividade a partir do objeto do discurso, daquele sobre o qual se fala, que acaba marcado na terceira pessoa. Ele não é sujeito, indivíduo no qual a voz é permitida no processo enunciativo. A terceira pessoa possui propriedades específicas que são discriminadas por Benveniste (2005, p. 283), é necessário que as apresentemos aqui, pois serão constituintes da base de nossa análise que se aproxima. As bases estruturadas são:

1.º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2.º de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3.º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4.º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aquí, agora*, etc.

Isso implica que a terceira pessoa só agrega como elemento que é preenchido na instância enunciativa por diferentes formas linguísticas, com a característica agregada de suprimir qualquer perspectiva subjetiva. Não é permitido a ele assumir qualquer pessoa do discurso que seja, apenas ser o objeto sobre o qual se fala.

Em *Da subjetividade na linguagem* o linguista retoma a importante discussão sobre a *correlação de personalidade* sob a perspectiva do caráter social da língua e da perspectiva do enunciador como um ente subjetivo. Benveniste (2005, p. 286) marca essa condição esclarecendo que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. É somente na linguagem que o sujeito é capaz de se perceber enquanto atuante no mundo fora das perspectivas instintivas.

O que a subjetividade tem a ver com a interação linguística e com os pronomes pessoais? Essa interação se dá na medida em que

o locutor se propõe como sujeito do seu dizer, instaurando o “tu” para que a relação intersubjetiva aconteça. A subjetividade [...] não é mais do que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz *ego*” (Benveniste, 2005, p. 286). A subjetividade é demonstrada a partir da categoria de pessoa inserida na prática discursiva. A subjetividade constitui o sujeito linguístico e, portanto, o próprio sujeito em geral.

Tendo essa ampla visão da categoria de pessoa, da relação entre pronomes pessoais e as formas linguísticas, da integralização do enunciador em um processo subjetivo no discurso, podemos conceber um dos fundamentos linguísticos da enunciação. É somente dessa forma que o processo comunicacional tem vazão. É somente partindo dessas relações fundamentais que pertencem ao status linguístico enquanto uma faculdade humana que compreendemos a sua importância. A questão que propomos ao final desta seção, para que seja explorada mais adiante, é a seguinte: quando há alterações fundamentais no processo comunicacional e levanta-se um processo de *despessoalização* na interação, a comunicação permanece viável?

3. UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO: A IMPORTÂNCIA DO TEXTO PARA A COMUNICAÇÃO MEDIADA DIGITALMENTE

A criação de dispositivos eletrônicos deu origem a novos gêneros textuais e modelos comunicacionais, marcados por sua fluidez e rápida transformação, refletindo características essenciais do universo digital. David Barton e Carmen Lee, em *Linguagem online: textos e práticas digitais*, abordam como, nos espaços de escrita online, as pessoas utilizam a linguagem de forma multimodal para agir em um contexto digital, ressignificando os conceitos enunciativos de Benveniste para esse novo cenário comunicacional.

A internet possui essa limitação física, mas agrega um universo de conteúdo interno, um bioma linguístico próprio que é

construído sob a égide da linguagem. A computação é marcada pela base linguística, pela manipulação e associação de termos, pelas propostas de estruturas de dados, pela matematização de aspectos linguísticos. A associação entre a computação e a linguagem atravessa os fundamentos da computação e chega em sua superfície, considerando o fato de que a mobilização da sociedade em torno da internet, por exemplo, passa pela instância do compartilhamento de informações e da conexão social entre os seres humanos.

As concepções enunciativas trazidas a partir de Benveniste não são essencialmente planejadas para explicar as relações do texto escrito e isso demanda uma reflexão. O próprio linguista sírio informa, em seu *O aparelho formal da enunciação* (1970), que os desdobramentos enunciativos do texto escrito seriam ainda objeto de análise, embora isso não tenha se concretizado por conta do adoecimento e morte de Benveniste. Entretanto, Flores e Toldo (2015, p. 39) inferem a possibilidade de verificarmos, na obra de Benveniste, ao menos uma noção de texto: “[...] *texto* é antes de tudo *organização da língua promovida por um locutor tendo em vista uma dada situação interlocutiva*”. Essa inferência atesta que o texto, como produto da enunciação, é *enunciado*.

O produto da enunciação é o próprio vídeo gravado, publicado e compartilhado em sociedade. Essa gravação é genuinamente constituída da fala, que por sua vez é texto, marcado no mundo. A diferença desse enunciado para outro, que ocorra de maneira síncrona, é o fato de o locutor poder alterar características anteriormente enunciadas de forma imediata, corrigindo alguma informação. É fato que esse produto da enunciação se concebe, em ambos os casos, como materialidade linguística. Sobre isso, Knack (2012, p. 122) nos esclarece indicando que

[...] texto também remete à materialidade linguística – mantém, de certa forma, função descritiva –, porém apresenta uma especificidade: diz respeito à materialidade produzida a partir do ato de enunciar, ato que gera o *enunciado*. É a Enunciação que está em pauta nos empregos teóricos de texto, cuja noção geral pode, então, ser assimilada à noção de *enunciado*.

Já é possível, portanto, concebermos a perspectiva do texto no processo da enunciação abstraída de Benveniste como o produto da enunciação, como enunciado.

Os textos possuem um caráter essencial nesses novos modelos comunicacionais. “Textos são centrais para o mundo online. A mudança para um mundo digital significa que os textos e a produção textual estão mais difundidos em todos os domínios da vida” (Barton; Lee, 2015, p. 43). Sendo assim, é crucial que o texto passe a ser suplantado por pesquisas que o envolvam como produto da enunciação, compreendendo melhor as bases da linguagem em sua singularidade humana e no produto da linguagem através do uso da língua.

Nosso estudo focou na rede social *Twitter*, fundada em 2006, cuja operação e características internas – inclusive do gênero textual – foram alteradas após a venda em 2023, impactando o gênero textual do tuíte. Para compreendermos essencialmente as mudanças, é fundamental que entendamos os movimentos que regiam o gênero textual e, posteriormente, as alterações que ocorreram. Uma boa descrição do gênero é feita por Marie-Anne Paveau (2021) em seu texto intitulado *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Paveau (2021, p. 369) estrutura três formas de análise do tuíte, a que nos interessa é a mais tradicional, por ela intitulada de *forma estereotipada*. Essa forma apresenta a característica visual idêntica à do tuíte apresentado dentro da plataforma, mostrando elementos que fazem parte dos mecanismos de interação com o tuíte pelos demais usuários da rede. A autora descreve um tuíte simples da seguinte forma:

[...] foto de perfil do usuário;
nome do usuário;
pseudônimo do usuário;
data do tuíte, relativa ou absoluta;
texto do tuíte inscrito na janela específica (140 caracteres com espaços);

lista de operações possíveis indicadas por ícones abaixo do texto (antigamente acompanhadas de palavras-consignas): responder, retuitar, curtir, atividade dos tuítes.

Embora a estrutura visual permaneça similar, há mudanças drásticas no comportamento das publicações. A plataforma sofreu mudanças com a sua venda. Atualmente é possível publicar texto de 280 caracteres (já havia sido alterado antes ainda da venda da rede social), mas mais do que isso, com a venda houve uma mudança de nome, e com isso algumas funções perderam o sentido. A rede social atualmente se chama X, e o que antigamente era chamado de tuíte, gênero largamente estudado, agora é chamado de *post* e, por fim, o *retuíte* agora se chama *repostar*.

O gênero textual na internet exige cuidado com publicações individuais devido ao risco de descontextualização, o que pode afetar a *correlação de pessoalidade* na instância enunciativa entre usuários e perturbar o tecido social. No Twitter, isso se manifesta pela "despessoalização", onde o enunciador é transformado em objeto de discussão, desviando o foco do diálogo e criando um enunciado variante, o que torna necessária a análise dessa *perturbação enunciativa*, conforme se verificará na seção que segue.

4. DA NÃO-PESSOA PARA A DESPESSOALIZAÇÃO

Todas as redes sociais na internet possibilitam uma seleção infundável de textos para análise, por isso é importante efetuar um recorte, seja ele temático ou não, para conseguir delimitar os modelos de análise. O interesse aqui é demonstrar que há, como característica comum nas postagens, o uso de um procedimento que chamamos de *despessoalização*, a transformação de um interlocutor do discurso em objeto do discurso. Para isso selecionamos publicações na rede social X (Twitter) que evidenciam esse processo de intervenção na *correlação de pessoalidade*.

A seleção de corpus no *Twitter* geralmente usa palavras-chave para análises quantitativas, mas nosso foco foi a análise textual e o uso dos pronomes. Escolhemos tuítes de páginas de imprensa para garantir a confiabilidade entre o conteúdo publicado pelo jornalista e os comentários dos leitores, concentrando-nos em um artigo de opinião, pois esse gênero permite uma relação Eu/tu mais precisa entre o jornalista e seu público.

O processo de coleta do corpus para análise foi bastante simples, isso porque não é raro encontrar essas características em publicações na internet, em quaisquer redes sociais que sejam. E aqui cabe uma consideração importante sobre a análise que seguirá: recorreremos a Claudine Normand (2009, p. 182) para justificar que

[...] a análise do semântico [...] associa uma análise semiótica do enunciado a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação[...]; assim como todo comentário de texto, essa análise interpreta os enunciados, mas não pretende dizer o todo do sentido do que ele enuncia, que nenhuma análise pode encerrar.

Não temos a intenção de esgotar qualquer análise semântica possível, e nem acreditamos que isso seja cabível. Temos, contudo, a ideia de mostrar, a partir de uma análise mais focada, alguns pontos que corroboram elementos que descrevemos acima, com o processo de transformações de “*tu*” em “*ele*” produzindo uma *despessoalização* do interlocutor no próprio processo comunicacional.

O perfil selecionado para a análise foi do Jornal O Globo (@JornalOGlobo), conforme disposto na figura 1, através de uma postagem feita pelo colunista Lauro Jardim envolvendo atores da política brasileira, o que fomenta discussões e mobiliza replicações.

Figura 1 - Postagem de Lauro Jardim



Fonte:

Os elementos encontrados na imagem indicam uma interação baixa, como é perceptível a partir das características do gênero e sua interatividade. Para considerarmos uma análise interacional entre enunciador e coenunciador, fez-se uma seleção de comentários que apresentam a característica de *despessoalização*. Há marcações dêiticas bastante precisas nas figuras, com exceção das *falhas na correlação de personalidade*, que é o que se pretende mostrar a partir da exposição dos comentários na postagem.

A abordagem inicial do texto nos interessa para compreendermos exatamente o papel do enunciador e do *coenunciador* dentro da atividade comunicacional, seja no campo físico ou virtual. Essa *correlação de personalidade* marcada pelo processo enunciativo é também o fundamento interativo e a marca de subjetividade do enunciador na Comunicação Mediada Digitalmente. A proposta de Benveniste para explicar o processo enunciativo serve perfeitamente para a abordagem digital, contudo, a *correlação de personalidade* acaba marcada por um atravessamento. Essa falha está vinculada essencialmente ao fato de o interlocutor ser projetado.

Benveniste efetivamente trata da *correlação de personalidade* como uma instância que parte do *Eu* para a projeção de um *Tu*. Tal relação indica uma dependência do *eu* para a enunciação, inclusive,

de *tu*. O *tu* está vinculado à pessoa que mobiliza a língua para enunciar. Há uma relação de necessidade na designação de *tu* em função do *eu*. Portanto, quando há uma proposta enunciativa por parte do jornalista, colunista ou pessoa pública qualquer, há a projeção de interlocutores. O público geral é projetado pelo enunciador como *tu* do discurso e, mesmo que não seja particularizado, tem o *status* de pessoa como referência enunciativa. É esperado, portanto, que o *tu* projetado intervenha, em determinado momento, como mobilizador da língua e, utilizando da *inversibilidade* do par *eu-tu*, mobilize a língua e se assuma como *eu*.

Os exemplos que seguem nos mostrarão que não é incomum na CMD os interlocutores modificarem o tópico do discurso e transformarem o enunciar em objeto do discurso na própria publicação do enunciador original. Foram selecionados alguns comentários que marcam um ator da enunciação, um *tu*, sem direcionar o discurso a um interlocutor, projetando um *tu* a partir do próprio *eu* e transformando o interlocutor inicial em *não-pessoa*, em objeto do discurso. Um exemplo disso está em alguns comentários que são visualizados na figura 2.

Figura 2 - Comentários na postagem do colunista Lauro Jardim, repostada pelo O Globo.



Fonte:

Há, na imagem exposta acima, uma série de comentários, sequenciais, que fazem parte da publicação do O Globo na rede social X. Isso é importante porque não foi necessário um recorte muito grande para abstrair comentários que tratam da *despessoalização*. O primeiro comentário faz referência a Lauro

Jardim como “os caras”, substantivo masculino no plural, transferindo o enunciador² para a condição de objeto do discurso coenunciado. O comentário mobiliza o *aparelho formal da enunciação*, é marcado por uma pessoa, um espaço/lugar e um tempo discursivo documentado. Além do uso dos índices específicos do aparelho formal, há também procedimentos acessórios adensando o comentário, como o uso da figura de linguagem “Grande notícia” contrastando com a opinião inicial, indicando ironia.

Quando é enunciado “esse consórcio”, no quarto comentário, há uma referência ao consórcio de veículos de imprensa criado para divulgar dados durante a pandemia de covid-19. A adjetivação vem através do uso de “é uma piada”, além de figurar o pronome demonstrativo “esse” como objeto do discurso, *despessoalizando* o veículo de imprensa e, por consequência, o colunista que assina a matéria.

O último comentário listado também tem uma proposta de transformação do enunciador em objeto do discurso quando faz uso de “o Globo”, adjetivando pejorativamente e indicando o veículo a partir da terceira pessoa no seu número singular. Há, ainda, dois comentários dentro do trecho citado que correspondem a um processo de correspondência no discurso, coadunando com a relação “eu”/“tu” no processo enunciativo.

O fenômeno de *despessoalização* não favorece as interações entre usuários, além de violar o princípio da *correlação de pessoalidade* no processo enunciativo. O uso da terceira pessoa é fundamental no processo enunciativo; é crucial para determinar o objeto discursivo do qual se fala. Foi possível verificar, através dos exemplos, que nas novas interações comunicacionais, a partir dos dispositivos digitais, o uso da terceira pessoa, além de inferir toda a carga sintática estruturada por Benveniste no processo enunciativo, serve também para que o coenunciador transforme o

² Compreendemos aqui a ideia de enunciador como o primeiro a produzir o enunciado. Tratamos de Lauro Jardim como o enunciador, enquanto os demais são coenunciadores.

enunciador em objeto do discurso e quebre a correlação de personalidade, excluindo o sujeito da enunciação e o isolando da possibilidade de assumir o estatuto de pessoa na enunciação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa por nós proposta no início do texto era de apresentar um quadro explicativo sobre a posição da categoria de pessoa dentro da teoria enunciativa abstraída dos textos escritos nos *Problemas de Linguística Geral* do linguista Émile Benveniste e verificar se havia correspondência nos novos meios comunicacionais relacionados à Comunicação Mediada Digitalmente. É claro que o percurso é extenso e demanda uma carga teórica, esclarecimentos mais pormenorizados e, evidentemente, uma análise mais pontual.

Procuramos, em um primeiro momento, apresentar os aspectos técnicos da enunciação em Benveniste a partir das definições do autor sobre a categoria de pessoa, a correlação entre o par *Eu/Tu* e a distinção com a terceira pessoa, *Ele*, que não é jamais tratada como pessoa na instância enunciativa. A proposta de relacionar a categoria de pessoa à Comunicação Mediada Digitalmente levanta outro importante ponto: na CMD há uma dimensão de texto diferente da comunicação evidenciada por Benveniste em meados do século XX. O texto, na era digital, está muito mais presente na vida das pessoas, fazendo com que as relações comunicacionais e as interações no âmbito digital circulem ao redor dessa manifestação linguística.

Foi necessário explorar brevemente a teoria da enunciação de Émile Benveniste, relacionando a ideia de texto ao conceito de *enunciado*, considerado produto da enunciação. Com isso, investigamos características fundamentais da constituição da linguagem humana para verificar sua correspondência no processo de CMD. Além disso, observamos a posição das pessoas como enunciantes e coenunciantes, refletindo a relação *eu-tu* descrita por Benveniste. Permitiu-se, então, identificar a "despessoalização",

um artifício linguístico que exclui a pessoa enunciativa do discurso, utilizando a *não-pessoa* nesse processo.

Foi verificado, a partir dos exemplos propostos, que não há, por parte de alguns usuários da rede social X (twitter), a intenção de manter uma comunicação ou mesmo uma interação com o enunciador, transformando o enunciador em objeto do discurso a partir do uso da terceira pessoa para fazer a referência. O uso da terceira pessoa acaba demovendo o enunciador da interação discursiva, produzindo um distúrbio na correlação de pessoalidade e reconstituindo o processo enunciativo dentro de um enunciado, algo não tão usual na comunicação oral, mas abundante na Comunicação Mediada Digitalmente. A *despessoalização* se torna perceptível na medida em que há um rompimento na relação de subjetividade porque o “eu” que estava ali passa a ser falado, não fala mais, perde a condição enunciativa para se tornar uma *não-pessoa* e afeta fundamentalmente o processo comunicacional nos meios digitais.

REFERÊNCIAS

- ARESI, F. Pronomes e “formas vazias” no desenvolvimento da teoria enunciativa de Émile Benveniste. Porto Alegre: **Cadernos do IL**, n. 56, p. 38-56, 2018.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes editores, 2005.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes editores, 2023.
- BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PAVEAU, M, **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. São Paulo: Pontes editores, 2021.

TOLDO, C.; FLORES, V. N. Esboço de uma abordagem enunciativa do texto. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. (orgs.).

Letramento: práticas de leitura e escrita. Campinas – SP: Pontes, 2015.

KNACK, C. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 189 f., 2012.

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Ana Valéria Piovesan

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se volta às práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais na perspectiva dos multiletramentos e da semiótica discursiva. Mais precisamente, consiste no desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática voltada à compreensão e à produção de gêneros multissemióticos em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Getúlio Vargas-RS.

O interesse por tal tema está associado às minhas¹ práticas docentes e à preocupação em desenvolver propostas de ensino e aprendizagem que realmente contribuam para a formação dos alunos e para seu protagonismo nas práticas sociais.

A compreensão textual é de extrema importância para o desenvolvimento do educando, que, por meio dela, consegue não somente interpretar textos nas aulas de Língua Portuguesa, mas também desenvolver suas habilidades nas demais disciplinas, ampliando conhecimentos e competências para o desenvolvimento de ações que promovam sua capacidade de ler o mundo. É preciso que os alunos consigam ler além do que é exposto ou visível no texto, ou seja, promover inferências e leituras dos implícitos presentes em cada texto, pois é por meio dessas “costuras” e alinhamentos que o aluno acompanha e constrói o sentido.

¹ Quando se tratar de vivências e experiências próprias, os verbos serão reportados em 1ª pessoa.

Leitura e compreensão textual são habilidades que a Base Nacional Comum Curricular apresenta como prioritárias a serem desenvolvidas com os alunos a fim de promover a autonomia leitora e crítica. É preciso levar em conta, ainda, que as práticas de leitura e produção textual têm se modificado muito, com textos cada vez mais multimodais e multissemióticos, cuja produção se dá mediada por diversas tecnologias. Esses textos circulam na sociedade e é preciso desenvolver competências para compreendê-los, interpretá-los e produzi-los, uma vez que é por meio deles que interagimos com os outros sujeitos e com o mundo.

Desses fatores resulta a importância da pesquisa ora proposta, uma vez que a sequência didática poderá promover a reflexão e o desenvolvimento da compreensão textual de alunos em textos multissemióticos, desenvolvendo e refletindo sobre diversos elementos e linguagens presentes no texto. As atividades podem ainda orientar e auxiliar professores da educação básica no desenvolvimento de suas aulas, lançando luzes aos processos de interpretação e produção textual, além de dialogar com outras pesquisas, contribuindo para estudos já existentes. Nesse sentido, estabelece-se a relevância social, científica e acadêmica dessa pesquisa, para que estudos e práticas como essas sejam aprofundadas e continuadas.

Este estudo se insere na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (RS) e busca responder à seguinte questão: de que maneira pode-se desenvolver um trabalho voltado à perspectiva dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Essa pergunta está em consonância com o objetivo geral que consiste em aprimorar competências discursivas dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio por meio de uma sequência didática com foco nos multiletramentos. Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes: 1) compreender princípios imbricados na teoria dos multiletramentos; 2) relacionar preceitos da BNCC e dos multiletramentos; 3) explorar princípios teórico-

metodológicos da semiótica discursiva que amparem a abordagem de textos multissemióticos; 4) desenvolver e aplicar uma sequência didática voltada aos multiletramentos a uma turma de Ensino Médio (2º ano); e 5) analisar a validade da sequência didática aplicada aos alunos por meio de questionários.

Então, para o desenvolvimento deste estudo, serão abordados os conceitos da teoria de Multiletramentos a partir das premissas de Roxane Rojo (2012, 2015), Magda Soares (2016), Mary Kalantzis e Bill Cope (2012) e Angela Kleiman (1995). E, para discussão das questões semióticas, os autores Algirdas Julius Greimas (2008, 2014), Diana Luz Pessoa de Barros (2005) e José Luiz Fiorin (2021), que auxiliarão na proposição das atividades com textos de diferentes naturezas.

2. A BNCC E OS MULTILETRAMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, serve como referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Nela, constam preceitos e orientações norteadoras sobre as competências que devem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das teorias que embasam as concepções desse documento, norteadoras habilidades e competências a serem desenvolvidas na educação básica, é a dos multiletramentos.

Os estudos dos multiletramentos são muito importantes para as aulas de língua materna. Essa teoria está presente no documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propõe que se abordem, na escola, a multiplicidade de linguagens e culturas, além das tecnologias.

O termo multiletramentos surgiu a partir de 1996, quando o Grupo de Nova Londres (formado por pesquisadores do letramento) se reuniu para discutir sobre as questões de desdobramento do termo letramento diante do contexto de novos cenários educacionais que estavam surgindo. Esses pesquisadores, ao final do encontro, publicaram um manifesto

intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies - Desining Social Futures”², onde enfatizavam a necessidade da escola trabalhar com práticas de letramentos contemporâneas, incluindo a diversidade cultural, as semioses e as tecnologias. Rojo (2012) explica que o prefixo “multi” ao termo letramento não significa somente a multiplicidade de práticas de leitura e escrita, mas sim, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais.

Dois importantes tipos de multiplicidade devem ser compreendidos pelo termo multiletramento: a multiplicidade cultural dos povos e a multiplicidade semiótica dos textos. O primeiro aspecto diz respeito às diversas produções culturais abordadas e que circulam nas diversas mídias, abordando elementos que mostram as mais diferentes culturas e povos existentes. Já o segundo consiste nas diversas linguagens e semioses presentes nas produções textuais por meio das quais as pessoas se comunicam e interagem umas com as outras e com o mundo à sua volta. Essa multiplicidade semiótica exige os multiletramentos, pois é composta por mais de uma linguagem (verbal, visual, sonora...) e, por isso, necessita de uma leitura construtiva de sentidos utilizando os multiletramentos para fazer ressignificar. Dessa forma, Lima (2019, p. 168-169) apresenta formas de como os multiletramentos devem ser abordados e trabalhados em sala de aula:

Trabalhar com base na perspectiva dos multiletramentos caracteriza-se, portanto, como uma forma de ação que toma como ponto de partida a cultura de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para a partir daí ressignificar essas práticas com um enfoque mais crítico, pluralista, ético e democrático – conforme descrito em termos de atitudes e valores pela BNCC. Um dos ganhos dessa perspectiva é justamente o de envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma postura ativa por parte deles. Parte-se de textos a eles familiares, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem o seu repertório cultural.

² “Uma pedagogia de Multiletramentos – Projetando Futuros Sociais.

É nesse viés que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica – propõe que se desenvolvam habilidades e competências voltadas às práticas sociais e de linguagem. As competências específicas que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio dentro da área de Linguagens (que abrange o componente curricular de Língua Portuguesa). Cabe ressaltar que essas competências abarcam as três premissas estruturantes dos multiletramentos: multiplicidade cultural, multiplicidade semiótica e tecnologias.

Sobre a necessidade de abordar esses textos de caráter multissemiótico e multimodal (novos meios de produção e circulação), postula a BNCC (Brasil, 2018, p. 66):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Ou seja, muitos gêneros textuais necessitam de uma análise e compreensão diferenciada, uma vez que mesclam diferentes elementos significantes em sua constituição. Além disso, há novos meios de produção de textos, a exemplo do WhatsApp, que exigem novas habilidades de compreensão dos códigos implicados na produção/recepção textual, além do modo de operação para enviar/receber textos. Sem dúvida, entram em cena conhecimentos associados aos multiletramentos. Sobre isso, assim se manifesta a BNCC: “muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (Brasil, 2018, p. 486).

Percebe-se a importância dessas competências serem desenvolvidas e trabalhadas na escola a fim de aprimorar as

habilidades dos estudantes. Em vista disso, as atividades que foram propostas buscaram contemplar essas competências presentes no documento norteador e também na teoria dos multiletramentos.

3. SEMIÓTICA DISCURSIVA E SEUS PRECEITOS

Ao abordar a análise e compreensão de textos constituídos de diferentes linguagens, entramos em uma teoria que auxilia e suporta os caminhos que levam a compreensão e análise textual dos elementos constituintes das diversas linguagens presentes em um texto: a Semiótica Discursiva. Derivada da linguística, essa teoria consiste no estudo da formação e constituição de sentido/significado em textos em que todo o processo de construção e recursos utilizados são analisados. Barros (2005, p. 10) afirma que "a semiótica insere-se no quadro das teorias que se pre(ocupam) com o texto", ou seja, todas as escolhas utilizadas no texto devem ser consideradas e analisadas, pois há uma intenção por trás da utilização delas, e também um objetivo pretendido e que é construído por meio de todos os mecanismos utilizados.

Por isso, a teoria da semiótica discursiva propõe que a análise dos textos seja iniciada, primeiramente, pelo plano de conteúdo, começando pelo percurso gerativo de sentido. Fiorin (2021, p. 20) afirma que "o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo". Ou seja, o percurso de sentido é pautado em categorias/níveis (três) que orientam e embasam o processo de análise dos textos sob o viés da semiótica. Os níveis pertencentes ao percurso de sentido são: nível fundamental, narrativo e discursivo.

Barros (2005, p. 75) traz um resumo que abrange todos os níveis e conceitos descritos, além de mostrar o percurso de sentido que deve ser analisado pelo viés da Semiótica Discursiva:

No nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, a direção em que caminha e as pulsões e timias que o marcam. Assim construídas, as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso, o plano de conteúdo casa-se com o da expressão e faz-se o texto, o texto dialoga com outros muitos textos, e essa conversa o situa na sociedade e na história.

Ou seja, o nível fundamental abarca as oposições semânticas pertencentes ao texto. A partir disso, no nível narrativo, a ação de um sujeito que busca uma transformação e algo que deseja alcançar ou aquilo que tem, mas não quer perder (objeto-valor) e, então, o nível discursivo, que parte do ponto de vista das relações entre as categorias da enunciação e escolhas enunciativas de um texto.

E, o plano de expressão, onde Teixeira (2008, 2009) prevê algumas categorias de análise: a categoria cromática – que diz respeito às cores (claras vs. escuras, fortes vs. fracas etc.); a eidética – relativa às formas dos traços (reto vs. curvo, redondo vs. quadrado, contínuo vs. descontínuo etc.); a matérica – relacionada à sensação tátil das superfícies (liso vs. rugoso, duro vs. macio, sedoso vs. áspero etc.); a topológica, relativa à disposição dos elementos no espaço (direita vs. esquerda, superior vs. inferior, horizontal vs. vertical etc.). É preciso explicar, ainda, que a depender do plano de expressão, as escolhas serão verbais ou não verbais. Por exemplo, num romance de Harry Potter, são elementos verbais que descrevem as características físicas do menino, o espaço da cena etc. Num filme, essas características serão apreendidas pelas imagens projetadas na tela. Assim, chamamos de figuras tanto elementos verbais quanto as imagens projetadas nos textos.

Nessa esteira, os elementos visuais de um texto são de grande importância, pois permitem que sentidos específicos de sensibilização do leitor sejam construídos de modo a causar certo impacto e também efeito de aproximação com o leitor. Exemplo disso é o tema do amor, que, em textos visuais, aparece figurativizado por um coração em cor vermelha, associada à paixão, por ser também a cor do sangue e do coração, além de

representar a sedução. No entanto, dependendo do conjunto do texto, a cor vermelha presente poderá significar também perigo, cuidado, assumindo um significado diferente do que foi citado. Dessa forma, nota-se que a cor não significa sozinha, mas sim precisa das demais partes que, relacionadas, constroem o sentido pretendido.

Como resultado disso, na elaboração da sequência didática, esses conceitos estarão presentes para serem explorados da seguinte maneira: primeiramente, o plano de conteúdo, partindo do percurso gerativo de sentido, com questões que contemplem cada um dos níveis. Posteriormente, o plano de expressão, analisando as categorias dentro do texto visual. Nessas categorias, a disposição dos elementos será levada em consideração na hora da construção do sentido, pois elas são fundamentais e necessárias para que o sentido seja construído totalmente. Ademais, esses conceitos também contribuirão para a análise que será feita a partir dessas noções, avaliando o entendimento e a assimilação desses preceitos por parte dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa se classifica como aplicada quanto à sua natureza e de abordagem qualitativa por apresentar relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzida em números, além de adotar critérios definidos e específicos para análise. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação, além de ser bibliográfica e documental.

A atividade foi desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da zona urbana do município de Getúlio Vargas-RS. A escola localiza-se no centro da cidade e, por ser a única de Ensino Médio do município, abriga todos os bairros e também a zona rural. É uma escola com boa estrutura e funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Os alunos, no geral, apresentam bom desenvolvimento e aprendizagem. A turma da pesquisa é uma das 4 turmas de 2º ano. Ela é identificada como a

turma 24, é do turno da manhã e possui 14 alunos (12 meninas e 2 meninos). Desses 14 alunos, 1 menina possui problema de surdez parcial, mas acompanha as aulas normalmente, pois faz uso de aparelho auditivo.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consiste nas concepções teórico-metodológicas, abordando os conceitos e as teorias dos Multiletramentos e também o amparo teórico da BNCC com as premissas para o ensino de Língua Portuguesa na escola, além dos conceitos e aspectos teórico-metodológicos que a teoria da Semiótica Discursiva promove para a realização dos trabalhos de compreensão textual a partir de textos multissemióticos.

A segunda etapa é a aplicação da sequência didática, que foi realizada a partir de três diferentes gêneros textuais (charge, texto informativo e vídeo publicitário). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, identificada sob o n. 69326123.1.0000.5342, e obteve parecer favorável para realização, cujo número é 6.092.122. A aplicação iniciou com um questionário de sondagem dos alunos para saber se eles já haviam realizado atividades que envolvessem os aspectos abordados e desenvolvidos nessa sequência. Durante a aplicação, foi utilizado um diário de bordo para registros de todas as atividades feitas. Nesse diário foram registradas a forma e a condução das atividades, as reações e impressões dos alunos, como encararam e realizaram a proposta, entre outras informações relevantes. Além disso, as atividades que foram aplicadas contemplaram assuntos que envolvem a multiplicidade cultural, as tecnologias e as diversas semioses. A partir disso, competências de leitura, compreensão, oralidade, análise linguística e semiótica e produção textual foram exploradas com os alunos.

O corpora da sequência foram os três gêneros multissemióticos citados. A partir deles, foi construída uma sequência didática com ênfase nas 4 práticas de linguagem propostas pela BNCC (leitura e compreensão, análise linguística e semiótica, oralidade e produção textual) e ancorada em preceitos

dos multiletramentos e da semiótica discursiva, possibilitando ao aluno a reflexão sobre a construção de sentido presente no texto.

A duração da aplicação das atividades foi de aproximadamente um mês e meio, quinze períodos (sete aulas), já que a turma possui três períodos semanais de Língua Portuguesa. Dessa forma, buscamos mostrar a necessidade e a importância de trabalhar a leitura e a compreensão de gêneros diversos a fim de tornar o aluno autônomo no uso da língua em diferentes situações de comunicação, de acordo com as habilidades e competências que constam na BNCC.

4. SOBRE A APLICAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E BONS RESULTADOS

A proposta desenvolvida a partir de preceitos dos multiletramentos e da semiótica discursiva aponta a validade de um trabalho envolvendo essas duas vertentes teóricas, pois elas se complementam e enriquecem a abordagem em torno das linguagens propostas pela BNCC, uma vez que promovem o aperfeiçoamento de habilidades e competências que permitem aos alunos um olhar mais profundo e crítico para os textos, propiciando também experiências com recursos tecnológicos envolvidos nos processos de recepção e produção textual. Lima (2019, p. 174) ressalta que “o uso da perspectiva semiótica no contexto escolar deve responder à necessidade de lançar luz à dimensão retórica dos vários tipos de textos, indo além de uma análise superficial do conteúdo”, ou seja, deve-se analisar muito além do explícito e não somente o texto verbal, mas ler no sentido mais amplo.

A partir dos instrumentos aplicados e utilizados para coleta dos dados e análise da proposta desenvolvida e aplicada (questionário inicial e final e diário de bordo das aulas), foi observado que os alunos desenvolveram habilidades e princípios de análise de textos, seguindo um roteiro lógico de análise e construção de sentido que medeia o processo de interpretação dos

textos. Dentro da teoria da semiótica discursiva, foram explorados os conceitos constituintes do plano de conteúdo e do plano de expressão. Foi possível perceber que os alunos apresentaram, no início, dificuldades na identificação desses elementos, porém, após a explicação e aplicação desses conceitos na análise feita, eles conseguiram entender e assimilar os termos. Também, durante a realização das aulas, os alunos participaram bastante e, inclusive, quando trabalhados com as charges sobre uso do celular e os textos informativos, puderam expor e falar sobre seus pontos de vista a respeito da questão, gerando, assim, um debate muito produtivo em sala de aula.

Como ressalta Rojo (2012), os multiletramentos são interativos e colaborativos, uma vez que permitem a interação e a colaboração por meio das diversas ferramentas digitais; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade, e também são híbridos, fronteirços e mestiços, isto é, na questão de linguagens, mídias, tecnologias e culturas. Então, os alunos realizaram atividades de produção textual que envolvessem os temas da diversidade cultural e também as tecnologias. Depois de trabalhar com eles as habilidades e competências envolvendo a leitura e compreensão de texto, análise linguística e semiótica, os alunos produziram textos em duas modalidades: oral (podcast) e escrita (painel virtual). O resultado dessas produções mostrou que o envolvimento e a dedicação dos alunos produziram produtos muito bons. As produções foram postadas em uma página do Padlet.

Além disso, pelos questionários aplicados, pode-se perceber que a sequência desenvolvida foi de grande valia para a maioria dos alunos, inclusive pelas atividades diferenciadas e que envolveram as tecnologias. Ainda, os alunos avaliaram que os maiores aprendizados deles em relação à prática foram o reconhecimento e a identificação dos termos opostos em um texto, pois, como cita Fiorin (2021), a “valoração” dos termos opostos está inscrita no texto. Também, os estudantes citaram os novos “olhares” que eles passaram a ter com relação à análise e à

compreensão de um texto, já que práticas como essa não são realizadas com frequência, como citaram os alunos.

Com a aplicação das aulas, pude perceber o comprometimento dos alunos na realização das atividades e também como um trabalho que envolve os multiletramentos é atrativo e significativo aos alunos, que conseguem aprimorar diversas competências discursivas necessárias para toda a vida social. Ainda, fica claro e evidente que a competência da análise semiótica precisa ser desenvolvida para que os alunos possam aperfeiçoar a leitura e a compreensão de um texto e, assim, identificarem as relações de sentido existentes, sejam elas explícitas ou não.

Fica evidente também a importância do aparato teórico que serviu como embasamento para a construção e aplicação das atividades, já que os conceitos explorados foram fundamentais para alinhar os percursos a serem traçados e seguidos com os alunos em sala de aula, buscando o entendimento e a construção dos sentidos pretendidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções desenvolvidas, percebe-se o quão importante e necessário é desenvolver e trabalhar com uma proposta que contemple as teorias dos multiletramentos e da semiótica discursiva, pois juntos permitem um trabalho diversificado e importante para ser realizado em sala de aula. As teorias possuem suporte que permite o desenvolvimento de atividades reflexivas e construtoras de sentido nos mais variados gêneros textuais, levando em consideração seu contexto, aspectos específicos, além de mostrar como a língua se materializa no uso, proporcionando aos alunos atividades e aulas que os levem à reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua nas mais diversas esferas da sociedade, a fim de se tornarem cidadãos críticos e leitores da realidade.

Com isso, enfatiza-se a relevância desse trabalho para as aulas de língua materna, uma vez que além de desenvolver a autonomia

do aluno, também conduz e orienta os professores na produção de atividades e aulas reflexivas e construtivas, partindo de preceitos das teorias da semiótica e dos Multiletramentos. Dessa forma, acredita-se que estudos como este necessitam ser aprofundados e continuados a fim de auxiliar os docentes no processo e/ou produção de aulas de Língua Portuguesa.

Pelas dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos com relação à análise semiótica, ficou evidente que, quando desenvolvida passo por passo, a teoria é um suporte muito eficiente para a compreensão textual. As perguntas formuladas com base na teoria foram capazes de guiar o olhar dos alunos a aspectos mais profundos envolvidos na produção textual e, assim, fazê-los compreender que cada elemento do texto importa e que um texto traz sempre em si um ponto de vista que se contrapõe a outro, propondo mudanças. Mesmo sem explicações teóricas aos alunos, foi possível explorar os três níveis do plano de conteúdo e eles puderam compreender o percurso do sentido de um texto e as “intenções” por trás de cada escolha, de cada elemento utilizado no texto escolhido. Isso foi possível com as questões elaboradas em uma sequência que trabalhava do nível fundamental ao discursivo, promovendo aos alunos a evolução em cada passo para chegar ao sentido global do texto. A partir desse trabalho, os estudantes conseguiram trilhar um caminho lógico de constituição do sentido do texto, auxiliando na compreensão dos demais textos trabalhados. Diante disso, foi possível perceber a importância de um trabalho com a análise semiótica na escola, já que foi a habilidade em que os alunos mais apresentaram dificuldades e que, portanto, precisa ser aperfeiçoada e levada em consideração na hora do planejamento e da aplicação das aulas de Língua Portuguesa.

Por esse motivo, dentro da prática realizada nesta pesquisa, pode-se constatar que, quando utilizada e trabalhada, a teoria da semiótica discursiva contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências discursivas de análise e construção de sentido nos textos e, como cita Lima (2019, p. 187), “o ensino de

língua portuguesa com base em uma perspectiva discursiva pode, portanto, levar o aluno à reflexão sobre o poder da língua, das linguagens em sentido amplo, na criação de sentidos, bem como seu uso e funcionamento na sociedade”. Também a BNCC (Brasil, 2017, p. 490) defende que, no Ensino Médio, nas práticas de linguagem, ganham mais destaque “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais”, proporcionando novos olhares, possibilitando uma análise mais profunda e coerente do texto. Ademais, esse trabalho demonstrou que os quatro eixos que constam no documento norteador da base precisam estar presentes nas aulas de língua materna, sempre apresentando e tendo espaço para que, desse modo, o aluno possa desenvolver por completo as competências discursivas que contribuem para a autonomia e o desenvolvimento linguístico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, São Paulo, vol. 16, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/2804> Acesso em: 15 nov. 2022.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-78.

UM ESTUDO DO EMPREGO DE ESTRANGEIRISMOS A PARTIR DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE¹

Estela Mettler Piva

INTRODUÇÃO

Cada vez é mais comum, ao andarmos pelas ruas da cidade onde moramos, vermos palavras em outras línguas por todos os lados. Placas de “*on sale*”, “*pizzeria italiana*”, “*the best*”, cardápios de restaurantes com nomes que não conhecemos, slogans, propagandas, enfim, as línguas estrangeiras² estão cada dia mais presentes em nosso cotidiano.

Tendo essa curiosidade e vontade de entender melhor sobre a relação entre a língua, a sociedade e a cultura, surgiu este trabalho de dissertação, que tem como tema “o emprego de uma palavra em língua estrangeira carrega um sentido diferente quando em uso em nossa língua materna; como isso pode ser explicado pelo viés da Linguística da Enunciação?” A delimitação do nosso tema diz respeito à observação do sentido produzido no uso de nomes em língua estrangeira, a partir do estudo de algumas reflexões benvenistianas como: nível semiótico e semântico; relação língua, cultura e sociedade; e níveis de análise linguística.

¹ A discussão aqui apresentada é um recorte inicial e incompleto da dissertação da autora, portanto, muitos aspectos foram revistos até a versão final do texto, que está disponível no Repositório Institucional da Universidade de Passo Fundo, no endereço eletrônico: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2666>.

² Sabemos e entendemos que o melhor termo a ser usado hoje é “língua adicional”, especialmente em contextos educacionais, de aquisição e ensino/aprendizagem de língua(s). Porém, neste trabalho, por tratarmos do fenômeno do estrangeirismo e por estarmos em um contexto da Linguística da Enunciação, usaremos o termo “língua estrangeira” para nos referirmos às línguas que não sejam o português.

A problemática de pesquisa é: Como explicar o uso de nomes em língua estrangeira considerando: o emprego das formas da língua e a língua em emprego em seus níveis semiótico e semântico; a relação entre língua, cultura e sociedade; e os níveis de análise linguística; conceitos trabalhados por Émile Benveniste no escopo da Linguística da Enunciação?

No que diz respeito à justificativa deste trabalho, podemos pensar em várias esferas: social, pois tratamos de uma parte da sociedade que usa termos em outras línguas; econômico, pensando em quem tem acesso a línguas estrangeiras; cultural, pois cada língua traz consigo a cultura de uma sociedade. Além disso, o trabalho apresenta relevância acadêmica, pois traz uma contribuição inédita nos estudos na área da Linguística da Enunciação, visto que questões relacionadas aos dois modos de significância da língua (semiótico e semântico), bem como a relação entre língua, cultura e sociedade apresentadas por Benveniste coadunam com essa discussão sobre o uso de estrangeirismos. Outrossim, nosso trabalho enriquece a discussão da área na medida em que relaciona a Linguística da Enunciação com a sociedade e a língua em emprego numa perspectiva social; tratamos, aqui, do uso ordinário da língua na vida diária dos sujeitos da sociedade. Consideramos essa “saída do mundo acadêmico” um fator muito importante e necessário nas pesquisas atuais.

Nosso referencial teórico se dará principalmente a partir dos estudos de Benveniste (2005, 2006) e Flores (2013). Também utilizamos estudos de pesquisadores de outras áreas, como Tylor (1920), Boas (2004), Oliveira (2010) e Outsinnoff (2011).

No que tange ao objetivo geral deste trabalho, tem-se: descrever o emprego do nome estrangeiro, bem como explicar o próprio sentido (modo semântico) do nome em uso. Já se tratando dos objetivos específicos, temos: a) descrever o nível semiótico e o nível semântico dos nomes enquanto unidades linguísticas; b) identificar a relação entre cultura e sociedade na e pela língua; e c)

analisar o sentido dos nomes em língua estrangeira a partir dos níveis de análise linguística propostos por Benveniste.

Quanto à metodologia, esta pesquisa se caracteriza quanto à natureza como básica, visto que se trata de um estudo teórico e não aplicado. Quanto aos objetivos, nossa pesquisa é considerada exploratória e explicativa. No que tange aos conhecimentos técnicos, nossa pesquisa é bibliográfica, baseada em livros, artigos e outros textos já publicados e disponíveis para pesquisa. Quanto à abordagem do problema, nossa pesquisa é qualitativa, além disso, a fonte de nossos dados está focada no ambiente.

ESTRANGEIRISMOS

Abordamos um fenômeno que se tornou muito conhecido nos últimos anos, conforme as palavras em outras línguas foram sendo usadas no Brasil: o estrangeirismo. “Se, como defende Benveniste, língua e sociedade são indissociáveis, é interessante verificar como as formas de uma língua-idioma ligadas à sociedade dessa língua transitam para outra língua-idioma e outra sociedade” (Knack; Silva; Oliveira, 2019, p. 514). Vejamos, então, nossas considerações sobre os estrangeirismos.

Caracterizamos o termo como: “estrangeirismos são palavras e expressões de línguas estrangeiras que entram no léxico do português por causa do contato entre as línguas” (Oliveira, 2010, p. 22). Ainda,

Um empréstimo representa generalizadamente a utilização de algo que pertença a outrem. Uma unidade lexical estrangeira, ao integrar a língua nacional, representa um empréstimo linguístico. A esse neologismo intitula-se estrangeirismo. À medida que passa a fazer parte da língua nacional, não mais sendo considerado estranho, esse empréstimo passa a constar, inclusive, nos dicionários (Gois, 2008, p. 3).

Um estrangeirismo nada mais é que uma palavra originalmente de outra língua sendo usada no português: *shopping*, *pizza*, *hot dog*, *fashion*, *chip*, *bike*, *design*, *delivery*... Podemos citar

como maior fator para o aumento de estrangeirismos na língua portuguesa (e certamente este acontecimento não ocorre em todos os países do mundo) o crescimento da internet.

Percebemos que há centenas de palavras de outros idiomas sendo usadas no português do Brasil hoje, tanto que, por vezes, nem nos damos conta de que aquela palavra é originalmente de outro idioma. “Assim, na relação forma-sentido, condicionada pela enunciação, ao combinar-se no discurso com os termos nativos, a expressão estrangeira vai reivindicando cadavez mais pertença à língua para a qual transita” (Knack; Silva; Oliveira, 2019, p. 521). Aos poucos, com o uso desses termos, eles vão sendo incorporados em nossa língua e aparecendo em nossos dicionários como sendo de nosso próprio idioma.

Sabe-se que a internet surgiu ainda no século XX, mas sua popularização no Brasil deu-se aproximadamente a partir de 2005 em diante. Foi quando os computadores ficaram mais acessíveis, os aparelhos celulares chamados *smartphones* começaram a surgir e, com eles, a internet e os aplicativos de conversa alguns anos depois. Com a internet, a comunicação entre as pessoas ficou mais fácil e rapidamente observamos um crescimento da comunicação entre pessoas de diferentes países. Quando pensamos em comunicação entre pessoas de diferentes países na internet, logo nos vem à mente a língua. Mas em que língua será que essas pessoas se comunicam? Os dois sabem o idioma um do outro? Ou o que acontece é uma mistura do que um sabe, de umas palavras aqui e outras lá, o famoso “*enrolation*” ou o “*portunhol*”?

Com esse contato entre falantes de línguas diferentes, o uso de estrangeirismos no Brasil conseqüentemente aumentou muito nos últimos anos. Vale destacar também o papel das redes sociais e das grandes empresas de *marketing* que vemos hoje em dia, onde palavras estrangeiras, principalmente em língua inglesa, são usadas como estratégia de venda ou convencimento.

Não podemos falar de estrangeirismo e achar que ele só aconteceu nas últimas décadas e devido unicamente à internet. Em cidades de fronteira, como algumas aqui no Rio Grande do Sul, o

uso de palavras em espanhol é muito comum, assim como palavras em português nos países vizinhos. A língua se faz língua quando colocada em funcionamento pelos falantes, que são homens e que, portanto, convivem com outros homens em sociedade. Se há contato, convívio, comunicação, há trocas, assim é a língua: viva. Conforme Oliveira (2010, p. 22): “O contato entre línguas é um fenômeno não apenas normal, mas inevitável”. Lemos “contato entre línguas” como contato entre homens e culturas.

Essa mistura é um fator instigante aos nossos olhos de linguistas. Muitas vezes, o significado dos termos estrangeiros é bem parecido com o original, mas, por vezes, ele muda totalmente. O que é certo é que: “Ao transitar para uma outra sociedade, tal lexema carrega o valor que tem enquanto signo na língua e na sociedade de origem, mas é preenchido por outros sentidos ao se sintagmatizar no discurso com as formas do português, língua interpretante de outra sociedade” (Knack; Silva; Oliveira, 2019, p. 526). Quando nos apropriamos de um termo de outro idioma em nosso próprio, estamos vendo o signo em outro sistema linguístico, que por sua vez é preenchido de outro significante e outro significado, as cargas semântica e semiótica desse signo vão se formando com o emprego dele na nova língua.

Citamos aqui duas das principais causas que contribuíram para o crescimento no número de estrangeirismos nos últimos anos, mas é importante deixar claro que não são os únicos fatores. Partimos, agora, para uma reflexão intralinguística sobre o termo Enunciação.

ENUNCIÇÃO: UM MERO CONCEITO OU UMA NOVA FORMA DE VER A LÍNGUA?

Flores (2023, p. 194) diz: “É sabido que Émile Benveniste (1902-1976) deve parte de sua notoriedade na história da linguística ao fato de ser considerado o grande introdutor da ideia de ‘enunciação’ nos estudos linguísticos”, mesmo assim, muitas vezes esse reconhecimento também vem de outros autores. Apesar disso,

não podemos nos esquecer de que o linguista publicou centenas de artigos, resenhas e livros, e fez traduções sua vida toda, o que torna no mínimo injusto reduzi-lo a “teórico da enunciação”. Porém, esse conceito é muito importante para nosso trabalho e iremos abordá-lo a seguir. Ora, quando colocamos a língua em funcionamento?

Quando enunciamos! “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2006, p. 82). Ainda,

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (Benveniste, 2006, p. 84).

Ressaltamos o que diz Benveniste (2006, p. 83): “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno”. A expressão *possibilidade de língua* nos chama muito a atenção. Isso quer dizer que a língua só é língua, de fato, quando um falante se apropria das formas do sistema linguístico em que está inserido e o coloca em funcionamento.

Benveniste diz que “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (2006, p. 85). Esses discursos, colocados no mundo, se renovam a cada produção/ato de dizer. Cada vez temos um momento diferente (agora), um lugar diferente (aqui) e pessoas do discurso diferentes (eu/tu).

Respondendo à pergunta feita no título desta seção, acreditamos que os estudos enunciativos trouxeram uma nova forma de ver a língua, uma forma mais abrangente, que leva em consideração o falante e suas individualidades, desveladas pela subjetividade e pela intersubjetividade do *eu* e do *tu* no ato enunciativo. Ver a língua em funcionamento na enunciação nos

permite “sair” do sistema e ver a relação entre o(s) sujeito(s) e seu meio, em especial, no nosso caso, na e com a sociedade e a cultura do lugar onde vivemos.

Essa apropriação individual do sujeito (que é o ato) precisa também de uma situação e de instrumentos para completar o quadro formal de sua realização. A situação, por sua vez, concerne ao eu/tu e ao agora, o lugar de onde o falante vem. E os instrumentos são os que o falante utiliza para dizer o que diz, as relações feitas no cérebro do falante. Voltando a Saussure, lembremo-nos de que a língua é social, portanto, a situação e os instrumentos são influenciados pela cultura da sociedade onde o sujeito está inserido.

Em seguida, abordaremos a língua e sua relação com a sociedade, suscitada aqui no conceito de enunciação. O sujeito que vive em uma sociedade, além de estar inserido nela, também adquire a cultura desse povo. Vejamos a relação entre língua, cultura e sociedade.

SOCIEDADE E CULTURA: INDISSOCIÁVEIS DA LÍNGUA

O homem é um ser social porque é um ser falante. Explicamos: o homem é o único ser vivo dotado da faculdade da linguagem e é social, pois se constitui como sujeito, evolui e vive em sociedade com outros homens através da fala, que é a parte individual da língua, social-convencional, uma vez que cada indivíduo faz uma apropriação única do sistema.

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e de receber dele outra mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade (Benveniste, 2006, p. 93).

Quando falamos de língua/linguagem e sociedade, logo acabamos tendo a necessidade de citar ou mesmo automaticamente

pensamos em cultura(s). A cultura está totalmente imbricada com a sociedade, visto que a primeira se desenvolve a partir da e na segunda, e além disso, a cultura é passada adiante para outras gerações através de diferentes linguagens, que são explicadas pela língua. De acordo com Benveniste:

A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica (Benveniste, 2005, p. 32).

Percebemos aqui um elo muito forte e quase indissociável entre língua, cultura e sociedade, conforme já explicado anteriormente. No texto de 1968, Benveniste diz que “a língua contém a sociedade” (p. 97), que “a língua interpreta a sociedade” (p. 98) e que “a língua inclui a sociedade” (p. 98), frases que reiteram a ideia apresentada. Com esse pensamento, entendemos que a língua existe porque há homens que a colocam em uso, esses homens vivem em sociedade, com outros de sua espécie. E a cultura entra na sociedade, afinal, cada sociedade, falante de uma língua, tem sua própria cultura e suas próprias tradições.

“Parece evidente, a partir disso, que Benveniste toma sociedade e cultura como duas faces da mesma moeda, ou seja, não há uma sem a outra” (Flores, 2019, p. 131). Com esse pensamento, entendemos que a língua existe porque há homens que a colocam em uso, esses homens são homens, pois vivem em sociedade, com outros de sua espécie; assim, essa implicação entre língua e sociedade se dá, pois uma depende da outra para existir. E a cultura entra na sociedade, já que cada sociedade, falante de uma língua, tem sua própria cultura e suas próprias tradições.

É claro, então, que o homem não nasce na natureza, mas na sociedade, ou seja, na cultura. “Toda criança [...] aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (Benveniste, 2006, p. 23), isso prova que língua e cultura são indissociáveis. “A relação entre língua e cultura é vista como uma “integração necessária” cuja chave é o poder de ação, de transformação e de adaptação representados no texto pela aquisição da linguagem pela criança” (Flores; Severo, 2015, p. 320). Ou seja, a criança, em seu processo de aquisição linguística, está imersa em uma (ou mais) cultura(s) e, mesmo aprendendo mais de uma língua, seus hábitos culturais são os do lugar onde nasceu e vive, bem como das pessoas que com ela convivem.

Há, então, uma estreita relação entre língua e cultura, e “se o homem se constitui na e pela língua e na e pela cultura, as relações entre homens são também relações entre línguas e culturas” (Flores; Severo, 2015, p. 325). Resumindo, “cultura e língua são, ambas, sistemas de significação dinâmicos. O funcionamento de ambas é o da simbolização. Assim como a língua, a cultura expressa” (Flores; Severo, 2015, p. 324). Mas, então, o que diferencia língua e cultura?

O que diferencia radicalmente a expressão cultural da expressão linguística é o fato de que a cultura não se atém à língua para expressar. Enquanto que a língua faz sentido dentro da cultura, a cultura produz sentido por meio de diversos sistemas semiológicos: a arte, por exemplo. É preciso ver aí quais as relações semióticas que se estabelecem tanto entre língua e cultura quanto entre cultura e outros sistemas semiológicos que não a língua (Flores; Severo, 2015, p. 322-323).

Ora, a língua é o único sistema que explica todos os outros sistemas semióticos, a língua pode expressar/representar uma música, uma pintura, uma obra de arte, etc. Já a cultura propriamente dita não precisa necessariamente da língua para significar, visto que pode ser expressa por esses outros sistemas semióticos. Eis a diferença entre os termos.

Por fim, entendemos, assim como Flores (2019, p. 132), que “sociedade e cultura se imprimem na língua na medida em que a constituem”. O ser humano nasce em um lugar geográfico, vive em sociedade, pois se comunica através de uma língua comum a todos os indivíduos e pratica determinada cultura dessa determinada sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo foi intencionalmente selecionada para atender aos objetivos propostos, permitindo uma investigação aprofundada do fenômeno do estrangeirismo, assim como propomos. Considerando a natureza exploratória e explicativa do nosso trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, centrada na interpretação de exemplos da língua, colocada em uso pelo sujeito no ambiente em que está inserido. A pesquisa bibliográfica constitui a parte principal deste estudo, fornecendo uma base sólida de conhecimentos que agregam nossa discussão proposta. A escolha desses métodos reflete nosso compromisso com a rigorosidade científica e contribui para as pesquisas no campo da Linguística da Enunciação.

Quanto à natureza desta pesquisa, caracterizamos-la como básica, visto que se trata de um estudo teórico e não aplicado. Além disso, segundo Pradanov e Freitas (2013), a pesquisa de natureza básica gera novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem aplicar um estudo. Escolhemos esse tipo de pesquisa, uma vez que não temos um capítulo inteiro dedicado exclusivamente para análise com diversos exemplos e uma minuciosa descrição deles.

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa é considerada exploratória e explicativa. Exploratória, pois envolve “levantamento bibliográfico; [...] análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Pradanov; Freitas, 2013, p. 52). Além disso, esse tipo de pesquisa proporciona mais informações sobre o assunto que estamos investigando. Ainda, através desse levantamento bibliográfico, pesquisamos mais sobre temas da

nossa área – linguística – e de áreas afins, em especial acerca da cultura, visto que fizemos um levantamento da área da sociologia e da antropologia para apresentar aqui.

Também esta investigação se caracteriza como explicativa, pois o fenômeno observado é analisado e interpretado, e não somente descrito. “Esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Pradanov; Freitas, 2013, p. 53), ou seja, procura identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Justificamos esse tipo de pesquisa pelos exemplos de estrangeirismos mencionados ao longo do texto em diálogo com a teoria. Esses exemplos, por sua vez, são interpretados, traduzidos (quando necessário) e analisados de acordo com o que queremos mostrar, e não apenas citados.

Em relação aos procedimentos técnicos, nossa pesquisa é bibliográfica, baseada em livros, artigos e outros textos já publicados e disponíveis para pesquisa. Além disso, a fonte de nossos dados está focada no ambiente, ou seja, selecionamos algumas expressões ou palavras da vida ordinária para trazer de exemplo. Percebemos que não houve um recorte temporal nas fontes utilizadas, visto que temos textos de 1881 até 2023. Então, podemos dizer que o critério empregado foi autores que conhecíamos de leituras prévias e leituras que nos chamaram a atenção antes do processo de escrita deste trabalho. A maioria dessas fontes foi encontrada na internet, em *sites* de revistas, no *Google Scholar* e plataformas afins. A palavra-chave que utilizamos nas buscas foi majoritariamente termos relacionados a “estrangeirismo e linguística”.

Quanto à abordagem do problema, nossa pesquisa é qualitativa, uma vez que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Pradanov; Freitas, 2013, p. 70). Os fatos observados não são focados na quantidade, em especial por não termos um capítulo todo dedicado à análise. Por isso, selecionamos

os exemplos que queríamos mostrar e que se relacionavam com a teoria ao longo do texto.

RESULTADO E ANÁLISE

Vejamos um exemplo de termos que existem em uma língua, pois são parte da cultura daquele lugar: havia, em uma determinada cidade, um restaurante chamado “*Budare – venezuelan food*”. O cardápio deste restaurante trazia, de fato, comidas típicas venezuelanas, e eram ofertadas, principalmente, arepas de diferentes sabores, com vários nomes em língua espanhola. Lendo essa breve descrição, alguém poderia perguntar por que o nome do restaurante não era em português, por que não tentaram traduzir o cardápio, os pratos ou alguma crítica deste gênero, visto que o restaurante estava no Brasil.

Vamos ao significado de *arepa*: pão redondo e achatado, feito de farinha de milho cozida em lume brando, que se come depois de grelhado na chapa, frito ou tostado no forno. Ainda, trata-se de um prato das culinárias populares e tradicionais da Bolívia, Colômbia, Panamá e Venezuela. Agora, vejamos o que o termo *Budare* significa: prato circular de ferro fundido ou argila, usado para cozinhar, é um utensílio de cozinha muito semelhante a uma panela.

Como percebemos, não há um termo em língua portuguesa que equivalha nem ao nome do restaurante (*budare*) e nem ao prato principal servido (*arepa*), **a imersão no restaurante é além de linguística, primeiramente, cultural**; era preciso ser usado este termo na língua original para trazer a cultura original, afinal, até os ingredientes usados vêm da Venezuela. É claro que, a partir da língua, entendemos perfeitamente de que se tratava, mas vejamos: foi preciso de uma explicação (de sentido, semântica), para entendermos um termo (semiótico) que não nos era familiar e que não tem correspondente em nossa língua (não tínhamos um significado para aquele significante).

Vimos que alguns termos precisam ser usados/incorporados em nosso uso do jeito que são e originalmente da língua a que pertencem. Utilizamos, sim, a tradução para explicar o seu sentido, para se fazer entender, para usar a língua com seu propósito primeiro, o de significar, mas não para criar um novo termo onde não há necessidade naquela sociedade/cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso estudo, exploramos questões linguísticas, sociais e culturais que envolvem o fenômeno do estrangeirismo, ou seja, quando termos originalmente de uma língua/sociedade passam a ser usados e incorporados em outra língua/sociedade. Podemos concluir que a cultura de um lugar é – e só assim pode ser – expressa na e pela língua, dentro de uma sociedade de sujeitos falantes.

No decorrer deste trabalho, foi possível responder nosso problema de pesquisa, que girava em torno de como explicar o uso de termos em língua estrangeira em nossa sociedade, bem como nossos objetivos, que tratavam de descrever o emprego do nome estrangeiro, explicar o sentido do nome em uso, caracterizar o nível semiótico e o nível semântico dos nomes enquanto unidades linguísticas; e identificar a relação entre cultura e sociedade na e pela língua. Tudo isso sempre partindo ou perpassando a Linguística da Enunciação de Émile Benveniste.

Mostramos, a partir da tese de Benveniste (2006, p. 222), que “a linguagem serve para viver”, que também a língua assim funciona: cada idioma faz com que o sujeito falante crie uma visão de mundo a partir daquele ponto de vista naquela sociedade, e quando aprendemos mais de uma língua, temos acesso a mais pontos de vista de tudo ao nosso redor, logo, também a mais culturas. Portanto, saber outra língua vai além de saber usar determinados signos para determinados referentes. Saber outro idioma, graças à faculdade da linguagem, é poder viver em uma

determinada comunidade com uma determinada cultura: *a língua serve para viver!*

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006;
- FLORES, V. do N. A enunciação em perspectiva: aspectos metodológicos a partir de uma leitura de “O aparelho formal da enunciação”. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 193–215, 2023. DOI: 10.20396/lil.v26i51.8671803. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671803>. Acesso em: jul/2023.
- FLORES, V. N.; SEVERO, R. T. Linguagem e cultura: uma abordagem com Benveniste. **Veredas On-line**, Juiz de Fora (MG), p. 310-330, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/24925> Acesso em: 11 nov. 2022.
- GOIS, M. V. S. A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. **Philologus**, Ano 14, n.40, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/02.pdf> Acesso em: nov/2022.
- KNACK, C; SILVA, C. L. da C; OLIVEIRA, G. F. A potencialidade da teoria da linguagem benvenistiana para o estudo da relação língua-indivíduo-sociedade: o caso dos estrangeirismos no português brasileiro contemporâneo. **Calidoscópico**. São Leopoldo, Unisinos, v. 17, n 3, p. 513-527 setembro-novembro 2019 ISSN 2177-6202 - doi: 10.4013
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 17nov. 2022.

**A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM
ROMANCES BRASILEIROS DE AUTORIA FEMININA
AMBIENTADOS NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985):
SALAS DE TORTURAS DO DOI-CODI**

Gilmar de Azevedo

1. INTRODUÇÃO

A metaficção historiográfica em romances brasileiros de autoria feminina ambientados na Ditadura Civil-Militar (1964-1985) é o mote para esta tese. A delimitação é a metaficção historiográfica, o dever e o direito de memória, o direito à verdade, as vozes dos testemunhos, a reconstrução de salas de torturas dos DOI-Codi no Rio de Janeiro, em São Paulo e Porto Alegre, com informações do interior dos romances e do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2014). O recorte do período histórico é o conhecido como "Anos de Chumbo" (1968-1974). A contribuição é a reflexão sobre a história a partir da literatura e de documento oficial sobre os sujeitos envolvidos/representados/ouvidos no processo de reconstrução de nossa história recente e ambientes de torturas.

Nesta tese, leva-se em consideração que personagens literários (*homo fictus*), ao representar seres humanos, encontram-se envolvidos em redes de valores morais, religiosos, culturais e político-sócio-ideológicos apresentados como guias de conduta por suas criadoras, as autoras, que não teriam autonomia para fazer suas escolhas; ao contrário destes, os seres reais (*homo sapiens*) têm esta autonomia. No entanto, pela riqueza utilizada, o ser fictício pode passar forte impressão de que é um ser vivo, e próximo da realidade; na historiografia, pode-se representá-lo na linguagem, no discurso de alguém que a constrói, na representação de valores de tempos marcados no passado, por personagens criados com

linguagem ficcional que constroem interfaces na *possibilidade do real* contida no texto, nos laços entre os discursos histórico e literário que, por isso, tornam-se possíveis, uma vez que pode haver distinção entre o passado real e a historiografia (a narrativa feita dele – no discurso do historiador), que aproximam o historiador do “fato real” e o escritor da ficção literária meta-historiográfica.

Na materialidade disposta nesta tese, nos *corpora*, aplica-se, como um subgênero do romance, a metaficção historiográfica como discurso literário e historiográfico, haja vista que aparece em obras que se apropriam de episódios/acontecimentos e personagens históricos, constituindo-os como matéria de ficção. Para se chegar à metaficção historiográfica, parte constitutiva desta tese, faz-se necessário distinguir, nos estudos literários, romance, romance histórico, novo romance histórico e metaficção.

Justificam-se as reflexões nesta tese a oportunidade do entrelaçamento da literatura com/na história e a aplicação da metaficção historiográfica como instrumento para análise de romances de autoria feminina brasileiros ambientados na Ditadura Civil-Militar, com recorte especial, nele, de elementos para a reconstrução de sala de tortura do DOI-Codi, no Rio de Janeiro, nos “Anos de Chumbo”.

Sob esses aspectos, o problema de pesquisa é enunciado da seguinte maneira: “Como aspectos da metaficção historiográfica são desenvolvidos no interior de romances brasileiros de autoria feminina e de ambientação na Ditadura Civil-Militar em diálogo histórico-testemunhal com o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade?”. Para responder a este problema, o objetivo deste estudo é: “Refletir sobre a metaficção historiográfica no interior de romances de autoria feminina brasileiros ambientados na Ditadura Civil-Militar em diálogo com o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade na reconstrução de sala de tortura do DOI-Codi”.

O percurso metodológico que embasa o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de responder ao objeto de estudo, ao problema de pesquisa e cumprir com o objetivo, classifica-se como:

aplicada, exploratória, bibliográfica e documental. A abordagem é qualitativa.

O texto que estrutura esta tese é composto por 8 partes: na 1ª, *Introdução*, a apresentação geral das partes constitutivas do movimento que a gerou, sua estrutura e partes dos procedimentos metodológicos contemplados nela; em seguida, na 2ª parte, reflete-se sobre as fronteiras entre literatura e/com história em delimitações possíveis e são apresentados conceitos e caracterizações do romance, romance histórico, do novo romance histórico e, mais (pós)modernamente, da metaficção e da metaficção historiográfica; na 3ª, esta é aplicada nos *corpora* ficcionais, os romances selecionados, como uma (re)leitura da história na ficção, aqui representados pelo *Tropical sol da liberdade*, de Ana Maria Machado; na 4ª parte, situa-se o leitor quanto ao *dever e o direito de memória, ao direito à verdade* como uma função histórico-literária e política; na 5ª parte, as falas/escritas femininas, na/para uma literatura de/para o *quadro de memória social e histórica* na luta contra o esquecimento; na 6ª, os procedimentos metodológicos, com tipo, abordagem e paradigmas a serem aplicados na parte 7, em que se desenvolve o cruzamento das vozes dos/nos *corpora* em articulação para compor um todo na investigação de verdades a partir da ficção, da história e do documento, também na reconstrução de sala de tortura no Rio de Janeiro; por fim, na 8ª parte, as Considerações que não podem ser Finais. Após, as Referências.

2. FRONTEIRAS ENTRE LITERATURA E/COM HISTÓRIA EM DELIMITAÇÕES POSSÍVEIS: A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Refletir sobre literatura, quando se a concebe como algo que se passa nas páginas de um livro como arte verbal, se não sobre ideias, é, então, referir-se, também, sobre seres em seus níveis "humanizados". O personagem é o mais óbvio sinal da literatura, porque desperta interesses vários, evidencia as suas relevâncias em

relatos de diversa inserção sociocultural e em variados suportes expressivos na narrativa literária.

Para fins de compreensão dessa relação na obra de ficção literária, tem-se o *protocolo ficcional* que se estabelece entre o criador, as criaturas representadas na obra e os próprios leitores como sendo a ficção literária concebida como uma representação paralela ao mundo real, que produz efeitos em relação a esse mundo e que ilumina, ao usar imagens, a vida que nele se desenvolve, porque “as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está” (Eco, 1994, p. 131). O leitor pode projetar o modelo ficcional na realidade e passar a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos.

Ao ler um romance, por exemplo, pode reviver suas próprias emoções e interagir com o personagem da obra lida como se fosse seu amigo ou conhecido carnal, tamanha a falta de distanciamento (Forster, 1969), quando não distingue *pessoa* (ser vivo – *homo sapiens*) de *personagem* (ser ficcional – *homo fictus*). Nas reflexões que seguem neste artigo, nas intersecções entre os discursos ficcional e histórico, na metaficção historiográfica, *sapiens* e *fictus* se aproximam.

Nesta tese será aplicada a teoria do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) em que defende, em *Tempo e Narrativa* (1997), a aproximação entre a história e a literatura que, em sua visão, conjuntamente, fazem parte da condição temporal humana. As obras, então, podem ser um grande livro de história e/ou um admirável romance. Nesse entrelaçamento da ficção com a história, é necessário que não se enfraqueça o projeto de *representância* (Ricoeur, 1997, p. 323) do romance, mas que contribua para a sua realização, haja vista que “o historiador não se proíbe [de] ‘pintar’ uma situação, ‘restituir’ uma cadeia de pensamentos e dar a esta a ‘vivacidade’ de um discurso interior” (Ricoeur, 1997, p. 323).

Para se chegar à *metaficção historiográfica*, parte constitutiva deste capítulo e de uma parte da reflexão deste artigo, faz-se

necessário distinguir, mesmo que genericamente, nos estudos literários, Romance Histórico, Novo Romance Histórico e Metaficção.

O Romance Histórico, para o pesquisador húngaro Georg Lukács (1885-1971), quando teoriza sobre a tipologia do romance (2011), apresenta *protagonistas-tipo*, que é uma síntese do geral e do particular, uma vez que são "homens que, em sua psicologia e em seu destino, permanecem sempre como representantes de correntes sociais e potências históricas" (Lukács, 2011, p. 50); o Novo Romance Histórico (ou *Nueva Novela Histórica*), assim definido por Seymour Menton (1927-2014) é a narrativa de cunho histórico produzida na América Latina na segunda metade do século XX, em que "laços históricos [são] compartilhados pelos países latino-americanos como um questionamento da história oficial" (Menton, 1993, p. 49).

Na *Metaficção*, por sua vez, chega-se à possibilidade de uma narrativa que se funda na metalinguagem, ou seja, na discussão e na elaboração de ficções, sendo "um fenômeno estético autorrecorrente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contando a si mesma" (Bernardo, 2010, p. 9).

Em sua obra *A poética da pós-modernidade: história, teoria, ficção* (1991), a pesquisadora canadense Linda Hutcheon (1947) propõe o termo *Metaficção Historiográfica* para designar a ficção pós-moderna, a qual conjuga a presença da história (apropriação ou releitura do discurso historiográfico), da ficção e da teoria.

No pensamento pós-moderno, o que era considerado "centro" começa a enfraquecer e dar lugar ao que agora se considera as "margens", no sentido de que a complexidade das contradições que existem dentro das convenções começa a ser visibilizada, e aparece "um fluxo de identidades contextualizadas: por gênero, classe, raça, identidade étnica, preferência sexual, educação, função social, etc." (Hutcheon, 1991, p. 86), quer dizer que a afirmação da identidade se dá por meio da diferença e da especificidade. A isso, Hutcheon chama de *ex-cêntrico* (ou *off-centro*), que significa um lugar às

margens, identificado como o centro desejado, mas que, paradoxalmente, é comumente negado. A contradição se evidencia se o centro é considerado como uma "elaboração, uma ficção e não como realidade fixa e imutável, o velho 'ou/ou' começa a desmoronar [...] e o novo 'e-também' da multiplicidade e da diferença abre novas possibilidades" (Hutcheon, 1991, p. 90).

Aqui, nesta apresentação das partes da tese, nos próximos subcapítulos, a aplicação parcial é apresentada no romance *Tropical sol da liberdade*, de Ana Maria Machado, como exemplo para os demais quatro romances listados nos *corpora* ficcionais.

3. A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM ROMANCES BRASILEIROS DE AUTORIA FEMININA AMBIENTADOS NA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

Em 15 capítulos, o romance *Tropical sol da liberdade* se caracteriza por um emaranhado de fragmentos, depoimentos "costurados pelo controverso jogo do dizer e do negar; ou do falar, do silenciar e do curar" (Pinheiro, 2022, p. 277). Nele, há a experiência narrada de um passado (a Ditadura), pela perspectiva do sujeito (Lena) transformado depois do acontecido, em processo de rememoração distanciada no tempo (depois da volta do exílio), mas com estado emocional reavivado pela sua revisitação deste passado, em movimento de transformação no presente, na escrita das memórias.

Ao seguir o postulado da metaficção historiográfica, Machado/Lena (romance/peça de teatro [Vera]; também criadora e criação) apresenta uma íntima relação com o contexto político no qual foi elaborada a retrospectiva, dirigindo o foco para a história extraoficial propalada por meio de testemunhos de sujeitos periféricos (os ex-cêntricos), depois que voltou do autoexílio, sendo que "[...] não [foi] a única. Mas teve muita gente que não teve nem essa escolha. E que foi sugada diretamente da periferia para o centro" (Machado, 2012, p. 35). Machado/Lena/Vera, na condição de sujeito livre, reflete sobre as angústias e as experiências do

passado que ainda não são compreendidas, porque as dores que ficaram condicionam nela a necessidade de rememorar, e de escrever sobre isso. Machado/Lena/Vera faz em seus escritos um exercício da memória "com a função dupla de representar as feridas dos silenciados e as de si mesmas" (Oliveira, 2020, p. 7).

Por intermédio de Machado/Lena/Vera, as lembranças da mãe, Amália, ajudam a entender a contradição aguda desenvolvida nos "Anos de Chumbo". No romance (e em seus desdobramentos criativos), vozes de sujeitos (ex-cêntricos) de resistência periférica aparecem. São as de simpatizantes (mães, irmãs de militantes, idosos) que se manifestam, cada qual à sua maneira, contra o Regime e que se constituem na existência e na articulação de uma resistência anônima, a mesma que se fez presente em atos de protesto na Passeata dos Cem Mil (26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro), no Congresso de Estudantes da UNE no sítio de Ibiúna, interior de São Paulo (12 de junho de 1968, com 920 estudantes presos), por exemplo.

Em seu romance, a autora (e sua narradora – Lena/Vera) também reflete sobre as características da literatura pós-moderna e sobre a tessitura do texto literário ao mesmo tempo em que torna a sua literatura um espaço da memória: "[...] uma mulher machucada que precisava se fechar numa toca e ficar passando a língua nas feridas até cicatrizarem" (Machado, 2012, p. 12).

4. O DIREITO E O DEVER DE MEMÓRIA E O DIREITO À VERDADE

A fim de refletir sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985); os "Anos de Chumbo" (1968-1974) e a luta armada contra esse Regime de Exceção; os órgãos de repressão e a sala de tortura do DOI-Codi no Rio de Janeiro; os projetos que investigaram as torturas no Brasil; o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2014), serão aplicadas as teorias do *dever de memória* como uma função histórico-literária e política; as falas/escritas femininas,

na/para uma literatura de/para o *quadro de memória social e histórica* na luta contra o esquecimento.

Nesta tese, é mister refletir e mostrar os efeitos político-ideológicos da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Ter a memória, quer dizer, não cair no esquecimento, é uma forma de reparação por parte do Estado – como objetivou a CNV – da violência que acometeu a sociedade durante o Regime de Exceção, sobretudo no tempo dos "Anos de Chumbo", de 1968 a 1974.

Nas reflexões nos romances e no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (*Relatório-CNV*, 214) que constituem os *corpora* desta tese, aparece o *dever de memória* como uma instância política e jurídica contra os efeitos devastadores do esquecimento na sociedade (Ricoeur, 2007).

O *direito à memória* e o *dever de memória* são movimentos que se completam, uma vez que são ofertadas vozes, pelos testemunhos, para os que se constituíram em vítimas de torturas pelos agentes chancelados pelo Estado. Entende-se, então, que o *dever de memória*, quando se pratica o lembrar, inscreve-se em uma espécie de busca pelo passado e nisso o esquecimento permanece como inimigo à espreita e que precisa ser destruído porque ameaça a memória que "luta contra o esquecimento" (Ricoeur, 2007, p. 424), instaurando-se, pois, para impedir a ação dos efeitos do esquecimento, sobre a memória, que se torna de certa forma uma obrigação moral com os que se tornaram vítimas do esquecimento.

No que tange ao *direito à verdade*, contido no *dever de memória*, suscita a permissão, depois das denúncias das graves violações dos Direitos Humanos praticadas pelo Estado no passado, para que a sociedade brasileira possa lutar por um futuro mais justo, humano e igualitário, uma vez que se constitui como um direito inalienável das vítimas deste recorte histórico-ideológico. A CNV assim o fez, e rompeu com o véu que foi lançado sobre a memória do passado, na defesa de uma política de não repetição, uma vez que uma "política de resgate da memória que se contraponha a uma política de esquecimento da memória, ou seja, uma política que se institui a partir da lembrança da crueldade sobre a qual se ergueu o corpo

social brasileiro do presente" (Indursky, 2015, p. 11) dá direito de acesso à própria história, restauradora e com perspectivas futuras.

5. FALAS/ESCRITAS FEMININAS E VOZES TESTEMUNHAIS PARA UM QUADRO DE MEMÓRIA SOCIAL, POLÍTICA E HISTÓRICA

Neste movimento de resgate, *falas/escritas femininas*, na/para uma literatura de/para o *quadro de memória social e histórica* na luta contra o esquecimento, também fazem parte do dever da memória em busca de verdades escondidas.

Nesta seara, Tatiana Merlino, por exemplo, publica em seu livro "Direito à memória e à verdade: luta substantivo feminino" depoimentos em que torturadas pela repressão política expõem as condições específicas das mulheres desprezadas no cárcere, como: gravidez, maternidade, aleitamento, menstruação. Uma delas segreda que a voz do torturador dizia para ela: "[...] por que você não está em casa, ao invés de estar aqui? Por que você perde tempo com coisas que não lhe dizem respeito?" (Merlino, 2010, p. 96).

Nesta busca das verdades, *as vozes (im)possíveis do testemunho* gritam por justiça e para o não esquecimento. A aplicação do testemunho, como uma das formas de subjetivação do sujeito (também em seu trauma) em/com seu modo de (res)significação pela história (e da literatura), leva em consideração a prática testemunhal enquanto construção discursiva em jogo com a memória, o sentido, o sujeito, o real e o esquecimento. Em sua origem, "testemunho(a)" pode ser entendido como aquele que viveu efetivamente um acontecimento, como aquele que viveu de fato, que está presente. Nesse sentido, história e ficção se enriquecem ao efetuarem trocas neste universo, com o desejo de buscar uma verdade pelo testemunho, na "representação presente de uma coisa ausente" (Ricoeur, 2007, p. 27). Buscá-lo, nas falas de personagens no interior do romance de autoria feminina ambientado na Ditadura-Civil no Brasil e no Relatório Final da

CNV, que representam *verdades*, pode permitir um *parentesco* (im)possível.

6. METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico que embasa o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de responder ao objeto de estudo, ao problema de pesquisa e cumprir com os objetivos geral e específicos, classifica-se como: *aplicada, exploratória, bibliográfica e documental*. Quanto ao ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa é caracterizada como *aplicada*, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais; quanto ao seu objetivo de estudo, como *exploratória*, com planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos e, em geral, envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão; quanto aos procedimentos técnicos, como *bibliográfica e documental*, pois utiliza tanto materiais já publicados, quanto materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Esta "documental" pode ser *histórica*, porque consiste em descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado; quanto à abordagem, é caracterizada como *qualitativa*, visto que o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados e que o foco do estudo é uma materialidade que emana do contexto histórico-literário e social, considerando, assim, as características da sociedade em que está inserida.

Os *corpora* permitem o estudo das fronteiras entre história e/com literatura; da metaficção historiográfica em romances brasileiros de autoria feminina ambientados na Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e a reconstrução de salas de tortura do DOI-Codi a partir destes romances em diálogo histórico-testemunhal com o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade. São 5

romances, aqui identificados com a marca da 1ª publicação "[...]": *As meninas* [1973], de Lygia Fagundes Telles; *Tropical sol da liberdade* [1988], de Ana Maria Machado; *Azul Corvo* [2010], de Adriana Lisboa; *Volto semana que vem* [2015], de Maria Pilla; *Cabo de Guerra* [2016], de Ivone Benedetti; e, para compor também os *corpora*, o *Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade* (2014).

Serão aplicados nos *corpora* ficcionais os paradigmas dos *Mapas Literários* (Franco Moretti) e *Indiciário* (Carlo Ginzburg).

Os Mapas Literários, ao seguir a proposta teórico-metodológica de Franco Moretti (1950), "[consistem], basicamente, em estudar a geografia literária de uma obra e, a partir da seleção de aspectos textuais, elaborar mapas que ilustram o enredo" (Aquino, 2014, p. 8). Moretti (2003, p. 14) afirma que o Mapa "levanta dúvidas, ideias. Coloca novas questões e nos força a buscar novas respostas". Além do enredo, levam-se em conta, nos mapas e diagramas, os personagens e seus contextos e o que realmente deve ser mapeado. Logo, o primeiro caminho para isso é o *padrão*, que possibilita ver o objeto por um novo ângulo; um segundo é a quantificação, mas não da soma das partes de uma série de obras, mas da forma final do todo.

O *Paradigma Indiciário* permite, nos sintomas, signos e pistas, a captação da realidade profunda nas experiências individuais e no contexto cultural no texto. Na proposta de Carlo Ginzburg (1939), ao praticar este paradigma, podemos encontrar caminhos distintos para chegar ao mesmo objetivo: entender o que as pistas significam e o que os documentos revelam, a fim de perceber, na análise de narrativas, indícios permeados no enredo, ligados à história do sujeito, com elementos que podem ser usados como pistas, indícios, sintomas, signos pictóricos. Neste paradigma, há – entre outros – os elementos "ponderáveis", os estruturais. Para Ginzburg (2012), procurar perceber a frequência com que *palavras e frases* aparecem nos documentos, para distinguir a convergência forçada de respostas e perguntas, de inquisidores e investigados, dos diálogos que têm riqueza etnográficas, é salutar na análise.

7. BORDANDO HISTÓRIAS, NARRANDO MEMÓRIAS EM PARENTESCO (IM)POSSÍVEL NA CAPTAÇÃO DE POSSÍVEL VERDADE

Em *Tropical sol da liberdade* há a revelação do mundo das mulheres (Machado/Lena/Vera-Amália, e outras) desfocadas ou apagadas por vários discursos (histórico, artístico e midiático) e de sofrimentos que ficaram em segundo plano durante o Regime de Exceção e após a abertura política. No romance Machado/Lena oferta voz a mães, esposas ou irmãs de militantes; pessoas que, por conta da presença próxima à militância, viveram as consequências da luta contra a repressão e, para além do sofrimento, como consequências das arbitrariedades das quais foram vítimas, em perseguições e torturas. Nestes meandros, no romance/teatro são refletidas questões relacionadas ao papel da militância e da vivência na clandestinidade, da experiência do exílio, da legitimidade do testemunho, da contradição entre vontade de lembrar *versus* necessidade de esquecer. Nisso, inscrevem-se na busca pelo passado, porque *o dever de memória*, instituído no *direito à memória*, clama pela luta contra o esquecimento.

Há muitas Machados/Lenas/Veras que proferiram seus testemunhos para a Comissão Nacional da Verdade e estão no Relatório Final da CNV (doravante R-CNV): "Eu quero esquecer. Mas eu te pergunto: *qual é o profissional, na psicologia, que vai apagar essas marcas? Não tem. Não tem [...]* Olha, tacharem como torturador é um elogio. Assassino em série, sem sombra de dúvida. Eu vou igual a uma desesperada. [...] Eu quero sair deste capítulo. Porque eu estou vivendo como se fosse ontem" (Brasil, 2014 – R-CNV, p. 424, grifo nosso). R-CNV, esse é o testemunho de Cristina Moraes Almeida, presa pela primeira vez aos 19 anos, em 1969. Durante as sessões de tortura, sofreu mutilações na região do tórax e nos seios e teve a perna esfaqueada por uma furadeira. Percebe-se aí a mesma situação da ficção, com relação à necessidade de esquecer, mas lembrar, para que situações assim não se repitam. Ao repetir "Não tem. Não tem", há o indício ponderável (Ginzburg) da

repetição de palavras que manifestam uma intenção de ressaltar o sentimento de pertencimento à memória, contra o esquecimento.

Na ficção, a realidade possível está nas verdades buscadas. Amália é mãe de Lena e de Marcelo no romance de Ana Maria Machado, que estão, com outros nomes, na peça de teatro, de autoria, no romance, da Lena. Marcelo, irmão de Lena no romance, "lembre que todo mundo no jornal sabe que você é irmã de um sequestrador" (Machado, 2012, p. 313), do embaixador norte-americano promovido pela ANL e o MR-8, em setembro de 1969. O irmão de Ana Maria Machado, Franklin de Sousa Martins (1948), foi um dos sequestradores, em 1969. Ele dirigiu o Fusca azul: "O carro do Marcelo era um fusquinha" (Machado, 2012, p. 259). Realidade na ficção; a ficção da realidade, na metaficção historiográfica.

Ambientes de tortura não estão diretamente nas obras de Machado/Lena, mas no R-CNV, as descrições são evidenciadas nos testemunhos, como na voz testemunhal de Dulce para a CEV-RJ:

No térreo [do DOI-Codi] tinha a sala de tortura com as paredes pintadas de roxo [a] e devidamente equipada. Tinha outras salas de interrogatório com material de escritório [b], essas às vezes usadas também para torturar, e algumas celas mínimas, chamadas de solitárias [c], imundas. Onde não havia nem colchão. Aliás, vários aqui presentes passavam por essas celas e essa sala. Nos intervalos das sessões de tortura os presos eram jogados ali. No segundo andar do prédio [d] havia algumas celas pequenas e duas bem maiores [e], essas com banheiro e diversas camas-beliches. Foi numa dessas celas que passei a maior parte do tempo. Uma noite, que não sei precisar quando, desci para a sala roxa para ser acareada com o militante, também da ALN, Eduardo Leite. [Pausa em virtude de choro]. Conhecido como Bacuri. Lembro até hoje dos seus olhos, da sua respiração ofegante [Pausa em virtude de choro] e do seu caminhar muito lento, quase arrastado, como se tivesse perdido o controle das pernas [Pausa em virtude de choro]. Num tom sarcástico o torturador dizia para nós dois, na presença de outros torturadores: 'Viram o que fizeram com o rapaz? Essa turma do Cenimar é totalmente incompetente. Deixaram o rapaz nesse estado, não arrancaram nada dele e ainda prejudicaram nosso trabalho'. No dia 8 de dezembro daquele ano mataram o Bacuri (Brasil, 2014, p. 386-87, grifos nossos).

Observa-se no trecho acima que [a, b, c, d, e] representam a assimilação do espaço, que se vincula a um conjunto de “componentes afetivos”, que determina uma compreensão interna do fenômeno espacial, de tal modo que o meio urbano (ambiente) seja percebido e internalizado como uma reconstrução particular da estrutura externa, próximo do real (Moretti, 2003), aqui com a interação da vítima ao ato da tortura em relação ao espaço em que ele aconteceu; e [Pausa em virtude do choro] – repetida – relaciona-se à convergência forçada, dos elementos ponderáveis do *Indiciário* (Ginzburg, 2012), que significa sofrimento por si e por Outrem, momento de rememoração de um trauma, no testemunho frente a um inquiridor sobre um tempo de autoritarismo, no caso, a sessão de tortura e momentos posteriores a ela.

8. NA FICÇÃO E NA HISTÓRIA, REMEMORAR É PRECISO: CONSIDERAÇÕES QUE NÃO PODEM SER FINAIS

Em *Tropical sol da liberdade*, Machado/Lena/Vera – já distante do Golpe Militar, do AI-5, do seu exílio, não por um texto testemunhal e sim de memórias (também com Vera na peça de teatro) – ironiza, em tom de denúncia, a Ditadura Civil-Militar no Brasil: “Vera: É... Vai tudo muito bem. Os homens prendem todo mundo, torturam, somem com as pessoas, matam, mas isso é progresso, né? Nós é que somos os maus patriotas, não gostamos de nossa terra, né? Eles são os heróis... Em ritmo de Brasil grande...” (Machado, 2012, p. 233).

Nesse processo de escrita feminina da memória, situa-se duplamente: no individual, porque tenta livrar-se dos traumas vividos (prisão, exílio) no Regime de Exceção; no coletivo, uma vez que também marca outras personagens/pessoas que passaram pelos mesmos (e outros) traumas. Em alguns momentos, pensa em abandonar tudo, mas continua, mesmo com a dúvida de que se rememorar valia a pena, “[...] para ir fundo na dor? Para iluminar num palco os deserdados do exílio, de que ninguém se lembrava e ninguém quis saber?” (Machado, 2012, p. 349). Nas dúvidas

existenciais e estéticas, na escrita, está a crítica pela impossibilidade da justiça, porque existe, em nossa história, a certeza da impunidade dos devedores.

Enfim, faz-se importante investigar a presença histórica e ficcional da tortura, em seu contexto histórico e cultural, lugar de memória, na ficção, comparando-os com testemunhos presentes no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, com discurso e genealogia e lugar de pertencimento, haja vista permear-se em nosso país a necessidade de lembrar, constatar, investigar, mostrar, para que o estado de exceção, com suas torturas física, psicológica e ideológica, não seja esquecido, no sentido de contribuir no desejo de que não mais se repita.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BRASIL- COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – **Relatório/Comissão Nacional da Verdade**. v.1. Brasília: CNV: 2014, 976 p. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Tradução de Maria Helena Martins. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

GASS, William H. **A ficção e as imagens da vida**. Tradução de Edílson Alkmim Cunha. São Paulo: Cultrix, 1974.

GINZBURG, Carlo. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

INDURSKY, Freda. Políticas do esquecimento x Políticas de resgate da memória. In: FLORES, Giovana Benedetto.; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (Org.). **Análise do**

discurso em rede: cultura e Mídia, vol. 1. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015, p. 11-27.

LUKÁCS, Georg. **O romance histórico.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

LUBBOCK, Percy. **A técnica da ficção.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

MACHADO, Ana Maria. **Tropical sol da liberdade** [1988]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MENTON, Seymour. **La nuova novela histórica e la América Latina:** 1979-1992. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, [1979]1993.

MERLINO, Tatiana. **Direito à memória e à verdade:** luta substantivo feminino. São Paulo: Editora Caros amigos, 2010.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu:** 1800-1900. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Rejane Pivettla de; THOMAZ, Paulo C. (Org.) **Literatura e Ditadura.** Porto Alegre: Zouk, 2020.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Tropical sol da liberdade, by Ana Maria Machado: a narrative of the exception time. **Revista de Literatura, História e Memória.** Seção: Pesquisa em Letras no contexto Latino-americano e Literatura, Ensino e Cultura.

Cascavel, PF. Unioeste, vol. 18, nº 31, 2022, p. 276-289. Disponível em: <https://>

www.researchgate.net/publication/361761799_TROPICAL_SOL_DA_LIBERDADE_DE_ANA_MARIA_MACHADO_UMA_NARRATIVA_DO_TEMPO_DE_EXCECAO. Acesso em: 27 fev. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tradução de Maria da Penha Villela-Petit. Campinas-SP: Papirus, 1997. Tomo III.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

VOCALIZAÇÃO DO TEXTO POÉTICO: O DIÁLOGO INSTITUÍDO PELA *PRESENÇA* DO FALANTE

Laercio Fernandes dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Nesta reflexão, abordamos o ato de vocalização do texto poético no “quadro figurativo da enunciação” (Cf. Benveniste, 1970/1989). Entendemos que o ato de vocalização do texto poético, característico das *performances* realizadas no Projeto *Invasão Cultural*¹, é um ato enunciativo, uma vez que envolve a *emissão* e a *percepção* de formas e sentidos da língua atualizados no discurso, na relação entre *eu* e *tu*, numa situação particular de uso da língua. Temos o objetivo de refletir acerca desta configuração no quadro figurativo da enunciação. Salientamos que este tema é objeto de estudo de nossa tese de doutoramento, a qual se encontra em fase final de construção, sob orientação da professora Dra. Marlete Sandra Diedrich, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras.

Para darmos conta desta questão, faz-se necessário, antes, explicar o Projeto *Invasão Cultural*, o qual é realizado com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de Passo Fundo-RS. A proposta tem como objetivo principal proporcionar aos envolvidos a vivência significativa na e pela linguagem, através da vocalização de textos poéticos escritos. A ideia surge a partir da necessidade de despertar a fruição do estudante via trabalho com a língua e a literatura, a partir de uma visão que muda paradigmas

¹ O referido projeto se caracteriza pela realização de um trabalho voltado para a leitura de textos poéticos com a culminância de *performances* vocais de estudantes da Educação Básica. Para conhecer mais sobre o projeto, sugere-se ler a Dissertação de Mestrado de Santos (2020).

em detrimento do continuísmo de um ensino na área das Linguagens pautado, tão somente, na memorização de regras e de períodos literários. O professor pesquisador busca uma alternativa em uma proposta que leva em conta o que, acreditamos, seja a essência da linguagem: a experiência de significação. Os estudantes envolvidos entram em contato com diferentes textos poéticos e, a partir disso, escolhem o texto com o qual mais se identificam e o decoram, para depois, em frente a um determinado público, envolvidos pela atmosfera linguística advinda da poeticidade, vocalizar.

É importante esclarecer a relação entre a *performance* descrita e nosso intuito nesta reflexão. Na ação do Projeto Invasão Cultural, damos destaque para o ato em si, considerado como aquele que se encontra no limite do “diálogo”, pois no ato de vocalização do texto poético, realizado nas “invasões” do projeto em questão, não se estabelece uma forma convencional de enunciação, pelo contrário, trata-se de um modo de mobilização da língua no discurso que suscita a dúvida em relação ao que comumente se concebe como “diálogo”. Afirmamos isso com base em Benveniste (1970/1989), uma vez que, segundo o autor, para haver diálogo, tem de se instituir o quadro figurativo, questão central em nossa reflexão e que merece atenção ao longo do desenvolvimento deste artigo.

Sendo assim, o tema recebe atenção, nesta investigação, à luz de princípios advindos dos estudos de Émile Benveniste acerca da enunciação. Desses estudos, o ponto de partida para o que estamos propondo aqui é, sem dúvida, o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989), no qual o autor discute manifestações consideradas no limite do diálogo. Também nos ancoramos em Flores (2019) para tratar da categoria enunciativa da *presença*², destacando o falante, o qual está no centro do ato de vocalização. Partimos da premissa de que o ato de enunciação ocorre pelo papel

² Termo cunhado por Flores (2019, p. 107). “Tem-se, aqui, uma nova categoria necessária, que inclui pessoa e não pessoa: a *presença*”. Trataremos desta categoria na seção 3.

assumido pelo locutor, que se apropria da língua e enuncia. Todo ato de enunciação envolve o locutor e a apropriação da língua. No caso de nossa investigação, este ato se dá via vocalização do texto poético.

O interesse pelo ato de vocalização do texto poético deve-se ao fato de este ato ser individual, um ato do locutor que marca sua *presença*, através de sua vocalização, e faz renascer o acontecimento no discurso. Assim, o locutor representa a realidade *recriada*³ para o ouvinte através da vocalização, a qual instaura o falante e o ouvinte. Sabemos que é através do ato de vocalização que se instaura a situação. Mas o que podemos considerar situação, quando um número de pessoas vocaliza um texto poético? Qual a importância da *presença* do falante no ato de vocalização? Cabe, no decorrer de nossa discussão, refletirmos sobre essas questões. Se o ato de vocalização une o *invasor* e o *invadido*⁴, termos derivados do título do projeto Invasão Cultural, através da *emissão* e *percepção* das formas e dos sentidos da língua atualizados no discurso, na relação entre *eu* e *tu*, podemos dizer que este ato é enunciativo? Não temos dúvida de que no ato de vocalização é a faculdade simbólica da linguagem que permite a *emissão* e a *percepção* da língua no discurso. O ato enunciativo envolve: realização vocal da língua e conversão da língua em discurso, num ato único e individual a partir do quadro figurativo. Então, nos perguntamos: O ato de vocalização do texto poético comporta tudo isso? Mesmo se o

³ O prefixo (re) assume papel de destaque nas reflexões benvenistianas, uma vez que marca o caráter sempre novo da enunciação. Usaremos o prefixo (re) em itálico neste texto justamente para rememorar este sentido.

⁴ Segundo Santos (2020, p. 54), “Os estudantes que participam do Projeto Invasão Cultural, de certa forma, são ‘invasores’ e ‘invadidos’, porque, antes de tudo, os estudantes vocalizam o texto poético nesta performance de invadir os espaços; mas, somado a isso, há o seguinte fato: o público que recebe esses sons de surpresa e vive a emoção produz uma enunciação de retorno, por isso, os termos ‘invasores’ e ‘invadidos’. Essa enunciação de retorno é o que torna significativa a experiência na linguagem”.

ouvinte aparentemente não se manifesta? Pode ser considerado um diálogo? Ou seria monólogo?

Admitimos que estamos buscando um novo deslocamento para os princípios benvenistianos ao olharmos para o ato de vocalização do poético. Tal deslocamento envolve a discussão de uma perspectiva enunciativa que encontra no falante um papel fundamental.

Sendo assim, este texto está organizado da seguinte forma: na seção 2, tratamos do entendimento do que, para Benveniste, é diálogo; na seção 3, abordamos a importância da *presença* do falante na instauração do quadro figurativo da enunciação; para, por fim, apresentarmos os resultados parciais de nossa investigação e nossas considerações finais.

2. O LIMITE DO DIÁLOGO

Como já explicitado anteriormente, nosso interesse de pesquisa se volta para o ato de vocalização do texto poético no “quadro figurativo da enunciação”. Este ato é entendido, em nossa investigação, como a *performance* vocal que agrega a ação realizada no Projeto *Invasão Cultural*. Estamos concebendo esse ato como enunciativo, uma vez que envolve a *emissão* e a *percepção* de formas e sentidos da língua atualizados no discurso, na relação entre *eu* e *tu*, numa situação particular de uso da língua. Seu contorno não se liga ao diálogo convencional, porém instaura o quadro figurativo *eu* e *tu*, no *aqui* e *agora*, na realização da representatividade enunciativa do *invasor* e do *invadido*. Por “diálogo convencional” estamos nos referindo ao formato envolvendo duas figuras que se alternam na manifestação enunciativa, conforme afirma Benveniste (1970/1989, p. 87): “É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação”. Tomamos como ponto de partida a citação de Benveniste para contemplar em seus estudos a noção do que venha a ser concebido diálogo. Na configuração do diálogo, obrigatoriamente, instituem-se *eu* e *tu*, como parceiros e protagonistas.

Benveniste (1970/1989), no artigo referido, acaba por discutir situações em que o diálogo se revela em sua forma não convencional. Prova disso é que ele se atém ao exemplo do *hain-teny* dos Merinas, prática que o autor entende como um jogo: “tudo consiste em provérbios citados e em provérbios opostos citados em réplica” (Benveniste, 1970/1989, p. 87). Para o linguista, nesta prática linguageira tomada como exemplo, “não há uma única referência explícita ao objeto do debate” (Benveniste, 1970/1989, p. 87). Assim, Benveniste (1970/1989, p. 87) afirma que esta prática não passa de um jogo que “não tem senão a aparência de diálogo”. A partir disso, o estudioso pontua que, para ser diálogo, não basta aparentemente dispor de duas figuras, elas precisam fazer referência ao objeto do debate, o que envolve uma posição individual frente a este objeto. O *eu* e o *tu* precisam, portanto, assumir a sua individualidade linguística. Logo, o jogo referido não se trata nem de diálogo nem de enunciação, segundo o autor, pois nenhum dos parceiros se enuncia. Ao lermos este raciocínio de Benveniste, ficamos a nos indagar, em nossa investigação, sobre o que, de fato, o autor considera "se enuncia" ao afirmar que no jogo descrito nenhum dos parceiros se enuncia. Será possível um falante apropriar-se de formas e sentidos da língua e simplesmente dizê-los ao vento sem neles marcar sua presença? Entendemos que esta questão não está de todo resolvida nos estudos enunciativos.

No mesmo texto em questão, logo após focalizar o *hain-teny*, o autor se volta para o monólogo e afirma que este sim procede da enunciação, como uma variedade de diálogo, interiorizado, em que o *eu* e o *tu* advêm do mesmo EGO. Para o autor, essa alternância de papéis só é possível em função do aparelho linguístico da enunciação, o qual permite o uso das formas pessoais e caracteriza o diálogo em formato de monólogo.

Ora, esses dois exemplos levam o autor a afirmar que tais situações exigem uma dupla descrição, tanto da forma linguística como da condição figurativa. E é, justamente, por essa razão que o autor faz uma longa citação de Malinowski, na qual o antropólogo usa o termo *comunhão fática* para definir o que ocorre na relação

entre falantes que trocam frases de cortesia como uma mera função social. Benveniste (1970/1989) cita o estudo para mostrar a dimensão linguística como fenômeno social. É sabido que a citação do antropólogo por Benveniste remete, segundo Flores (2019, p. 259), a uma antropologia, já que se volta para a figura do homem na língua: “A antropologia da enunciação visa, portanto, esse saber sobre o homem que advém do fato de o homem falar – expressar-se verbalmente”. Para Dessons (2020)⁵, o homem só se torna homem pela linguagem e isso se torna o principal objeto de estudo da antropologia da linguagem que constitui o homem. A língua está nele e, por esse fator, ele se torna homem.

Se adotamos essa linha de raciocínio, compreendemos a presença, no texto de Benveniste em questão, das ideias do antropólogo. Voltando-se ao raciocínio do antropólogo citado, o tagarelar comum, por exemplo, de pessoas sentadas juntas ao redor da fogueira após um dia de trabalho, independente do que acontece no momento, “envolve o propósito de unir o ouvinte ao locutor por um laço de sentimento, social ou de outro tipo” (Malinowski *apud* Benveniste, 1970/1989, p. 90). Para Malinowski, esta situação envolve a linguagem como modo de ação e não de reflexão. É justamente no escopo de situações como essas que pensamos o ato de vocalização do texto poético, concebido no âmbito da linguagem como modo de ação, o qual se encontra, enquanto realização enunciativa, no “limite do diálogo”, conforme os termos benvenistianos.

Esse limite se deve ao fato de não haver, explicitamente e obrigatoriamente, uma alternância entre *eu* e *tu*. Defendemos a ideia de que a linguagem que se realiza na vocalização entre as figuras do discurso se dá como um modo de ação, à semelhança do que afirma Malinowski na citação realizada por Benveniste

⁵ A citação referenciada são palavras proferidas por Dessons numa entrevista concedida a Neumann e Oliveira em 2020. Isso ratifica a abordagem do linguista apresentada em seu livro *Émile Benveniste, L'invention du discours* (Émile Benveniste, A invenção do discurso), de 2016.

(1970/1989). Esse modo de ação implica, segundo o antropólogo, a união do ouvinte ao locutor “por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo” (Benveniste, 1970/1989, p. 90). Assemelha-se ao que afirma Benveniste (1970/1989, p. 90):

Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando, nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadores (Benveniste, 1970/1989).

As “palavras combinadas” a que se refere o linguista, sem dúvida, são representadas pelas formas da língua mobilizadas na vocalização do texto poético: memorizadas de antemão. No entanto, acreditamos não se tratar de palavras apenas “combinadas, repetidas”, pura e simplesmente, como afirma Benveniste (1970/1989, p. 90). Defendemos, a partir de trabalhos anteriores na área, em especial, Diedrich (2015), Juchem (2017) e Santos (2020), que há singularidade na emissão de enunciados, mesmo que aparentemente a forma de um enunciado seja muito semelhante à do outro. Essa singularidade se deve a diversos fatores.

No entanto, antes de refletirmos acerca desses fatores, precisamos relembrar o que Benveniste (1970/1989) afirma sobre o aspecto vocal da enunciação, ponto central em nossa reflexão:

O mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – é a realização vocal da língua. Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processo de aquisição de difusão, de alteração – são outras tantas ramificações da fonética – procedem sempre de atos individuais (Benveniste, 1970/1989, p. 82).

O autor entende o aspecto vocal como ligado à realização de cada locutor na relação: a) com o ato, um ato de apropriação da língua que, certamente, não diz respeito somente à atividade

articulatória das cordas vocais, uma vez que envolve um mecanismo total e constante, o que impede que se pense o aspecto vocal destituído de sua relação com a língua como um todo; b) a situação em que esse ato se realiza, responsável pela atualização de referências do *aqui* e *agora*; c) os instrumentos de sua realização, o que envolve a língua como um todo. Essas questões fazem com que o aspecto vocal da enunciação seja entendido a partir de traços individuais da enunciação fônica mobilizados na relação entre *eu* e *tu*, a cada vez marcada pela diversidade das referências produzidas em cada situação.

Sendo assim, destacamos o fator advindo da individualidade assumida pelas duas figuras na posição de parceiros, a qual se concretiza na realização vocal. A língua é a mesma, mas cada locutor imprime, através de *arranjos vocais* singulares,⁶ o seu modo de uso. Trata-se do que Diedrich (2015, p. 17) afirma sobre o ato individual de mobilização da língua, no qual há valores culturais impressos: “[...] no ato de apropriação, esses valores se manifestam na realização vocal da língua na enunciação, [...]”. Vemos aqui a língua em sua realização vocal, permitindo-nos, a partir do estudo do aspecto vocal, em Benveniste (1970/1989), estabelecer o ato de vocalização como enunciativo. Para Diedrich (2015, p. 56), é possível entender o aspecto vocal da enunciação como “arranjo organizador/integralizador do discurso implicado na *emissão* e na *recepção* dos elementos vocais da língua em atos individuais”. Nos seus estudos, a autora afirma que o aspecto vocal envolve a realização da língua como manifestação da subjetividade do locutor no ato da apropriação da língua, uma vez que esse ato é individual. Assim, estabelecemos o ato de vocalização do texto poético como ato enunciativo, porque o locutor se apropria da língua através do texto poético escrito e, via arranjos individuais, vocaliza, permitindo

⁶ Expressão usada por Diedrich (2015, p. 68), quando fala da realização vocal.

observar a singularidade⁷ e a subjetividade⁸ na relação de *aqui e agora*.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos o trabalho de Juchem (2017), o qual nos apresenta a definição do termo *vocalização*. A *(re)escrita em voz alta* começa bem ali, onde a voz *(re)*produz os sentidos gráficos, inscrita num movimento de retrospecção e prospecção, que *refaz*, pela vocalização, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a *re*-escrita gráfica. O percurso que faz Juchem (2017) torna-se importante para a nossa investigação, pois parte da vocalização do texto escrito como semantização da língua. O trabalho da autora ilumina nossa conceituação, uma vez que ela envolve uma experiência com um texto já escrito, fato este que se assemelha ao ato de vocalização a que nos referimos, no qual o locutor se apropria de um texto poético já existente e o vocaliza. É para esta ação linguístico-enunciativa que voltamos o olhar.

[...] a *vocalização do escrito* ressignifica o discurso escrito, na medida em que retorna aos procedimentos de sintagmatização-semantização na transmutação de novos sentidos em vista da constituição de nova referência, visto que aquele que lê junta e separa unidades do que lê conforme o sentido que confere ao seu ato enunciativo de leitura (Juchem, 2017, p. 99).

A partir do que afirma Juchem (2017), destacamos que o ato de vocalização do texto poético prevê um *tu* para acontecer, numa atmosfera de sociabilidade, em que a presença de um *eu* sela um

⁷ A singularidade está relacionada à instância do discurso: “A instância de discurso é, portanto, um eixo referencial cada vez único para a temporalidade. Ela se identifica ao tempo presente implícito em que fala o locutor, isto é, ao presente do locutor” (Flores *et al.*, 2019).

⁸ A subjetividade está relacionada ao modo particular e individual de apropriação da língua de cada locutor. Pois, “para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe” (Benveniste, 1970/1989, p. 83).

trato entre o locutor e o ouvinte, e a língua-discurso é o mecanismo para isso.

O ato de vocalização é instaurado no momento em que todos estão num *aqui e agora*, porém, isso tudo se deve pela *presença* do falante que se apropria da língua. No ato de vocalização do texto poético escrito, o locutor se apropria do escrito e assume, via arranjos vocais particulares, o papel de sujeito, efetuando-se, assim, a *re-novação* do discurso. Em nosso estudo, não nos voltamos para o ato enunciativo do momento da escrita. A temporalidade do momento em que o escritor escreve o texto poético é diferente da temporalidade em que o locutor se apropria deste texto e, através da vocalização, o enuncia. É pelo ato do locutor que se instaura a situação e a atmosfera de sociabilidade, envolvendo, via língua-discurso, sentimentos de cumplicidade entre *eu e tu*.

Esse ato une o locutor ao ouvinte através da *emissão e percepção* vocal dos sons da língua, atualizados no discurso. Santos (2020), ao enquadrar o ato de vocalização do texto poético como enunciativo, afirma que o ato é individual, e a cada texto poético vocalizado ocorre a relação entre *eu e tu*. Nessa relação, *tu* percebe o que o locutor apropriado da língua emite em sua enunciação. Por esta razão, podemos considerar o ato de vocalização do texto poético como ato enunciativo. Esse ato é enunciativo, porque, no momento em que acontece, configura-se a enunciação, dado o fato de o locutor se apropriar da língua na semantização do texto poético escrito, num *aqui e agora* que instancia o discurso.

A individualidade está no protagonismo das duas figuras, assumido tanto pelo falante como pelo ouvinte, caracterizando a enunciação e o diálogo. O princípio, para que seja considerado diálogo, é a constituição das figuras *eu e tu* com papéis igualitários, por isso, acreditamos que no ato da vocalização do texto poético escrito se institui um diálogo, já que, quando o locutor se apropria do texto poético já escrito e vocaliza, ele institui diante de si o ouvinte que protagoniza a enunciação. Entendemos que o ato de vocalização, por mais que sua aparência denote uma ação somente do locutor, também pode ser considerado diálogo. O ato em

questão não está ligado de maneira óbvia ao “diálogo”, porque aparentemente o falante impera com sua *presença* e apropria-se do texto poético para se unir, em sua condição de falante, ao ouvinte, que, aparentemente, não esboça nenhuma “resposta” evidente, mas as reações diversas de espanto, de interjeições, de choro e grito, entre outras tantas, bastam para que seja selado o trato na *emissão* e *percepção* das formas e sentidos da língua atualizados no discurso, no quadro figurativo da enunciação.

A *presença* do falante recebe ênfase considerável para que possamos conceber o ato de vocalização do texto poético como ato enunciativo que institui um diálogo. Por isso, o conceito de *presença* (Cf. Flores, 2019) será tratado, de modo específico, na próxima seção.

3. A PRESENÇA DO FALANTE NO ATO DE VOCALIZAÇÃO

Entendemos o ato de vocalização, que instancia o quadro figurativo na relação de *emissão* e *percepção* da língua toda, como ponto de partida, porém o ato só acontece pela *presença* do falante, o qual mobiliza as formas da língua na conversão em discurso. Por que no ato de vocalização do texto poético a *presença* do falante assume relevância?

Para que possamos entender que o ato de vocalização se configura a partir da categoria da *presença*, nos voltamos para refletir sobre a natureza dos pronomes na enunciação. Para Flores (2017, p. 91), *eu* e *tu* integram a noção de pessoa; *ele*, a de não pessoa. Porém, mesmo que *eu* e *tu* constituam a noção de pessoa, são distintos entre si. *Eu* é a pessoa subjetiva; *tu* é a pessoa não subjetiva. Por outro lado, *eu* e *tu* se opõem à não pessoa *ele*. É por esse caminho que chegamos à categoria da *presença*, segundo Flores (2019):

é o “eu” que situa a não pessoa como não pessoa. O “ele” faz parte do discurso de *eu*. Isso me leva a uma conclusão: toda a língua deve ser singularizada por “eu”, o que é a mesma coisa que dizer que, apesar de ser a língua algo compartilhado pelos falantes, há algo de individual, de singular,

na *presença* que cada um tem na língua, o que a torna a sua própria língua. Tem-se, aqui, uma nova categoria necessária, que inclui pessoa e não pessoa: a *presença* (Flores, 2019, p. 107)

É pela *presença* do falante que se desencadeia toda ação enunciativa, por isso, a *presença* do falante no ato de vocalização tem lugar de destaque. Flores (2019) nos ajuda a pensarmos e entendermos este papel relevante no ato de vocalização, porque acreditamos que há elementos que interferem neste ato, os quais advêm de cada locutor que assume o papel de *eu* no discurso. Entender o ato de vocalização como diálogo é reconhecer o quadro figurativo *eu* e *tu*, no *aqui* e *agora*. São duas figuras que se alternam na manifestação enunciativa, por isso, entendemos a ligação da enunciação e do diálogo. “[...] toda a língua deve ser singularizada por ‘eu’ , o que é a mesma coisa que dizer que, apesar de ser a língua algo compartilhado pelos falantes, há algo de individual, de singular, na *presença* que cada um tem na língua” (Flores, 2019, p. 107). É o *eu*, no ato de vocalização, que mobiliza a língua, no caso de nossa reflexão, a partir do texto poético escrito e enuncia a um outro. Mas como se imprime a presença individual, singular, de cada locutor que se apropria da língua no ato de vocalização? Essa *manifestação da singularidade* e essa individualidade de cada locutor são a prova de que a *presença* do falante é única, imprimindo-se em cada ato enunciativo, que é único também, porque a enunciação só é possível no *aqui* e *agora*. Podemos dizer que esse fenômeno único que ocorre na enunciação se deve à temporalidade. Benveniste (1965/1989) trata também de *tempo da língua*. O linguista faz questão de especificar esse termo para diferenciar do *tempo crônico*. O tempo da língua só existe no presente, por isso, Benveniste usa o termo *agora*. A temporalidade é única.

No ato de vocalização, o locutor se apropria de um texto poético escrito e enuncia perante um público qualquer. Sua *presença* é que desencadeia todo o ato, sem a ação enunciativa do falante a mobilização das formas da língua, que resulta em língua-discurso, não aconteceria. É a *presença* do falante que institui a relação com a língua e instaura o quadro figurativo. Esse locutor, dada a

subjetividade, assume o papel do *eu*. Assim, Flores (2019, p. 108, grifo do autor) afirma:

o “eu” tem papel de destaque, sem dúvida, e que é extensível à língua inteira. Falar é se fazer *presente* na língua. Toda língua é singular, quando em exercício, porque, nela, o homem faz *presença*, de maneira aparente e não aparente (*cachê*).

Entendemos no ato de vocalização a *presença* como aquela do *eu* invasor, que constrói um mundo, através da realidade do discurso na relação com o outro, e institui o invadido, o outro. Vocalizar é presentificar o falante, através de uma relação explícita. A *presença* de que fala Flores (2019) é constituída de subjetividade? A *presença* que permite a subjetividade ou a subjetividade que prevê a *presença* do falante? Acreditamos que os conceitos encontram-se imbricados na enunciação. A grande diferença, no entanto, desse olhar para a categoria de *presença* é encontrar um lugar de destaque para o falante no escopo de estudos enunciativos.

Quando Flores (2019) apresenta a categoria de *presença*, é esta a capacidade de o locutor se apropriar da língua e se assumir protagonista do ato. O ato só acontece pela linguagem. A subjetividade não está desassociada da condição de língua. Por isso, pensamos que o ato de vocalização imprime essa condição de ser língua, como Flores (2019, p. 102-103) afirma: “a língua no homem’, quer dizer, todas as experiências que o falante vive de sua condição de falante”. Assim, o falante é posto no centro do ato enunciativo.

Acreditamos que a experiência humana na linguagem se dá via *presença* do falante na língua. É a partir da *presença* do falante que se desencadeia a apropriação das formas e sentidos da língua – comum aos falantes – para se chegar à particularidade da língua-discurso.

4. POR UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO FRENTE AO FENÔMENO ENUNCIATIVO DO ATO DE VOCALIZAÇÃO

A metodologia da pesquisa se sustenta a partir do que definem Prodanov e Freitas (2013, p. 51). Trata-se de pesquisa de natureza básica porque objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem que tenha uma aplicação prática prevista. Quanto à forma de abordagem do problema, ela é uma investigação qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, considera que há um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Do ponto de vista dos objetos, trata-se de uma pesquisa exploratória porque, ao longo da investigação, deseja descobrir novos enfoques para a vocalização do texto poético, através de bibliografias já existentes. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica porque é elaborada a partir de material já publicado. Seguindo esta metodologia de pesquisa, temos uma estratégia de investigação que busca examinar um fenômeno dentro de seu contexto, neste caso, o fenômeno do ato de vocalização do texto poético. Para tanto, reconhecemos a necessidade de tecermos princípios que possam guiar nosso olhar. Como este é um recorte de uma investigação maior, limitamo-nos a apresentar os princípios que direcionam nosso trabalho, os quais se pautam nas seguintes questões: a) A enunciação revela o homem na linguagem; b) O diálogo é instaurado pela relação entre o falante e o outro; c) A presença do falante na vocalização enunciativa.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Com base nos princípios elencados, chegamos às seguintes constatações, entendidas por nós neste trabalho como resultados parciais de nossa reflexão em torno do tema: a) O ato enunciativo efetivado na vocalização do texto poético une locutor e ouvinte por um laço de sentimento, realizando-se como um modo de ação e

efetivando o diálogo num formato muito particular, na constituição das figuras *eu* e *tu*; b) Na vocalização do texto poético escrito, reconhecemos a importância da presença do falante, uma vez que o ato de vocalização só acontece porque o *eu* locutor se presentifica na instância do discurso e constrói um mundo a partir de si. O locutor representa a realidade recriada para o ouvinte através da vocalização, a qual instaura o *invasor* e o *invadido*. Portanto, a partir dessas duas questões, é possível conceber o ato de vocalização do texto poético como diálogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmamos, apresentamos aqui um percurso que cobre parte de nossa pesquisa, o que já nos permite tecer as considerações apresentadas. Com um olhar prospectivo, agora, a partir dessa concepção, pretendemos delinear os aspectos que caracterizam as relações enunciativas constitutivas de sua realização, a antropologia da enunciação, conforme discutida por Flores (2019). A ideia de que estamos frente ao reconhecimento do papel do falante no ato de vocalização do texto poético é questão central em nosso estudo e permite que se pense na constituição do sujeito na linguagem via atos enunciativos.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). *In: Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- DESSONS, Gérard; NEUMANN, Daiane; OLIVEIRA, Giovane F. Émile Benveniste e a arte do pensar. *ReVEL*, vol. 18, n. 34, 2020. Tradução de Daiane Neumann e Giovane Fernandes Oliveira. [www.revel.inf.br]
- DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem:** o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem. 2015. 148f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste. **ReVEL**, edição especial n. 7. 2013. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso 20 jun. 2023.

JUCHEM, Aline. **Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na universidade:** a (re)escrita em voz alta. 2017. 207f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Laercio Fernandes dos. **Invasão Cultural:** uma experiência de vocalização do texto poético. Orientadora: Marlete Sandra Diedrich. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Constituição e interpretação do texto e do discurso) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

CLUBE DE LEITURA NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Mariana Fernandes Vasconcellos

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, formar leitores é um dos grandes desafios da instituição escolar. Dessa forma, a temática da pesquisa aqui apresentada contempla a formação de leitores na escola, especificamente estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada na zona rural do município de Uruguaiana-RS, EMEB Dom Fernando Mendes Tarragó, através de um clube de leitura realizado semanalmente, em turno extraclasse, com encontros temáticos, empréstimo e circulação de materiais de leitura.

O objetivo geral da pesquisa de tese que estamos desenvolvendo é aplicar e analisar um projeto de leitura literária, estruturado através de um clube de leitura, implementado em uma escola rural, em turno extraclasse, tendo como público-alvo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, visando acompanhar a formação dos leitores e o desenvolvimento da subjetividade e do gosto pela leitura.

Nesta perspectiva, defendemos a tese de que um clube de leitura realizado em uma escola da zona rural, em turno extraclasse, promove a formação de leitores e colabora no desenvolvimento e na ampliação da subjetividade e do gosto pela leitura.

Com vistas a desenvolver nossa tese, a pesquisa tem sua fundamentação teórica baseada em reflexões acerca de clubes de leitura, a partir de estudiosos como Cosson (2021), Maria (2016) e Yunes (2009). Também está pautada em considerações sobre a

leitura como experiência, com embasamento em Bajour (2020), Larrosa (2003), Petit (2008), entre outros autores.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, em que os procedimentos técnicos são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os dados são gerados nos encontros do Clube de Leitura, analisados e interpretados à luz das categorias de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016).

Dessa forma, este ensaio está organizado em seções, a saber: a primeira refere-se aos pressupostos teóricos; sequencialmente, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados; em continuidade, têm-se os resultados parciais obtidos em um recorte da pesquisa, a qual está em andamento, isto é, os encontros do clube de leitura estão em desenvolvimento; por fim, apresentam-se as considerações finais.

Na sequência, será exposto um breve panorama dos pressupostos teóricos que balizam a realização da pesquisa, os quais estão sendo ampliados na escrita da tese de doutorado desta pesquisadora. Ressalta-se que o presente texto apresenta um recorte da pesquisa que está em andamento. Assim sendo, a seguir, serão explanados os pressupostos iniciais relativos à leitura como experiência, bem como sobre clubes de leitura.

2. A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

O ato da leitura vai além da decifração do código escrito, pois, como já dizia o pensador brasileiro Paulo Freire (2006), a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Nesta perspectiva, ler é uma experiência única, individual, onde está em jogo a construção de si e a abertura para o outro e para o mundo.

Jorge Larrosa, filósofo e professor da área da educação, apresenta em seus estudos a leitura como uma experiência, um acontecimento. Entretanto, o estudioso ressalta que nem toda leitura é uma experiência. Para ele,

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 24).

O não acontecimento da experiência se dá por diversos motivos, segundo o autor, dentre eles destaca-se o excesso de informações. Para ele, estar informado não significa que o sujeito passou por uma experiência. Neste contexto, observa-se que os jovens estão cada vez mais informados, a tecnologia possibilita o acesso à informação, sabemos que é possível tomar conhecimento do que está acontecendo no mundo instantaneamente através da internet. Ademais, tomando posse da informação, mesmo que de modo superficial, emite-se opinião, defendem-se ideias, muitas vezes, com um conhecimento raso acerca do assunto.

A antropóloga francesa Michèle Petit, em sua obra “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva” (2008), aponta que a leitura, especialmente a literária, tem papel imprescindível na “elaboração da subjetividade” do sujeito leitor e no desenvolvimento de “círculos de pertencimento”, isto é, a leitura possibilita uma abertura para o eu e para o outro.

Para Petit (2008), o texto literário possibilita ao sujeito o acesso a experiências íntimas, as quais muitas vezes levam o leitor a um encontro consigo mesmo, permitindo a entrada em mundos desconhecidos, desafiando seus pensamentos, colocando-o em perspectiva, desafiando-o.

A pesquisadora Cecilia Bajour (2020), em sua obra “Literatura, imaginación y silencio: desafios actuales em mediación de lectura”, apresenta ricas reflexões acerca da leitura como experiência, ela aponta que ninguém consegue ter domínio absoluto sobre as ressonâncias imaginárias do que foi lido, ou seja, a leitura deixa marcas no leitor. Para ilustrar, pode-se pensar sobre uma mesma obra lida por diferentes sujeitos, cada leitor vive essa experiência de

maneira diferente, pode ser que para um aquela obra tenha causado grande mobilização interior, já para outro, pode ser apenas mais uma leitura.

A autora também traz à tona outra função importante da experiência proporcionada pela leitura literária, a possibilidade de pensar o mundo criticamente. Segundo a pesquisadora, estamos vivendo em um tempo de retrocesso e violação dos direitos básicos, daí a relevância da criticidade, que pode ser desenvolvida através da leitura, esta pensada como emancipadora.

Diante do exposto, destacamos o papel de um clube de leitura na escola, especialmente em uma instituição da zona rural, em que o acesso à leitura, na maioria das vezes, acontece através da escola. Por isso, na sequência apresentamos algumas considerações relacionadas a este assunto.

3. CLUBES DE LEITURA

Acreditamos que estratégias diferenciadas de incentivo e promoção da leitura sejam fundamentais para a formação de leitores na escola. Sendo assim, considera-se que o clube de leitura seja um excelente meio de propor experiências de leitura aos estudantes. A proposta desenvolvida através de encontros que têm como base o texto literário, a obra de arte, a letra da música, o filme, dentre outras leituras, e onde os alunos são convidados a participar, pode auxiliar na formação leitora dos participantes, no desenvolvimento da subjetividade, além de despertar ou manter o gosto de ler.

A pesquisadora Eliana Yunes (2009) propõe como método de formação de leitores os “círculos de leitura”. De acordo com a autora,

A imagem da *távola redonda* simboliza essa circulação das ideias, a debater intencionalidades, a fazer opções, como as que, na troca, realizamos a partir da confiança que nasce no apurar da intuição bruta de cada um e da solidariedade promovida no conjunto pelo respeito à diferença (Yunes, 2009, p. 74).

Em suas pesquisas, tem comprovado que os círculos têm se mostrado eficientes. Os “círculos de leitura” têm o propósito de que a pessoa se descubra como leitora e qualifique suas leituras. Isso é possível através das trocas de experiências vivenciadas pelos participantes, pela partilha das impressões de leitura de cada um, colaborando com a construção da cidadania da comunidade leitora. Segundo Yunes (2009), “o círculo de leitura, por fim, põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história” (Yunes, 2009, p. 85).

Outro autor que propõe os “círculos de leitura” é Rildo Cosson, que apresenta a leitura em comunidade como valiosa, pois, segundo ele, é por meio da participação nos grupos que se constituem os leitores. Ademais, afirma que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de práticas de leitura. Segundo ele, “dentre os muitos modos de ler na escola, o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23).

Há muitas práticas de leitura literária, de acordo com Cosson (2021), no entanto, existe uma em especial que considera mais de uma forma de ler. Trata-se do compartilhamento de leituras entre um determinado grupo de pessoas. Essa proposta é designada pelo autor como “Círculos de Leitura” e é composta por um grupo de leitores. Segundo ele,

Seja na forma de círculos de literatura, seja na forma de clube do livro ou clube da leitura, os círculos de leitura são exemplos de como comunidades de leitores podem ser organizadas e ter seus protocolos de leitura explicitados para os grupos. É por isso que se pode dizer que os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos (Cosson, 2018, p. 154).

Para esse autor, mesmo que o processamento das leituras seja individual, a coletividade propicia uma ampliação dos horizontes interpretativos através das trocas realizadas, proporcionando a criação e o fortalecimento de laços entre a comunidade leitora.

Nesta perspectiva da leitura como diálogo e dentro da temática de clubes de leitura, encontra-se também a autora Luzia de Maria, que publicou *O Clube do Livro* (2016), onde enfatiza que a leitura aproxima as pessoas, promove o diálogo e a interação, sendo uma fonte de alimentação do imaginário. Para ela, a leitura da literatura proporciona a apuração da sensibilidade e edifica valores, desenvolve a empatia, dentre tantos outros benefícios para o leitor, sendo assim, ela precisa ser uma prioridade no século XXI. Nesse liame, a autora afirma que, “no mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores” (Maria, 2016, p. 27). Ainda de acordo com Maria (2016), a principal função da escola é formar leitores através de experiências prazerosas e democráticas. A escola precisa considerar e dialogar com as leituras que os estudantes trazem consigo, mas, ao mesmo tempo, oferecer novas possibilidades, a fim de ampliar o repertório de leituras dos estudantes.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa da pesquisa que estamos apresentando, que é um recorte do projeto de pesquisa-ação do clube de leitura.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção metodológica desta etapa do estudo é de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, é uma pesquisa descritiva, que visa descrever o perfil dos membros do clube de leitura. Os procedimentos técnicos são o levantamento (*survey*) e a pesquisa bibliográfica.

Com a finalidade de analisarmos o perfil dos participantes, selecionamos como *corpus* de pesquisa os questionários de sondagem aplicados no pré-encontro do clube, que foi uma reunião

para combinados sobre o funcionamento do projeto e aplicação do instrumento de pesquisa.

A partir dos dados obtidos, a análise está baseada no método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). De acordo com a autora, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Este método de análise contempla, segundo a autora, três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesse sentido, iniciamos a aplicação dessa metodologia pela pré-análise, quando realizamos a *organização dos materiais*, os *procedimentos de exploração* e a preparação do material para o tratamento tecnológico dos dados, momento em que transcrevemos todas as respostas dos participantes para posterior análise.

Na sequência, passamos à *exploração do material*, isto é, à codificação dos dados e categorização. Para tanto, lançamos mão do software gratuito de criação de nuvem de palavras, *WordArt* para algumas respostas dissertativas. Já para as respostas objetivas, fizemos uso do site *Infogram*, o qual gera gráficos que facilitam a interpretação dos dados.

Por fim, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, isto é, a terceira etapa da Análise de Conteúdo, quando analisamos as nuvens de palavras, as respostas dissertativas e os gráficos. Após, realizamos o cruzamento entre os resultados gerados pelas análises com os pressupostos teóricos que embasam este estudo, traçando um paralelo, com vistas a explorar o perfil de leitores do clube e, sequencialmente, subsidiar a continuidade do projeto de pesquisa-ação.

5. OS MEMBROS DO CLUBE DO LIVRO: O REINO DA LEITURA

Para esta apresentação, conforme já mencionamos, utilizamos um questionário de sondagem composto por vinte e uma perguntas, com a finalidade de conhecer as práticas de leitura dos estudantes, membros do clube, em distintas dimensões, em sua correlação com os diferentes espaços, materialidades e contextos. Tal instrumento foi dividido em cinco seções, sendo elas: a) perfil pessoal; b) hábitos de leitura; c) memórias de leitura; d) concepções de leitura e clube de leitura; e) interesses de leitura e expectativas.

Considerando nosso espaço, no presente ensaio, apresentaremos de forma sintética os resultados obtidos e suas análises, iniciando pelo perfil pessoal dos participantes. O grupo é composto por treze estudantes, na faixa etária dos 13 a 15 anos de idade, sendo que sete estudantes estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental e seis se encontram no 9º ano.

Em relação à composição familiar, oito alunos moram com os pais e irmãos e cinco com mãe, padrasto e irmãos. Sobre os irmãos, o número varia de um a três irmãos, ainda, há quatro participantes que são filhos únicos. Sobre a profissão dos responsáveis, em sua maioria, os pais ou padrastos são funcionários de fazendas, granjas, estâncias, somente o pai de um aluno não trabalha na zona rural, é caminhoneiro. Já as mães, em sua maioria, são donas de casa. A maior parte das famílias reside na localidade onde os responsáveis são empregados, em casas cedidas pelos donos das propriedades, só há uma família que mora em casa própria.

Ainda sobre o perfil pessoal dos estudantes, verificamos que a renda familiar de seis participantes está entre 1 e 2 salários mínimos e sete jovens disseram que a renda familiar mensal está entre 2 e três salários mínimos. Sobre a prática de alguma religião, seis alunos afirmaram que suas famílias não são adeptas de nenhuma religião, já três afirmaram que praticam a religião católica e quatro são evangélicos.

Outro dado levantado foi relativo ao acesso à internet em casa, sendo que todos os estudantes informaram que têm acesso através de celulares. Em relação ao que os jovens costumam acessar, a maioria faz uso das redes sociais (Instagram, Facebook), utiliza o

WhatsApp, o YouTube, o TikTok, entre outros. Também constatamos que os estudantes gostam de assistir novelas coreanas, jogos de futebol, vídeos de receitas, programas no Canal Rural, dentre outras programações. Finalizando esta seção do questionário, observamos que os hábitos de lazer das famílias dos alunos são diversificados, tais como passear na zona urbana, pescar, jogar bola. Alguns participantes revelaram que as famílias não têm hábitos de lazer.

Fazendo uma análise generalizada, podemos dizer que os membros do clube do livro apresentam várias características em comum, isso pode ser um ponto positivo para o desenvolvimento do projeto, pois pode facilitar o compartilhamento de ideias, que segundo Yunes (2009) é um dos pontos-chave em um círculo de leitura.

O segundo bloco foi direcionado a questões focadas na investigação dos hábitos de leitura dos estudantes, com vistas a verificar se o público do clube já tem alguma formação leitora ou não. Nesta etapa da análise, optamos por empregar a nuvem de palavras por observarmos que esta técnica tem se mostrado adequada em outras pesquisas da área da formação de leitores. Assim, a análise é feita por palavra, considerando as que mais aparecem nas respostas dadas pelos estudantes. É importante esclarecermos que o programa *WordArt*, além da nuvem, gera uma planilha com o indicativo da quantidade de vezes que cada palavra aparece na nuvem. Optamos por salvar este documento em Excel para utilização em nossas reflexões.

Através da nuvem de palavras gerada, foi possível observar que a palavra que apareceu por mais vezes é “sim” (13 vezes), respondendo a questão se gostam de ler. Os porquês são variados, dentre eles o gosto por ler histórias, por ser considerado algo bom, uma distração, para conhecer, dentre outros motivos. Na sequência da seção, questionamos se alguém na família dos alunos costuma ler e o que esta pessoa lê. Conforme as respostas obtidas, constatamos que a maioria dos participantes do clube de leitura convive com alguém que costuma ler.

Diante disso, um ponto a ser considerado na sequência do clube de leitura é o que aponta Maria (2016) em relação à importância da escola dialogar com as leituras que os estudantes trazem consigo. Percebemos que se trata de um grupo que tem referências de leitura na família e, nesse sentido, o clube pode ampliar o repertório desses jovens e quem sabe alcançar essas famílias, através da visibilidade da biblioteca escolar, local sede dos encontros.

Observamos que todos os estudantes têm acesso a materiais de leitura em casa. Os tipos de materiais de leitura que mais apareceram foram: Bíblia, histórias em quadrinhos, livros de receitas e didáticos. É possível constatar que poucos alunos têm livros literários em casa. Nesse liame, Maria (2016) menciona que é papel da escola formar leitores literários e, diante das respostas dos estudantes, percebemos a relevância do clube do livro para esses sujeitos que não têm acesso em casa aos textos literários.

A seção seguinte do questionário de sondagem foi direcionada às memórias de leitura dos participantes do clube do livro, com vistas a refletir sobre o papel da família e da escola na formação dos leitores. Esta parte compreendeu duas perguntas, sendo a primeira relacionada à família e a segunda à escola. Constatamos que o grupo está dividido no que tange às memórias familiares, oito alunos têm lembranças de leitura na infância, a maioria envolvendo a figura da mãe leitora, já os demais não. Em relação à escola, a maioria tem memórias de leitura, sendo a maioria relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O penúltimo bloco do instrumento de sondagem esteve direcionado às concepções prévias dos estudantes em relação à leitura e ao clube de leitura e foi composto por duas questões. O objetivo dessas duas perguntas era verificar o entendimento dos alunos sobre essas temáticas, para, ao final da aplicação do projeto de pesquisa-ação do clube do livro, realizar uma nova verificação e, assim, fazer a comparação. A partir da análise dessa nuvem, percebemos que a maioria dos participantes associa a palavra leitura a “livros”. Do total de treze alunos, cinco citaram essa

palavra. O segundo vocábulo com maior frequência foi “ler”, que apareceu três vezes. As demais respostas foram variadas e dentre elas houve a associação a “romance”, “bíblia”, “poemas”, dentre outras palavras. Sobre clubes de leitura, os dados apontam que os alunos relacionam com bastante leitura, conversa e diversão.

Para finalizar nosso instrumento de sondagem, questionamos acerca dos interesses de leitura dos participantes e suas expectativas em relação ao clube do livro. Os interesses são: música, filme, poemas, entre outros. Sobre o que esperam, os jovens revelaram que acreditam que vão “melhorar na leitura”, que seja algo divertido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, expusemos um recorte de nossa pesquisa de tese de doutorado em Letras, que trata do clube de leitura como uma estratégia de formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que, apesar dos inúmeros estudos relacionados à formação leitora na escola, observa-se que essa ainda é uma questão desafiante para a instituição escolar. Conforme constatamos, a partir dos resultados obtidos, um questionário de sondagem é um valioso instrumento para se conhecer o perfil dos participantes de um clube de leitura em diferentes aspectos. Além disso, percebe-se que sabendo quem são os sujeitos da pesquisa, podem-se planejar as atividades subsequentes da investigação com referências importantes, as quais podem refletir nos resultados finais da pesquisa.

Nessa perspectiva, consideramos que os dados obtidos são imprescindíveis para a comparação com resultados alcançados e verificados através da aplicação de um questionário final no último encontro do grupo. Ambos os instrumentos são de suma relevância para a defesa da tese de doutorado.

Por fim, pontuados e discutidos os principais resultados alcançados nesta investigação, dialogando com autores que são referências nas discussões da leitura como experiência e nas

reflexões acerca de clubes de leitura. Apostamos que o projeto do clube de leitura poderá se mostrar uma boa estratégia para a formação dos jovens leitores, uma vez que os dados apontam que o grupo tem grandes expectativas e alguma noção do que os aguarda na sequência dos encontros do “Clube do livro: o reino da leitura”.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecilia. **Literatura, imaginación y silencio**: desafios actuais em mediación delectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 13 jul. 2023.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

DA INTOLERÂNCIA À TOLERÂNCIA: ANÁLISE DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA #NEMUMAVEZ

Paola Biavatti

1. INTRODUÇÃO

Este estudo possui como foco de interesse os mecanismos enunciativo-discursivos utilizados em uma campanha publicitária sobre direitos humanos em prol da tolerância. A referida campanha, intitulada “Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez”, foi promovida pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, a partir do ano de 2020.

Essa pesquisa se justifica pela sua relevância social, ao trazer à tona a problemática do preconceito, dos discursos intolerantes e das suas implicações para a vida em sociedade, por meio da análise das características desse tipo de discurso. Justifica-se, também, no âmbito acadêmico, visto que, ao tomar como ponto de partida o estado da arte com o acesso ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, observa-se que poucos são os estudos que articulam os discursos intolerantes ou a temática da intolerância à semiótica discursiva. Além disso, pesquisar e publicizar, cada vez mais, estudos que abrangem perspectivas relevantes, tanto linguística quanto socialmente, é uma motivação pessoal para mim.

Formula-se o seguinte problema: que estratégias enunciativo-discursivas foram mobilizadas nos arranjos textuais da campanha publicitária “Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez” com vistas à adesão do leitor ao discurso veiculado? Nesse sentido, temos como objetivo analisar as estratégias enunciativo-discursivas mobilizadas nos arranjos textuais da campanha publicitária “Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis

#NemUmaVez”, explicitando mecanismos que atribuem força persuasiva aos enunciados.

No primeiro capítulo, mobilizamos conceitos relacionados à construção da identidade, à alteridade e à construção dos discursos intolerantes, com base em Landowski (2012) e Barros (2005, 2011, 2014). No segundo capítulo, compreendemos os principais conceitos da semiótica discursiva, com base em Greimas e Courtés (2021), Fiorin (2021, 2022), Barros (2001), Pietroforte (2004) e Teixeira (2008, 2009). No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada. Nossa pesquisa se configura como básica, explicativa, bibliográfica e qualitativa. Por fim, no quarto capítulo, realizamos a análise do corpus com base nos aportes teóricos elucidados e na metodologia de análise proposta.

2. IDENTIDADE, ALTERIDADE, DISCURSO

No campo dos estudos semióticos, na perspectiva discursiva, o estudo sobre identidade tem maior destaque em Landowski (2012). Para o autor (2012, p. 4), “o sujeito tem necessidade de um **ele** – dos outros (**eles**) – para chegar à existência semiótica”. Essa dependência mútua se dá entre o Eu/Nós e o Outro. O estudioso explica, ainda, que esse Outro passou a ser mais heterogêneo, diferente, advindo de várias partes do mundo. Assim, a partir do momento em que o Eu/Nós precisa conviver com o Outro, e uma crise identitária por parte do grupo de referência se instala, diferentes modos de tratar o dessemelhante são instaurados, tanto no âmbito da prática quanto do discurso. Landowski (2012) denomina esses processos como: assimilação, exclusão, segregação e admissão.

O processo de assimilação é marcado pela não rejeição do outro. O grupo dominante (Eu/Nós) se mostra aberto para o Outro, para aquilo que é “estrangeiro”, com o objetivo de auxiliar o Outro, racionalmente, a se desfazer daquilo que o faz diferente (sob o ponto de vista do grupo dominante) e incorporá-lo, aos poucos, no seu modo de ser e ver o mundo. A exclusão, por sua vez, é o

processo contrário. Nesse processo, o objetivo do Eu/Nós é excluir o Outro, suas diferenças, seus costumes, suas crenças.

De acordo com Landowski (2012), a segregação é considerada uma espécie de meio-termo, já que o grupo de referência não consegue, ao mesmo tempo, integrar nem excluir o Outro. Já na admissão, o que se cria é uma aproximação entre o Eu/Nós e o Outro sem que, contudo, suas identidades sejam deixadas de lado, visto que cada um, a sua maneira, deve resistir a uma uniformização.

Para Silva e Alves (2021, p. 504), “é pela linguagem [...] que a alteridade se materializa entre os sujeitos e lhes permite construir seus mundos [...]”. Essa ideia complementa as informações expostas até aqui sobre a construção da identidade e os possíveis modos de convivência entre indivíduos e grupos distintos. Essa função exercida pela linguagem pode ser tanto positiva quanto negativa. Em situações de assimilação ou de exclusão, por exemplo, o que se tem observado é que o discurso utilizado é agressivo e promove a intolerância.

Com o advento e a popularização da internet, os discursos intolerantes passaram a circular de forma expressiva e rápida. Essa manifestação verbal gera fortes impactos na sociedade em geral e apresenta uma construção discursiva própria. Barros (2005, 2011, 2014) atesta que esses discursos apresentam algumas características típicas associadas a: a) organização da narrativa; b) caráter passional; c) elaboração e constituição de temas e figuras; d) organização tensiva.

Em relação à organização narrativa, Barros (2005) afirma que eles são discursos de “sanção aos sujeitos considerados como maus cumpridores de certos contratos sociais”. Sanção, nesse caso, tem o caráter de punição. A depender da sanção aplicada, o sujeito pode, nos termos de Landowski (2012), ser excluído, no momento em que é agredido verbalmente ou mesmo ignorado, ou assimilado, quando precisa mudar seu jeito de se vestir, de falar, para cumprir com o contrato social imposto.

No que tange ao caráter passional, os discursos intolerantes são discursos apaixonados, sendo que dois tipos de paixões prevalecem nesses discursos: “as paixões ditas malevolentes (antipatia, ódio, raiva, xenofobia, etc.) ou de querer fazer mal ao sujeito que não cumpriu os acordos sociais, e as paixões do medo do “diferente” e dos danos que ele pode causar” (Barros, 2014, p. 3666). O sujeito que profere esses discursos é considerado, portanto, um sujeito apaixonado que nutre uma paixão malevolente pelos diferentes, pelos que não cumprem determinados contratos sociais.

A terceira característica é a construção discursiva com base em temas e figuras depreciativas sobre o outro, sendo eles: a) a animalização/desumanização do “outro”: características animais são atribuídas aos sujeitos; b) a anormalidade/antinaturalidade do “outro”: o outro é visto como alguém que é contra a natureza, sendo assim, “anormal”; c) o caráter doentio da diferença: o “outro” é concebido como alguém doente física, estética e intelectualmente; d) a imoralidade do “outro”: os sujeitos são vistos como indivíduos sem ética, imorais e mal-educados.

Por fim, o quarto procedimento relaciona-se à organização tensiva desse tipo de discurso. Barros (2011) aponta a existência de discursos do exercício, caracterizados pela racionalidade, e discursos do acontecimento, com organização mais passional. Os discursos intolerantes são, essencialmente, discursos do acontecimento, pelo seu aspecto extremamente passional. No entanto, em algumas situações, tais discursos se utilizam da ciência para encontrar uma causa ou uma justificativa para a intolerância.

Logo, os discursos intolerantes são marcados por uma construção discursiva que remete à oposição, à diferença, ao divergente.

3. SEMIÓTICA DISCURSIVA: TEORIA, SENTIDOS E RELAÇÕES

A semiótica discursiva, objeto teórico-metodológico escolhido como base para o presente trabalho, foi fundada por Algirdas Julien Greimas. De acordo com Barros (2001, p. 12), essa teoria entende a linguagem como “um sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação”. Sua preocupação, segundo Greimas e Courtés (2021, p. 155), é “explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido”. Pode-se dizer, com isso, que a semiótica discursiva tem como propósito compreender de que forma os sentidos dos textos são construídos.

Um fator importante acerca do que é texto para a teoria semiótica é que este não se limita apenas ao escrito. Ele pode ser oral, visual, gestual ou mesmo um texto sincrético, isto é, que aciona várias linguagens. Isso acontece, pois

a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um **plano do conteúdo e um plano da expressão e categorias gerais de análise** capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos (Teixeira, 2009, p. 42, grifo nosso).

O plano do conteúdo abarca o conteúdo do texto, a mensagem a ser transmitida. Para a semiótica discursiva, esse plano é constituído por meio de um percurso gerativo de sentido dividido em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. No primeiro nível, nomeado de fundamental, termos semânticos contrários (representados por a versus b) são mobilizados a fim de construir o sentido de um texto. Cada um desses termos, afirma Fiorin (2021, p. 23), “recebe [uma] qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/”. O termo valorado euforicamente será interpretado como positivo. O termo de valor disfórico será entendido como negativo.

O nível narrativo, por sua vez, permite observar e analisar como os sujeitos se movem e agem uns sobre os outros no mundo, na busca por objetos/valores que mais desejam. Esse nível se estrutura com base em uma sequência canônica que compreende quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. Por meio da manipulação, principalmente, os sujeitos são forçados a realizarem ações. Esse fator é importante para a análise aqui proposta, visto que uma campanha publicitária, seja ela de cunho social ou não, busca manipular, influenciar os sujeitos a mudarem o estado em que se encontram.

O nível discursivo tem por objetivo concretizar as formas abstratas presentes no nível fundamental e, principalmente, no nível narrativo. No que diz respeito à sua sintaxe, esse nível trata da enunciação e da projeção ou instauração das categorias de pessoa, espaço e tempo no discurso e os efeitos de sentido delas decorridos. Já a semântica se caracteriza pela tematização e pela figurativização, procedimentos que recobrem o texto, respectivamente, de temas e figuras, dando, assim, maior tangibilidade a ele.

Já o plano de expressão tem por objetivo materializar o plano do conteúdo. Nesse plano, Teixeira (2008) teoriza que quatro categorias precisam ser levadas em consideração: a) cromática: combinação e oposição de cores; b) eidética: combinação e contraste de formas e linhas; c) topológica: posição e orientação dos elementos no espaço; d) matérica: mais relacionada com os materiais utilizados para a composição de textos não verbais ou sincréticos. Além disso, essas categorias também dão origem às relações semissimbólicas. Segundo Pietroforte (2004, p. 21), “em muitos textos o plano da expressão funciona apenas para a veiculação do conteúdo [...]. No entanto, em muitos outros, ele passa a ‘fazer sentido’. Quando isso acontece, uma forma de expressão é articulada com uma forma do conteúdo, e essa relação é chamada semi-simbólica”. Pode-se dizer, assim, que o semissimbolismo prevê uma certa conformidade entre plano de

conteúdo e plano de expressão com base na correlação entre as categorias semânticas opostas de cada um dos dois planos.

Fiorin (2022) teoriza que é justamente no momento em que plano de conteúdo e plano de expressão se fundem que ocorre a textualização, isto é, que um texto nasce de fato.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa se configura como básica, explicativa, bibliográfica e qualitativa. O corpus escolhido para análise faz parte da campanha publicitária “Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez”, promovida pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, desde 2020. No trabalho original, quatro das oito peças veiculadas serão analisadas, devido à repetição dos temas apresentados. Neste texto, apenas uma das peças será analisada e apresentada na seção seguinte.

A análise depreendida nesse estudo tomará como base os preceitos da Semiótica Discursiva. Seguimos o caminho proposto por Teixeira (2009): a observação e a descrição minuciosa para, então, “identificar a estratégia metodológica mais rendosa, definir categorias e examinar procedimentos” (Teixeira, 2009, p. 61). Para ilustrar melhor nossa proposta, apresentamos o quadro abaixo, o qual exhibe as etapas a serem seguidas e as categorias de análise a serem observadas.

Quadro 1: Categorias de análise

Etapas	Categorias de análise
Descrição das peças publicitárias	-Elementos visuais e verbais que as compõem -Dados técnicos
Análise do nível discursivo	-Temas e figuras (verbal e não verbal) -Interdiscursos -Conflitos identitários
Análise de elementos do plano de expressão	-Cromática -Eidética

	-Topológica
Análise do nível narrativo	-Sujeitos envolvidos -Transformações almeçadas -Objeto-valor
Análise do nível fundamental	-Termos opostos que constituem os discursos da campanha
Os sentidos projetados pelos arranjos textuais Como as peças discursivizam contra o preconceito e a intolerância	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Primeiramente, descreveremos os elementos verbais e visuais que compõem cada peça, a fim de contextualizar e explicar determinados componentes apresentados.

Em seguida, tomaremos o ponto de vista do leitor e nos debruçaremos sobre o nível discursivo. Nele identificaremos os temas e figuras mobilizados tanto nas escolhas verbais quanto visuais. Verificaremos, também, os mecanismos de projeção de categorias no discurso e os efeitos de sentido delas decorridos. Detectaremos, ainda, os interdiscursos (relação de um discurso com outros) e, conseqüentemente, os conflitos identitários manifestados por eles.

Na seqüência, analisaremos os elementos do plano da expressão, como cores, formas, traços, e posição e orientação dos elementos no espaço. Observaremos, inclusive, as possíveis correlações entre as categorias semânticas opostas deste plano com as do plano do conteúdo, que dão origem ao semissimbolismo.

Na etapa de análise do nível narrativo, identificaremos os sujeitos envolvidos, bem como os objetos-valor e as transformações almeçadas/propostas na construção narrativa de cada peça.

Por fim, buscaremos apontar os termos opostos que constituem os discursos, identificando a valoração – eufórica ou disfórica – que cada termo possui.

5. #NEMUMAVEZ: UMA CAMPANHA CONTRA A INTOLERÂNCIA

A análise segue um percurso metodológico que inicia por meio da contemplação, através da descrição dos elementos visuais e verbais presentes na peça publicitária, observando as figuras e os temas a que elas remetem. Posteriormente, os elementos do plano da expressão são considerados a fim de compreender os sentidos e as sensações por eles representados (Teixeira, 2008, 2009).

Imagem 1: Peça publicitária 1



Fonte: Grepí (2020)

Em primeiro plano (categoria topológica), observam-se os elementos verbais. Os elementos visuais, por sua vez, estão localizados em segundo plano, com a imagem de uma mulher branca que olha fixamente para a frente, e terceiro plano, com a imagem de um homem negro, posicionado de lado, de perfil.

Da união das figuras do homem negro e da mulher branca com o enunciado verbal “Eu disse serviço de preto só uma vez”, tematiza-se o racismo. Isso é reforçado, sobretudo, pela categoria cromática, numa oposição entre branco vs. negro. Há, assim, uma relação semissimbólica (Pietroforte, 2004) com a representação de grupos sociais de brancos e negros por meio da categoria cromática. A categoria topológica também salienta essa oposição, já que a mulher se encontra num plano à frente do homem, além de que não é possível observar o rosto do homem por completo, como numa espécie de marginalização da sua identidade, ele está “de lado”. Isso aponta para uma nova relação semissimbólica: estar de lado na sociedade, ser marginalizado ou até mesmo excluído.

Ainda no que tange às categorias do plano de expressão, pode-se perceber a existência de um quarto plano, na cor verde. Nesse plano, a categoria topológica marca uma relação entre o tamanho do negro e a concretude de sua imagem com a pequenez da mulher e a difusão da imagem de seu rosto, que parece estar se apagando. Há aqui, novamente, relações semissimbólicas entre plano de conteúdo e plano de expressão, que indicam opressor sendo apagado e o oprimido ganhando espaço/visibilidade.

No que tange aos elementos verbais, pode-se inferir que a parte da frase “só uma vez” é utilizada como uma espécie de desculpa para se negar ou para se justificar uma atitude preconceituosa. No contexto da peça, o contrato social rompido é o do embranquecimento da população e a ideia da superioridade branca em relação aos negros, o que é reforçado por um discurso de que trabalhos realizados por pessoas negras são de qualidade inferior.

Contrapondo-se a isso, como um mecanismo para propor uma reflexão a respeito de atitudes e discursos intolerantes, há a expressão “Algumas atitudes não são toleráveis nem uma única vez”. Logo, no nível narrativo deste texto, temos, inicialmente, uma manipulação para com o leitor no âmbito do fazer-saber. Essa manipulação faz com que o sujeito adquira uma competência para realizar a transformação desejada: uma mudança de atitude. Isso

leva ao objeto-valor (Fiorin, 2021) do narrador/enunciador dessa campanha, que é a não discriminação.

Ainda no enunciado verbal, o mecanismo de debreagem enunciativa (Greimas; Courtés, 2021) é mobilizado, por meio do actante 'eu'. A opção de utilizar a primeira pessoa do singular cria um efeito de proximidade, subjetividade. Ou seja, o leitor é impelido a se colocar no lugar das figuras da campanha, o homem e/ou a mulher, para refletir se já não sofreu ou cometeu o determinado tipo de preconceito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco de interesse os mecanismos enunciativo-discursivos utilizados na campanha publicitária "Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez", promovida pela FMRP-USP.

Formulou-se o seguinte problema: que estratégias enunciativo-discursivas foram mobilizadas nos arranjos textuais da campanha publicitária "Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez" com vistas à adesão do leitor ao discurso veiculado? Nesse sentido, temos como objetivo analisar as estratégias enunciativo-discursivas mobilizadas nos arranjos textuais da campanha publicitária "Formando também melhores seres humanos: algumas atitudes não são toleráveis #NemUmaVez", explicitando mecanismos que atribuem força persuasiva aos enunciados.

Com base na análise depreendida, foi possível demonstrar que o modo de projeção e disposição dos elementos visuais no arranjo textual é um dos fatores que atribui força persuasiva ao texto, dadas as relações semissimbólicas que se estabelecem entre plano de expressão e plano de conteúdo. Além disso, a frase utilizada e o emprego da 1ª pessoa no enunciado verbal contribuem para tornar a peça impactante e sensibilizar o público.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **O discurso intolerante: primeiros estudos.** São Paulo (texto digitado), 2005. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/o-discursointoleranteprimeiros-estudos>.

Acesso em: 4 nov. 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **A construção discursiva dos discursos intolerantes.** São Paulo (texto digitado), 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. O discurso intolerante na internet: enunciação e interação. *In: XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*, 2014, João Pessoa-PB, p. 3660-3671. **Anais eletrônicos.** João Pessoa, 2014. Disponível em:

<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0716-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Contexto, 2021.

GREPI, Giovanna. Campanha de direitos humanos para comunidade acadêmica é premiada em festival de publicidade. *Ribeirão Preto*, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=378187>. Acesso em: 20 set. 2022.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar.** São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Juan dos Santos; ALVES, Maria da Penha Casado. A identidade na vida e a identidade na arte: Um panorama identitário nas obras de Bakhtin. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 56, n. 3, p. 497-511, 2021. DOI: 10.15448/1984-7726.2021.3.40852.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40852>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 299-306.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-78.

CONSTRUIR E RECONSTRUIR: O LITERÁRIO NA SUBJETIVIDADE DO LEITOR EM TRANSFORMAÇÃO

Rafael da Cruz Freitas

1. BEM-VINDOS A BORDO

Definir a leitura de forma categórica é uma empreitada complexa, pois corre-se o risco de simplificar sua vastidão em conceitos que, dependendo da perspectiva, podem negligenciar a totalidade desse ato. Assim, enxergar a leitura como uma aventura pode ser uma abordagem elucidativa. Tanto uma boa aventura literária quanto uma experiência em um jogo de RPG são edificadas a partir da complexidade, envolvendo a habilidade do narrador em articular estratégias e a participação ativa daqueles que se aventuram, seja na leitura ou enfrentando desafios durante o jogo. Ao iniciar como a jornada de um herói, o protagonista, equiparado a um bucaneiro caribenho nas histórias de piratas, convida o leitor a explorar os oceanos da subjetividade. Esta abordagem não convencional busca receber o leitor como um explorador de territórios inexplorados da imaginação, questionando se o excesso de convencionalismo acadêmico exaure as energias. Embora esta reflexão não seja central na pesquisa, ela antecipa a temática específica que será abordada em seguida.

No sentido de continuar a aventura de quem lê, põe-se o tema de que trata esta pesquisa, que não é sobre navios, mas, sim, sobre o processo de formação de leitores no Ensino Médio público a partir da experiência subjetiva do texto literário, estando delimitada sua ação a turmas de primeiro ano do Ensino Médio e pela realização de três Práticas Leitoras. Como justificativa para a escolha dessa temática, há dois pontos a serem apresentados: primeiramente, a observação deste professor e pesquisador, que

reflete sobre qual o lugar da Literatura no Ensino Médio, com base na experiência realizada no contexto das aulas remotas de 2020-2021, em que observou, a partir do trabalho realizado com a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, uma mudança nos alunos àquela época.

O que se pode observar é que naquele contexto houve um processo de leitura mediada através do uso de atividades gamificadas e nisso foi possível perceber que os alunos, residentes num bairro próximo às zonas periféricas, traçaram um caminho que os levou à leitura literária. Com retorno presencial, notou-se, ainda que sem investigação formal, que a leitura da obra foi importante para aquele grupo, pois nos debates e discussões sobre *O Cortiço* foi possível perceber que no processo de ler houve certa apropriação do texto literário, porquanto durante as aulas os alunos concluíram que suas vidas, de certa forma, ainda estão no cortiço.

O segundo ponto que justifica este trabalho se origina na reflexão sobre qual é o lugar da Literatura no Ensino Médio público brasileiro, mais especificamente no Rio Grande do Sul, observando a realidade escolar que, neste contexto, é a de uma escola de periferia da cidade de Passo Fundo, aliada à reflexão crítica sobre os documentos que regem a educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e a Matriz de Referência para o Ano Letivo de 2023. Observa-se, de antemão, que o literário está empregando um neologismo, num *deslugar*, porquanto, a Literatura na BNCC e no RCG está pulverizada nas habilidades da Área de Linguagens e Tecnologias e espremida em nove habilidades do Campo Artístico-Literário da Língua Portuguesa; na observação da realidade da escola, o componente curricular existe, porém, na matriz obrigatória do currículo escolar, não há Literatura como componente, muito menos inserida nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir disso, configura-se o problema que rege este estudo, que se baseia no seguinte questionamento: a partir da experiência da leitura literária em práticas leitoras focadas na recepção, o texto

literário altera a subjetividade do sujeito num processo de construção e reconstrução de interpretações sobre o texto? Posto isso, na tentativa de resposta a tal questionamento, tem-se como objetivo geral analisar, a partir da vivência e experiência de três práticas leitoras, a influência do texto literário nos processos subjetivos de construção e reconstrução das interpretações realizadas pelo leitor. Ainda se têm como objetivos específicos: 1) Discutir sobre qual é o lugar da Literatura no Ensino Médio brasileiro; 2) Abordar a importância e necessidade das práticas de leitura literária no ambiente escolar do Ensino Médio; 3) Planejar e aplicar três Práticas Leitoras com foco na recepção do texto literário pelo leitor e na experiência de leitura; 4) Coletar dados antes, durante e após a aplicação das práticas leitoras sobre a experiência de leitura literária dos estudantes envolvidos no processo.

Apresentados o tema, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos deste trabalho, coloca-se a organização da pesquisa ora em andamento. Este trabalho está dividido entre seção teórica, onde são postas as reflexões que baseiam esta pesquisa; seção metodológica, em que são apresentados os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa; seção de resultados, onde se apresentam os principais resultados preliminares; e a seção das considerações finais, em que se retoma o apresentado.

2. ZARPA O PEREGRINO DA LITERATURA

Primeiramente, apesar de tratada de forma insuficiente nos documentos educacionais e de não estar presente na Matriz de Referência para o ano letivo de 2023, a Literatura, em todas as escolas, está presente, porém neste momento não se debaterá como está, ela apenas existe, porque aqui o que interessa é a discussão sobre a formação do leitor. Neste ponto existe certa confusão sobre a identidade de quem está lendo, sobrepondo-se às figuras do leitor e do leitor literário que, apesar de imbricados, possuem uma sutil fronteira, porquanto o leitor literário é um leitor e a recíproca pode não ser uma verdade. Essa sobreposição de sujeitos pode, segundo

Cosson (2020), gerar um apagamento das características do leitor literário, porque o ensino das habilidades de ler e escrever está mais relacionado com a visão pragmática do ensino da língua materna.

A posição em que a literatura é posta, principalmente nos documentos oficiais, pode ser considerada como perigosa, pois a experiência com o texto literário aparece de forma pulverizada, estando, como posto anteriormente, num *deslugar*. Ser posta no *deslugar* significa que o processo que envolve o ler, passando pela fruição estética, não é considerado em toda sua complexidade, o que gera um ponto de complicação e um perigo. A complicação está no trabalho do professor, pois, na sua figura de mediador de leitura, deve a todo custo em seu planejamento e na execução de suas aulas evitar que a literatura fique em perigo, o que deixa seu trabalho mais complexo. Mas de que perigo se trata?

O perigo, então, se apresenta no fato de que esse leitor – seja no Ensino Médio ou Fundamental – ainda não tem a experiência literária, porque a escola, neste caso pública, ao preterir a literatura no ensino da leitura, não permite o desenvolvimento da experiência literária, o que pode fazer que momentos de leitura sejam vistos como chatos, desinteressantes e obrigatórios, além de não cumprir com o dever legal de proporcionar o acesso à cultura.

O segundo ponto é que, ao pôr a literatura como leitura complementar às verdadeiras atividades de leitura, essas atividades estão mais relacionadas com a forma estrutural do texto e com a identificação das partes específicas de um gênero. Esse ponto aparenta ser inofensivo, contudo, é mais perigoso que o anterior, porque, enquanto a Literatura observa o texto literário como um objeto de sentido autônomo, nas aulas de língua materna ele pode ser descaracterizado com questões de compreensão textual, sem grandes aprofundamentos e com seu uso para análise de estruturas gramaticais.

A questão é que a Literatura deve ser uma experiência, mas o que é uma experiência?

Primeiro é preciso entender que a palavra age nesta aventura como uma espécie de guia, porque o mundo – inconstante – em que vivemos é rodeado por palavras, vivemos com palavras, sejam escritas, enunciadas ou, até sinalizadas – por mais controvérsias que existam sobre. Ou seja, a palavra é uma das poucas constantes que temos na vida, pois do momento em que nascemos até o leito de morte, elas, de alguma forma, estão presentes, tenhamos passado ou não pelos bancos escolares, elas estão lá, vívidas, vivas e são criação e destruição, potentes mecanismos de subjetivação.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2022, p. 17)

A partir do visto, considerar e compreender as palavras como mecanismos de subjetivação é o que confere à palavra a capacidade de ser mutável, o que significa dizer que, como mecanismo de subjetivação, ela também funciona como mecanismo de experiências, o que confere sentido à escritura, porque escrevemos não para mostrar, mas sim para transformar o que sabemos.

Para isso é necessário compreender qual é o significado – como mecanismo de subjetivação – da palavra experiência. Desta forma, invoca-se a voz lexicógrafa que, no dicionário Houaiss, traz os seguintes significados para a palavra

1. experimentação, experimento (método científico) <e. química>
2. FIL. qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos
3. forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática <viveu muito, tem muita e.>

4. formas de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática *«pugilista de muita e.»*
5. tentativa, ensaio, prova *«resolveu fazer uma e. apostando nos números pares»*

Apesar de aqui se realizar Ciência – a Ciência Literária – não cabe a utilização do sentido exprimido da palavra às Ciências Duras, porque nelas se entende como experiência algo que pode ser replicado, inclusive em resultados, e posto à falseabilidade por pares, visto que é um método científico. Isso não quer dizer que este trabalho não pode ou não deve ser posto à revisão por pares, mas sim que, se replicado, os resultados serão diferentes, porque ao se considerar uma análise de subjetividades, a formação humana de cada ser participante será interferente, assim modificando o processo. Posto isso, este trabalho utilizará as definições 2 e 3 para a palavra supracitada, porquanto são as mais adequadas para o que se pretende compreender como experiência.

Com isso, é possível compreender que a experiência é algo de certa singularidade, porque ao ser um conhecimento que se adquire através de sentidos, o processo que envolve é diferente, pois, ao não se especificar um sentido, entende-se que todos podem estar envolvidos em maior ou menor grau. Aqui falamos que a palavra é um mecanismo potencializador de experiências, de subjetivação e se pode questionar como ela está envolvida, porque superficialmente são utilizados dois dos cinco sentidos que possuímos, visão e audição, mas o que interessa não está na superfície e, sim, no poder que a palavra tem de nomear. Então, se a palavra nomeia, através dela os sentidos podem ser suscitados, descritos e, de certa forma, apreendidos, porque a palavra, como uma das parcas constantes da vida, é algo que nos atravessa de tal forma que, quando o ambiente ativa um sentido, buscamos em nossa mente uma palavra para construir uma representação. O caminho inverso também é possível – a vida é de mão dupla –, quando uma palavra remete a um sentido utilizado pela experiência, em nossa mente buscamos uma imagem, um som, um

cheiro, um sabor que possivelmente nos despertará algum nível subjetivo, trazendo à tona e fundindo emoção e memória para o bem ou para o mal.

O que se propõe aqui para o ensino da leitura literária e formação do leitor literário na escola, a partir da experiência, é a defesa do letramento literário, pois é dentro dele que a experiência subjetiva da palavra pode ser vivenciada. Numa noção mais básica do termo letramento, esse significa apropriar-se das habilidades que envolvem a leitura e a escrita, todavia, no transpor ao texto literário, conforme Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), deve-se ter o cuidado de não tratar a Literatura como habilidade que pode ser aprendida como a Matemática. Desta forma, o letramento literário deve ser compreendido como um processo que envolve a apropriação da Literatura enquanto objeto construído de sentidos. A essa concepção é possível unir o defendido por Judith A. Langer (2005), através de práticas de leitura que são orientadas pela recepção do texto literário, considerando as possíveis ações subjetivas da literatura nos participantes do processo que envolve a leitura literária. Para essa compreensão existe a possibilidade da união da concepção de letramento literário apresentada por Cosson (2020), Paulino e Cosson (2009) e do defendido por Langer (2005), porque

[...] a literatura desempenha um papel fundamental em nossas vidas, frequentemente sem que nos demos conta; estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinimos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser” (Langer, 2005, p. 17)

Entendido que o leitor, envolvido no Letramento Literário, está num processo de constante apropriação do texto, é no ponto de se aventurar pelas tramas da Literatura que vivenciará a experiência de (re)construir representações. A representação é entendida, neste trabalho, como o modo que cada indivíduo constrói seu modo, ou modos, de ler. De forma mais explícita, conforme Langer (2005), as representações podem ser concebidas

como conjuntos formados pelo dinamismo da construção de imagens, argumentações, discordâncias, questões, previsões e intuições que são mobilizadas no preenchimento da mente de quem lê, fala e escreve. Além disso, a representação também está envolta por outras experiências de aquisição, explicitação, conceitualizações e compartilhamento de pensamentos. Cabe aqui afirmar, também, que a noção de representação não se aplica somente à atividade literária, pois, não sendo um conceito represado, a construção de representações acontece a todo o momento, quando a pessoa busca conceber sentido à vida e ao mundo em que se insere.

Se as representações postas por Langer (2005) são mutáveis e aqui compreendidas como uma forma resultante daquilo que nos acontece, então são passíveis de construção e cabe questionar: o que são construções de representações?

Antes de responder à pergunta, cabe aqui ressaltar que a noção de representação não é exclusiva à atividade literária, pois, como não é um conceito represado, o representar ocorre quando a pessoa – neste caso o leitor – busca dar sentido à vida e ao mundo em que se insere. Com esse ponto é possível responder ao que se perguntou no parágrafo anterior, pois a construção de representações – como uma experiência – envolve um movimento duplo nos sentidos entre o texto e o mundo em que o leitor está inserido. É quase certo – ao menos para quem escreve esta peça acadêmica – que surja na mente de quem lê a concepção freiriana de leitura, de que, primeiramente, lê-se o mundo e então se parte para a leitura do texto, porém o escrito por Paulo Freire, apesar de sua imensa contribuição para a Educação e Alfabetização, não se aplica aqui e não por opção teórica, mas sim porque se trabalha com um estado de coisas diferentes.

A construção de representações no movimento *mundo-texto* traz à tona, quando o leitor tem o seu processo de subjetivação ativado pela experiência das palavras literárias, sua carga emocional e de vivências de mundo. Isso quer dizer que nesse primeiro movimento, a construção de representações envolve buscar experiências

passadas na mente do leitor que podem ser de diferentes ordens como músicas, imagens, filmes, vídeos e qualquer outra fonte de cultura a que tenha tido acesso; e podem ser acionados fatos da vida como algo que aconteceu na escola, em sua casa, família, grupo de amigos. Entender isso pode ser um pouco complexo, então partamos a um exemplo prático, a partir de um trecho de um dos textos selecionados de Conceição Evaristo para este trabalho, o conto Maria.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa boa hora. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão (Evaristo, 2016, p. 39)

Aqui se poderia tratar sobre a qualidade literária do texto de Conceição Evaristo, o que é evidente, e o efeito gerado pelo uso de pontos no lugar de vírgulas e conjunções, que faz parecer que o narrador – senhor de tudo – entra nos pensamentos da personagem e nos transmite-os. Todavia, não é para isso que o texto está citado, mas sim para trazer uma representação. Como posto por Langer (2005), a construção de uma representação está além do apenas construir uma imagem ao nível conceitual, porque – inclusive – se fosse para a construção de uma imagem, a própria Conceição teria descrito o ambiente, personagem, mas não o fez. É nesta parte que entra o movimento *mundo-texto*, porquanto já nas primeiras palavras, o leitor se questiona quem é Maria e busca suas experiências na tentativa de construir esta mulher.

A representação que o leitor vai construir sobre Maria é subjetiva, porque depende da compreensão que cada ser tem sobre o mundo, ou seja, depende da subjetividade de cada sujeito.

Durante a leitura deste parágrafo de abertura o leitor vai ganhando pistas que não são muito claras, porém é a partir delas que é possível compreender que Maria é uma mulher trabalhadora no final de uma jornada de trabalho e que, por usar transporte público, mora numa cidade relativamente grande e não tem condições de possuir um meio de transporte motorizado. Esse entendimento sobre a personagem só vai ser possível se forem realizadas conexões com a realidade pessoal, a partir disso o leitor não constrói uma imagem de Maria e sim a representação do conceito que é Maria, neste momento o mundo invade o texto.

Aqui é possível compreender o processo de ler como móvel e que pode ser modificado no transcorrer dos caminhos, mobilizando diferentes conhecimentos durante a leitura. Na compreensão desse processo de mobilidade leitora, (Langer, 2005, p. 24) afirma que “desde o início, compreensão e interpretação, as pessoas têm um número de opções disponíveis quando desenvolvem suas interpretações”. As citadas opções são definidas pela autora como *posicionamentos*, que são críticos para o ato de construir representações, pois cada um possui e apresenta diferentes perspectivas para o surgimento de ideias.

Os posicionamentos possuem padrões e conteúdos particulares baseados nas experiências e expectativas de um leitor específico enquanto interage e estabelece trocas com um texto em específico. Brevemente, a autora identifica quatro posicionamentos de diferentes níveis, sendo o *posicionamento 1* o começo da leitura e tem como base a busca de ideias e especulações que serão basilares para a construção de representações e compreensão do que é lido; o *posicionamento 2* é a especulação, durante todo o processo de leitura, do que as coisas podem significar, com o leitor tendo diferentes ideias e, portanto, mantendo a interpretação do que se lê em aberto; o *posicionamento 3* é definido como substancialmente diferente dos demais, pois é nesse que o leitor se afasta do texto, a partir da compreensão do que leu, analisa suas experiências de vida, com a Literatura desempenhando seu papel social de fazer pensar o eu e o mundo, sendo tão forte que se torna o grande

motivo de se estudar Literatura como auxílio para compreensão do viver; o *posicionamento 4* é onde se realiza a retomada do texto, é o momento em que o leitor deixa de lado as representações da vida para afirmar se uma obra ou autor é seu preferido ou concorda ou discorda de outras interpretações, incluindo a do autor do texto que se leu.

3. O MAPA DA AVENTURA

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa aplicada, com ênfase em pesquisa exploratória, empregando abordagens qualitativas e quantitativas. Inicialmente, a pesquisa é conduzida de forma bibliográfica, evoluindo posteriormente para uma abordagem de pesquisa-ação-participante. O corpus da pesquisa é dividido em duas partes: o corpus de aplicação, focado em uma turma do Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Antonino Xavier e Oliveira, composta por 27 educandos inseridos no contexto de implementação do Novo Ensino Médio; e o corpus literário, composto por obras como a coletânea de contos "Olhos d'Água" de Conceição Evaristo, o álbum "A Mulher do Fim do Mundo" de Elza Soares e o álbum e livro "Sobrevivendo no Inferno" dos Racionais MC's.

Os procedimentos metodológicos, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, incluem a aplicação de um questionário inicial de sondagem com 23 perguntas para entender a relação dos educandos com a Literatura e a Leitura Literária, que já foi aplicado. Após a análise desse questionário, o trabalho prosseguirá com a aplicação de três práticas leitoras. Durante essa fase, serão utilizados instrumentos como diários de bordo individuais dos pesquisados, um diário de campo do pesquisador e um questionário final de pesquisa, com o objetivo de gerar dados relevantes para a investigação.

4. O MAR DAS SUBJETIVIDADES

Os dados aqui apresentados são indicativos parciais da pesquisa, visto que, para uma reflexão mais profunda, são necessários os demais instrumentos citados na metodologia desta pesquisa. O questionário inicial de sondagem aplicado objetivou delinear o perfil da amostra pesquisada e averiguar o seu relacionamento com a leitura e a Literatura, porém, devido à extensão deste ensaio, serão apresentados apenas os dados de composição da turma por gênero e sua relação com o hábito da leitura. A turma é composta por 27 alunos, dos quais 74% (20 alunos) optaram por participar da pesquisa, enquanto 7 alunos (26%) optaram por não participar ou não estavam no dia da aplicação do questionário. Em relação ao gênero, a turma é assim composta: dos respondentes, 52,4% identificaram-se com o gênero feminino, ao passo que 47,6% informaram que se identificam com o gênero masculino. É importante dizer que no questionário foram consideradas as identidades de pessoas transsexuais e não binárias, assim como outras identidades possíveis.

Quando questionados sobre a frequência com o que leem, numa escala de zero (0) a cinco (5), sendo 0 *não costumo ler* e 5 *leio com frequência*, 28,6 % afirmaram que não leem, 14,3% leem raramente, 33,3% leem às vezes e 23,8% leem regularmente, com nenhum participante afirmando que lê frequentemente ou que sempre lê. Esse dado corrobora o afirmado por Cosson (2020), no que tange à relação do brasileiro com a leitura, que se baseia na edição de 2012 e nas edições posteriores da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, pois se o brasileiro lê pouco, o jovem lê menos ainda. Conforme o autor, o jovem, aparentemente, não possui o tempo e a concentração necessária para a leitura de livros impressos, todavia, isso não quer dizer que esse jovem não seja leitor, pois suas leituras podem estar à revelia da escola

Se consideramos que a leitura é uma experiência subjetiva e que o letramento literário é um processo que envolve, em diferentes posicionamentos móveis, a aquisição do texto literário de forma a se apropriar esteticamente, não se pode categorizar esse aluno como não leitor, pode-se dizer que é um leitor em

processo de formação. Também não se entende que o leitor, algum dia, estará pronto, porque dizer que um leitor está formado, conforme Langer (2005), pode ser contraproducente. Cada leitura, em diferentes momentos da vida, toca em diferentes partes do subjetivo do ser humano, mobilizando de formas distintas os quatro posicionamentos, assim modificando a construção de representações. Isso indica que o leitor pode viver em dois estágios, o do letramento literário, em que se encontra no processo de se apropriar do texto, e no estado de transformação, que faz com que cada leitura se torne singular e, conforme se aventura em leituras mais complexas, retorne ao letramento.

Uma característica da turma que pode justificar essa falta de leitura é que 85,7% dos participantes são trabalhadores ou estão procurando emprego/estágio, pois é preciso referir que a média de renda de 80% dos participantes é entre 1 e 3 salários-mínimos, o que significa dizer que as famílias vivem com valores que variam de R\$1.320,00 a R\$3.960,00. Como se sabe, a questão do livro e dos acervos disponíveis, tanto em casa quanto nas bibliotecas, escolares e municipal, nem sempre estão à disposição do alunado. É neste ponto e para estes alunos que a figura do professor se torna essencial, pois é esse profissional, conforme Cosson (2020), que deve agir como mediador nas experiências de leitura e deve, junto com a Escola Pública, como representantes do Estado, ser um caminho de acesso à cultura.

Quando questionados abertamente sobre os motivos de lerem ou não lerem, em duas diferentes perguntas as respostas orbitam universos semelhantes. Os que não leem justificam sua falta de hábito, justamente, pela questão do tempo, desinteresse ou dificuldades em concentração. Langer (2005) destaca que a Literatura é parte fundamental da vida e essa é construída de representações, a partir disso, na questão do desinteresse, é possível que o participante não tenha encontrado o seu livro ou que a literatura tenha sido apresentada de uma forma que não o tocasse. Já nos demais pontos, a Literatura é uma experiência que demanda tempo, o qual, muitas vezes, é escasso em virtude dos estudos e do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM POSSÍVEL FINAL

A partir do que é possível observar nesta pesquisa, a escolha da temática, que versa sobre o processo de formação de leitores no Ensino Médio público a partir da experiência subjetiva com o texto literário, não é pelo fato de esta etapa da Educação Básica pública ser um gargalo, algo que não foi posto neste ensaio, mas pela visão de que a formação do leitor é contínua. Em sua continuidade, as preocupações com a leitura não devem permanecer apenas no Ensino Fundamental, porque ensinar a ler e escrever é diferente de formar um leitor, pois ler Literatura envolve se apropriar do texto, não o ter como um objeto análogo, que serve apenas para decodificação.

Ao explorar a influência subjetiva do texto literário na (re)construção de representações, este estudo destaca a leitura como uma experiência em constante evolução, moldada pela temporalidade do sujeito. Apesar das limitações, a pesquisa contribui de maneira significativa, adotando uma abordagem inovadora ao defender o letramento literário, e ao considerar a leitura literária como uma experiência única que transcende as restrições acadêmicas convencionais, que preconizam a análise textual como elemento crucial da leitura. O foco está sobre o leitor, incentivando a leitura literária e visando ao possível melhoramento do viver em si, porque viver é escrever literatura com as tintas das vivências, ler é viver a vida de um outro alguém que nos constrói de modo ancestral.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2022. p. 15-34. (Educação: Experiência e Sentido). Tradução de: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 61-77.

**TEXTOS MULTIMODAIS NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NO
CONTEXTO DIGITAL**

Renata Viebrantz Morello

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço das novas tecnologias, a maneira de ler e de escrever está mudando, exigindo um conjunto de habilidades adicionais para lidar com os novos formatos que os textos assumem, especialmente no ambiente digital. Tanto em nossas vidas profissionais quanto pessoais, a maneira como nos comunicamos e interagimos está sendo moldada por uma diversidade de linguagens. Por isso, há uma necessidade crescente nas escolas de formar alunos que possuam variadas competências em leitura, interpretação e escrita. Nesse cenário em constante transformação, é vital que as práticas de leitura e escrita incluam textos multimodais — aqueles que combinam palavras e imagens. A leitura deve nos oferecer uma visão crítica e reflexiva, permitindo-nos usá-la de forma ética e democrática no dia a dia. Assim, ao capacitar os alunos para entender e produzir esses textos, estamos preparando-os para uma comunicação mais rica e significativa no futuro.

Nesse sentido, elegemos como tema desta pesquisa a leitura, a interpretação e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos em textos multimodais, a fim de contribuir para a formação de alunos multiletrados mediante práticas e procedimentos interativos no contexto digital. Com relação à delimitação, o foco de estudo foi a leitura, interpretação e produção escrita de textos multimodais, especificamente quanto ao gênero discursivo “anúncio publicitário”, visando promover a formação

de alunos multiletrados no Ensino Médio de uma escola pública federal através de procedimentos interativos digitais nas ações e atividades de ensino da língua portuguesa.

O problema de pesquisa centra-se no questionamento: como desenvolver atividades que aprimorem a competência de leitura dos alunos nas aulas de língua portuguesa, através da integração de práticas envolvendo a compreensão e a produção escrita de textos multimodais, utilizando procedimentos interativos digitais visando aos multiletramentos? O objetivo consiste em desenvolver práticas de leitura direcionadas à interpretação e à produção escrita por estudantes do 2º ano do Ensino Médio em uma instituição pública federal, em situação de ensino de língua portuguesa, por meio da utilização de textos multimodais com base na perspectiva dos multiletramentos, incluindo abordagens interativas digitais. Perante o exposto, são articulados os seguintes fundamentos teóricos: Bakhtin (2016), documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Petit (2008) e Rojo (2009) no que tange às práticas de leitura e aos gêneros do discurso; Rojo (2009) e van Leeuwen (2017) acerca de multimodalidade discursiva; Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) e Rojo (2009) em relação aos multiletramentos; Coscarelli e Ribeiro (2021) e Lemke (2010) para letamentos digitais. Quanto à metodologia, utiliza-se uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação com abordagem qualitativa, realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado, de uma escola pública federal, na cidade de Passo Fundo (RS). O *corpus* principal utilizado ao longo da pesquisa compreende o gênero discursivo “anúncio publicitário” com foco na temática meio ambiente e sustentabilidade.

Dessa forma, estrutura-se esse percurso nesta parte introdutória seguida da conceituação da importância da leitura e da escrita visando aos multiletramentos no ensino de língua portuguesa e às ferramentas digitais possíveis para tanto. Posteriormente, apresentam-se a metodologia, a análise, as considerações finais e as referências que embasaram essa construção.

2. PRÁTICA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO: MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

Este estudo investiga a prática de leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública, focando na interpretação e produção de textos multimodais, especificamente do gênero anúncio publicitário. Dominar a leitura e atribuir significado ao que se lê é essencial, pois essa habilidade é crucial para a inclusão ou exclusão do indivíduo na sociedade. Acredita-se que o ensino deve formar cidadãos autônomos, capazes de interagir com a realidade atual, onde a tecnologia desempenha um papel fundamental na disseminação de informações e nas novas formas de interação social. Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa torna-se essencial.

Considerando o fato de que um dos objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos da educação básica é a habilidade de leitura e escrita, faz-se necessária a compreensão de diferentes textos, para que os discentes sejam inseridos nas diversas esferas sociais. No componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da BNCC (2018), leva-se em consideração “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros” (Brasil, 2018, p. 499). Ao abordarmos os pressupostos dos gêneros do discurso no ensino e aprendizagem nos baseamos na teoria de Mikhail Bakhtin (2016). O autor, em sua obra “Os gêneros do discurso” (2016), pondera que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11), e em cada situação social de uso terá um gênero apropriado para o momento. Assim, esse autor pensa a forma de linguagem como um lugar onde as diferenças se encontram e a identidade se constrói pela convivência com a diversidade. Os gêneros se adaptam conforme as necessidades de

seus usuários, e entender os gêneros leva-nos a refletir sobre o papel do homem em suas interações sociais. Acreditamos que, a partir do enfoque de diferentes modalidades de gêneros textuais em sala de aula, os estudos são mais amplos, diversificados e, certamente, enriquecem a capacidade dos alunos na produção de textos orais e escritos, sendo que também aprimoram a capacidade de leitura, compreensão e interpretação de textos.

No que se refere à prática leitora, Ribeiro (2018, p. 60) afirma que “ a leitura é uma competência que continua precisando ser aprendida” no ambiente escolar. Ao tratarmos a leitura como processo interativo, Petit (2009, p. 101) informa que a leitura contribui com “o acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociedade”, acredita-se que desta forma haverá, então, o exercício da cidadania. Desse modo, partindo-se da recomendação feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, têm-se como práticas pertinentes para o desenvolvimento de habilidades e competências da área das Linguagens e Suas Tecnologias, Língua Portuguesa no Ensino Médio, o contexto publicitário. Nesse âmbito, vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura, produção e interpretação de textos, destacadamente o anúncio publicitário, para levar o educando a “compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidades utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais” (Brasil, 2018, p. 510). A BNCC (2018) também sugere que o uso desse recurso textual amplia o repertório dos alunos, desenvolvendo um grau maior de análise, síntese e reflexão em sala de aula.

É de fundamental importância, no Ensino Médio, a formação de um cidadão autônomo, que seja capaz de interagir com a realidade em que vivemos, e que dessa forma construa a capacidade de tornar-se sujeito protagonista por meio de uma leitura significativa. Nas palavras de Bagno (2002, p. 52), o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno a desenvolver “[...] um

conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever”. Visto que a realidade hoje é dinâmica: a tecnologia tem o papel de disseminador de informações e de novas formas de interação, de modo que se acentua a importância da disciplina de língua portuguesa nas escolas, no que diz respeito à multimodalidade discursiva.

Consoante van Leeuwen (2017), a linguagem multimodal pode ser caracterizada de muitas formas; na fala, por exemplo, podemos observar a qualidade da voz, entonação, expressões faciais e, até mesmo, as páginas densamente impressas são de fato multimodais, pois podem ser observados seu espaçamento, sua tipografia, sua pontuação etc. Na concepção do autor,

A multimodalidade é, portanto, o estudo de como os significados podem ser feitos, e realmente são feitos em contextos específicos, com diferentes meios de expressão ou 'modos semióticos' – sejam eles articulados com o corpo (fala, expressões faciais, gestos etc.) com a ajuda de ferramentas e materiais (escrever, desenhar, fazer música e assim por diante). E é também o estudo das maneiras pelas quais vários modos semióticos podem ser integrados em textos multimodais coerentes (van Leeuwen, 2017, p. 5, tradução nossa¹).

Entretanto, a multimodalidade não se restringe à multimídia, ou seja, a mídia digital contemporânea, e, sim, pode ser aplicada à comunicação face a face e também a outros tipos de textos não digitais (van Leeuwen, 2017). Ou seja, as produções textuais assumem, cada vez mais, características visuais, em que a escrita e a imagem agregam-se na construção semântica. Na contemporaneidade, a tecnologia invade o dia a dia das pessoas com

¹ Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or 'semiotic modes' – whether these are articulated with the body (speech, facial expressions, gestures and soon) or with the help of tools and materials (writing, drawing, making music and so on). And it is also the study of the ways in which multiple semiotic modes can be integrated into coherent multimodal texts.

muita intensidade e de formas variadas. Segundo Ribeiro (2021, p. 122),

A produção e a leitura de textos multimodais são centrais para a expressão e a comunicação nos dias que correm, à diferença que hoje tal produção parece muito mais acessível e intuitiva, quando consideramos os usos de tecnologias que nos cabem na palma da mão e que executam coisas que não faríamos sem elas.

Com isso, tem-se a necessidade dos letramentos digitais, tornando-se possível sua utilização no aprendizado significativo do ensino, promovendo, então, a inclusão dos sujeitos na leitura e na escrita através dos meios eletrônicos. Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 9) afirmam que “Letramento digital é o nome que damos, então, à aplicação do leque de possibilidades de contrato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Consoante Lemke (2010, p. 455), “letramentos são legiões” e consistem em práticas sociais que interligam pessoas, mídias e critérios de construção de significados. O autor define também que letramento é “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (Lemke, 2010, p. 456). Esse teórico destaca que as crianças estão desde cedo prontas para aprender novos letramentos através das tecnologias, estão nos movendo da era da escrita para a era da autoria multimidiática, ele alerta para a importância de desenvolver habilidades interpretativas críticas estendidas para a análise de diferentes tipos de textos, tais como impressos, vídeos, filmes, fotografias, notícias, tabelas, gráficos e propagandas, pois “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (Lemke, 2010, p. 462). Por meio desse processo, os textos/discursos combinam múltiplas linguagens e consequentemente os multiletramentos.

Desse modo, faz-se necessário compreendermos o contexto histórico, social e cultural que deu à luz o conceito dos multiletramentos. O termo “multiletramento” foi criado, no ano de

1996, por um grupo de colegas de diferentes universidades chamado *The New London Group* (NLG). Esse grupo discutia algumas das mudanças nas maneiras como as pessoas estavam construindo e participando de significados. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem multiletramentos com um termo que “refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2021), quanto mais letrado for o leitor, mais ganhará versatilidade para lidar com todos os gêneros, de modo que não terá a sensação de estranhamento ao entrar em contato com novas possibilidades de texto ou suporte. Conforme as autoras, o letramento, além de significar experiência “com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo” (Coscarelli; Ribeiro, 2021, p. 136). Para isso, os sujeitos precisam estar conscientes da importância da leitura e da escrita, e é por esse motivo que devem na escola compreender e elaborar seus próprios textos, exercitando-se e fazendo constantes trocas de experiência e de aprendizagens. Na sequência, delineamos os procedimentos metodológicos que nortearão as experiências leitoras com os estudantes.

3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo terá como aporte metodológico os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 127-128), e se refere a uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação (Thiollent, 2021), com abordagem qualitativa, a fim de produzir compreensão para desenvolver atividades relacionadas a possíveis situações-problema relativas ao desenvolvimento da prática leitora, da interpretação e da produção textual eficiente em sala de aula.

O *corpus* selecionado para a realização da pesquisa é o gênero discursivo anúncio publicitário que tem como temática meio ambiente e sustentabilidade, sendo que esses são assuntos que fazem parte do currículo do Ensino Médio. Os textos escolhidos para a pesquisa foram analisados mediante questionários interpretativos para diagnóstico, os quais tiveram participação prévia dos alunos.

No tocante à técnica de análise, aplicamos o Paradigma Indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) como método para análise e interpretação dos dados. Esse método se baseia em características humanas naturais muito antigas, sendo reconhecido como fundamento para investigação por meio de sinais, pistas ou indícios que revelam os fenômenos da realidade.

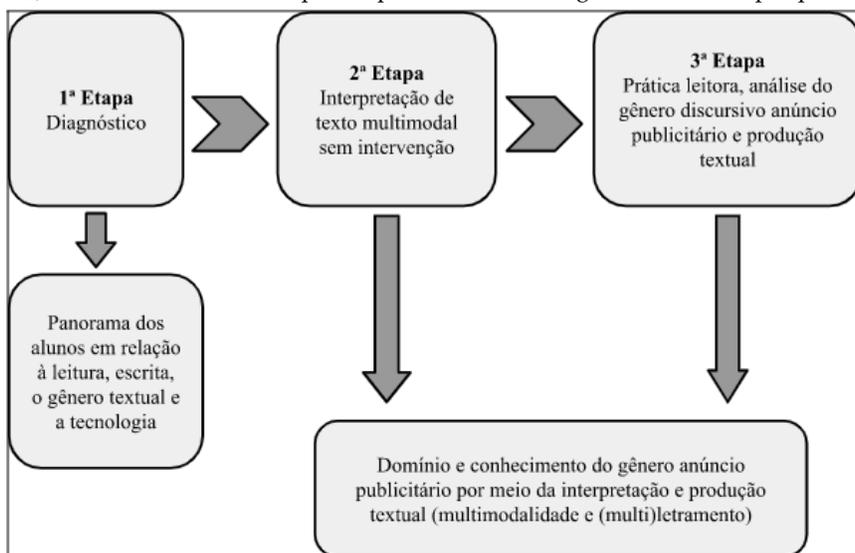
O ambiente escolhido para aplicação da pesquisa foi a sala de aula, espaço em que se desenvolveram amostras e o reconhecimento qualitativo da pesquisa. O lugar em que aconteceu o estudo foi uma escola pública federal que oferece o ensino médio integrado, ensino técnico e superior. A escola é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Passo Fundo, localizado na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. A pesquisa foi feita em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, por ser uma turma que está na metade do caminho para a conclusão do Ensino Médio. As pessoas envolvidas na pesquisa são a pesquisadora, a professora titular e os alunos que fazem parte do 2º ano do Ensino Médio Integrado-Mecânica.

Portanto, para o presente estudo, os *corpora* de análise estão baseados em três fases de desenvolvimento da seguinte forma:

- a) *Corpus* 1: questionário diagnóstico da turma;
- b) *Corpus* 2: prática leitora e interpretação do anúncio publicitário “Separe o lixo e acerte na lata” (MMA, 2011);
- c) *Corpus* 3: produções dos anúncios publicitários na plataforma *Canva*.

Finalmente, no sentido de organizar os procedimentos metodológicos, elaboramos o Quadro 2, que resume as etapas a serem desenvolvidas na pesquisa.

Quadro 1: Resumo das etapas do processo metodológico e análise da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Em seguida, discorreremos sobre a análise do *corpus* do estudo proposto, que terá por base os pressupostos acima elencados e seus resultados.

4. ANÁLISE E RESULTADOS DE UMA TRAJETÓRIA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

O ensino, no espaço escolar, precisa estar focado na formação de alunos autônomos e solidários que tenham como meta a valorização da ciência, da cultura, e que, por meio da tecnologia, adquiram o hábito da pesquisa; é preciso que se tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade. Desse modo, buscamos desenvolver, neste estudo, uma abordagem sobre os multiletramentos dos estudantes por meio de textos multimodais envolvendo linguagens, práticas leitoras, produção textual e tecnologias para a formação de leitores competentes e habilidosos no exercício da cidadania.

A pesquisa teve início no dia 4 de abril de 2023 com a realização do questionário diagnóstico da turma de alunos, o qual teve a finalidade de verificar a realidade da turma, algumas características e a relação com a leitura e interpretação textual. Segundo Petit (2008), as pesquisas confirmam a importância da familiaridade com os livros precocemente, a presença física de livros em casa, ver os adultos lendo, trocar experiências dos livros lidos, leituras em voz alta em que os gestos e as inflexões da voz se misturam com as palavras.

Feito isso, seguimos para a próxima intervenção, em que os estudantes fizeram a leitura do texto publicitário por meio de cópias impressas e coloridas para que tivessem contato com o *corpus* analisado e, dessa forma, foram realizadas as observações e as discussões a respeito de sua organização. O objetivo da aula foi entender o gênero do discurso anúncio publicitário, reconhecer as características estruturais, os temas propostos, identificar a finalidade desse gênero, saber em que contexto circula, qual o perfil de seus interlocutores, quais são os recursos linguísticos utilizados e observar a integração das linguagens verbal e não verbal. Segundo Rojo (2009, p. 76), no ato de ler, são exigidas muitas capacidades, por exemplo: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” Nessa aula, também foi proposto aos alunos o planejamento da produção escrita de um anúncio publicitário com a temática “meio ambiente e sustentabilidade”.

Examinamos o que os alunos desenvolveram a partir da prática leitora do anúncio publicitário, sendo que o leitor precisa ser observado, sob uma atitude responsiva ativa, mediante “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, etc.” (Bakhtin, 2016, p. 30), ou seja, a língua é um constante processo de interação mediado pelo dialogismo. De acordo com Rojo (2009), para ler, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras, mas sim “compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento

de outros textos discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar” (Rojo, 2009, p. 44).

Depois de aprendido sobre o gênero estudado, iniciou-se a produção escrita do anúncio publicitário, além de criar uma proposta de produção digital a partir do aplicativo *Canva*. Ao término da atividade, essas produções foram compartilhadas com a pesquisadora. A proposta principal foi a criação do anúncio publicitário, pois planejamos que os discentes, além de conhecerem o gênero textual, precisavam se apropriar dele em sala de aula. Diante disso, “Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro” (Lemke, 2010, p. 462).

Ao final os alunos apresentaram oralmente sua peça publicitária, expondo sua criação, e mostraram suas escolhas na realização da atividade (uso de cores, imagens, formato de letras, som, movimento). O trabalho foi projetado no *datashow* e, juntamente com a professora titular, os alunos realizaram a revisão dos textos, implicando a leitura, análise, alterar ou substituir palavras e expressões, aperfeiçoando a produção textual etc. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 241) consideram que a escrita é parte de um complicado jogo social e cognitivo, “pois aprender a escrever, uma das mais complexas representações humanas e capacidades cognitivas, é, fase por fase, uma tarefa aprendida ao retroceder e avançar ao longo do texto, à medida que esse se desenvolve”. Na concepção de Ribeiro (2018, p. 79), “Ler e escrever são a base para pensarmos todas as formas de expressão de que dispomos hoje”.

A criação dos anúncios publicitários exigiu dos alunos um processo de planejamento detalhado sobre o gênero discursivo multimodal, a utilização da tecnologia para a concepção, a apresentação do trabalho desenvolvido e a divulgação nas redes sociais e nos murais da escola. No entanto, a prática pedagógica destacou o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita criativa por parte dos estudantes. Isso foi observado nas suas

criações e também através de uma avaliação, onde os alunos foram convidados a expressar sua opinião sobre a importância das aulas e das atividades realizadas.

Na sequência, destacamos algumas considerações finais considerando uma perspectiva geral do que foi desenvolvido na pesquisa-ação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos no ensino de Língua Portuguesa, é essencial que o docente elabore e conduza atividades em sala de aula com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Nesse contexto, é importante promover atividades leitoras diversificadas, explorando diferentes gêneros discursivos. Essas práticas não apenas aprimoram a escrita dos alunos, mas também contribuem significativamente para sua formação integral.

Corroborando a pesquisa desenvolvida, evidencia-se que tais práticas devem fazer parte do contexto escolar, tomando o aluno como ser social. Desse modo, a escola, como instituição de ensino e aprendizagem, tem a necessidade de possibilitar aos estudantes o acesso às tecnologias e o desenvolvimento de habilidades leitoras no ensino de língua portuguesa, fazendo frente às demandas da contemporaneidade tecnológica digital.

Destacamos que as práticas de leitura, interpretação e produção textual utilizando gêneros discursivos multimodais por meio de procedimentos interativos digitais promovem uma abordagem mais envolvente e participativa por parte dos estudantes. Isso se reflete em um aumento significativo no interesse, engajamento e aprendizado em relação às atividades propostas. É fundamental que a instituição escolar garanta aos alunos acesso às tecnologias e oportunidades para desenvolver suas habilidades de leitura, compreensão e produção escrita no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Tal abordagem pode contribuir para uma transformação social necessária e possível,

preparando os alunos para exercerem sua cidadania de maneira significativa.

Para garantir o sucesso no processo de ensino, é crucial que o Estado ofereça cursos de aperfeiçoamento contínuos aos professores e que estes busquem formação e atualização constantes, adotando práticas educacionais que lhes permitam atuar com excelência. Essas práticas devem incluir a leitura, interpretação e produção textual em diversas formas e plataformas digitais, visando ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Os resultados verificados e analisados na pesquisa-ação indicam que o ensino precisa ser transformado por meio das tecnologias e das práticas de multiletramentos, permitindo que os estudantes construam seus conhecimentos como protagonistas, utilizando procedimentos interativos e participativos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, Marcos; Stubbs, Michael; Gagné, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. 4. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2002. p. 13-83.
- BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONCED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed.;3. reimp. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson.
Letramentos. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** São Paulo, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul/dez. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PETIT, Michele. **Os Jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de.
Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje.** Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 3ª ed. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Manifestações e polarização ideológica durante a pandemia do Novo Coronavírus: discurso e multimodalidade em peças gráficas via redes. *In:* SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (Org.). **Multimodalidade e Discursos.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 380p. Disponível em: [file:///C:/Users/ferna/Downloads/Multimodalidade_e_Discursos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ferna/Downloads/Multimodalidade_e_Discursos%20(1).pdf). Acesso em: 09 de set. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal literacy.** *In.* **Nationalt Videncenter for Laisning.** 2017. p. 04-11. Disponível em: https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

DA BAGAGEM LITERÁRIA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA: BASE PARA INTERVENÇÕES LITERÁRIAS ENTRE ALUNOS DO MAGISTÉRIO

Rovana Chaves

1. INTRODUÇÃO

Entende-se por bagagem literária todo conhecimento, toda experiência e familiaridade que alguém adquire ao longo de sua vida, ou seja, quão importante foi e é a leitura no cotidiano do indivíduo; neste caso em especial, concluintes do curso de Magistério. Ao lado dela, pode-se pensar em intervenções literárias – que são ações ou modificações criativas que ocorrem no contexto da literatura e da leitura – ferramenta importante para se adquirir uma bagagem literária.

Assim, bagagem literária e intervenções literárias estão intimamente ligadas, já que a primeira desempenha um papel crucial nas segundas, uma vez que o conhecimento enquanto leitor literário fornece base para a compreensão que pode ser enriquecida e aprofundada pelas ações leitoras. A presença ou ausência de bagagem leitora dos normalistas pode ser um diferencial para continuarem ou iniciarem sua formação leitora, bem como na preparação de suas práticas docentes como multiplicadores de leitura. Tais preocupações estão em conformidade com o objetivo principal deste estudo, que é analisar a bagagem literária dos normalistas, com vistas a relacioná-las às práticas de leitura que podem realizar durante o período de pré-estágio e estágio docentes, bem como para a construção contínua deles como seres humanos.

Logo, a presente pesquisa-ação parte de um questionamento inicial: A partir da presença ou ausência de bagagem literária dos normalistas, é possível a construção de intervenções literárias que

contribuam com a formação integral de concluintes do curso de Magistério? Defende-se a tese de que a investigação da bagagem literária entre normalistas pode contribuir com o desenvolvimento de intervenções literárias que promovam a formação dos estudantes concluintes do curso de Magistério, tanto como futuros educadores quanto como leitores – o que repercute em suas práticas leitoras na função de docente e também como indivíduos ativos na sociedade.

Tal estudo se propõe a utilizar intervenções literárias como caminho para a busca de melhoria no que diz respeito ao afastamento da leitura literária, desconhecimento da literatura infantil e juvenil, bem como contribuição na formação leitora e mediadora dos normalistas, além de instigar o imaginário dos futuros docentes. Para tanto, o estudo se desenvolve, inicialmente, por uma pesquisa bibliográfica em relação à leitura, buscando-se subsídios em Petit (2009), Cosson (2006), Colomer (2007) e Larrosa (2003). Para vislumbrar os apontamentos aqui mencionados, o presente ensaio se divide em cinco partes, sendo as duas primeiras fundamentadas por referencial teórico e trabalhos relacionados, a terceira apresenta a metodologia, a quarta traz a análise dos dados coletados no questionário inicial, alinhada aos resultados obtidos e, por fim, as conclusões e referências bibliográficas.

2. INTERVENÇÕES LITERÁRIAS: CAMINHOS PARA FORMAR E MANTER LEITORES

Tem-se, aqui, um estudo com olhar humano e que envolve uma pesquisa-ação cujo ponto de partida é a leitura. Esta investigação acontece a partir da bagagem literária entre normalistas concluintes do curso de Magistério. Há que se pensar, também, que existe a possibilidade de tal arsenal ser ínfimo, mediano ou profundo. Nestes casos, indispensável é a realização de intervenções que considerem todas essas etapas, pois só assim o crescimento humano, de leitor individual e em grupo, acontece.

No que tange ao estado da arte, verificou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CAPES, 2024) que a partir do filtro “intervenções literárias”, de 2003 a 2023, não há registro de pesquisa. No Catálogo de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2024), há somente uma dissertação defendida no ano de 2018, mas não há nenhuma tese sobre o assunto deste estudo. Já na biblioteca eletrônica SciELO – Brasil (SciELO, 2024), utilizando o mesmo filtro, não foi encontrado nenhum trabalho. Já ao realizar a verificação no Google Acadêmico (Google Scholar, 2024), há 115 produções baseadas em intervenções literárias.

Entre as pesquisas encontradas, nenhuma delas tem como corpus alunos do curso de Magistério. No entanto, considera-se aqui a relevância de duas teses: “Experiências de leitura com jovens privados de liberdade: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re)construção de si” (Alves, 2018) e “Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia” (Balzan, 2018); além do artigo “Literature-se: intervenção literária e ações da Academia de Letras do IFF Campus Itaperuna” (Bandoli, 2023).

A tese de Alves (2018) aborda a leitura em ambientes não formais que envolvem adolescentes privados de liberdade. Os resultados encontrados são satisfatórios, já que as intervenções conseguiram proporcionar aos jovens a oportunidade de ver o mundo por meio de textos, bem como o encontro com sua própria subjetividade e, assim, sentiram que a leitura os modificou.

Já a tese de Balzan (2018) procurou demonstrar que as atividades sociais das quais os estudantes participam atuam sobre suas práticas de leitura, mas o contexto acadêmico também tem fundamental importância na construção dessas práticas – o que condiciona as leituras – restringindo ou ampliando o acesso a gêneros textuais específicos, favorecendo o uso de um ou mais suportes de leitura. Os resultados obtidos também são positivos, já que, a partir das intervenções realizadas, novas foram sugeridas e podem contribuir sobremaneira com metodologias diversas para a formação acadêmica e leitora dos estudantes.

A pesquisa de Bandoli (2023) apresenta um projeto desenvolvido no Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna, em 2020 e 2021. O caminho escolhido foi o letramento literário a partir de intervenções literárias com a comunidade, em parceria com a Academia de Letras do IFF. Assim, buscou-se democratizar a leitura. E os resultados encontrados foram positivos para a formação de leitores reflexivos.

Além disso, importante mencionar que a base teórica desta pesquisa-ação se fundamenta em Petit (2009), que convida o leitor a conhecer o mundo por meio da leitura, através de relações que podem ser construídas entre a experiência subjetiva dos leitores e o texto literário. Além disso, Petit vem ao encontro deste estudo porque suas investigações relatam o papel da leitura na (re)construção da identidade e da importância do ser humano e dos espaços de leitura. Há que se considerar que os participantes são considerados em todos os aspectos que podem colaborar para a análise de sua bagagem leitora.

Outro autor presente no embasamento teórico é Larrosa (2003) que apresenta estudos sobre a experiência em vários aspectos da vida humana, entre eles a leitura. Para ele, a leitura é significativa quando, de alguma maneira, ela atinge nossa subjetividade. Experienciar a leitura é vivenciá-la. Assim, a experiência leitora só se concretiza pelo ser humano por estar ligada de maneira direta a ele. Como o estudo se propõe a realizar intervenções literárias com os alunos do curso de Magistério a partir da bagagem literária de cada um, há que se considerar a experiência leitora deles.

Há que se mencionar, também, o autor Cosson (2006). Ele trabalha com o letramento literário, que se baseia na ideia de trazer a literatura para dentro da escola de maneira que ela não perca sua essência: humanizar. Logo, ele é importante no presente estudo porque aborda o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Como se fala de intervenções literárias aqui, Cosson contribui sobremaneira, já que traz práticas significativas de leitura, pois ele defende a leitura como sustentação para a própria literatura.

A leitura é uma atividade que beneficia não só os estudantes do curso de Magistério que leem, mas também quem com eles interage. É uma ferramenta poderosa para a expansão do conhecimento, o desenvolvimento pessoal e a promoção do entendimento mútuo sobre aspectos que envolvem a sociedade e o mundo.

Ao se pensar em leitura literária, especificamente, Candido (2011) a vê como um direito humano, pois:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (Candido, 2011, p. 177).

Essa maneira de ver a leitura corrobora alguns preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI, ao afirmar que, além de todo ser humano ter o direito à instrução (educação), esta “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, bem como prevê, em seus artigos XXVII e XXIX, que o cidadão possui direito de participar na vida cultural e científica de sua comunidade, além de possuir deveres para com ela (UNICEF, 2024).

De modo semelhante, e alinhada à leitura literária, Petit (2009) traz uma definição de leitura que condiz com uma constante identificação e tradução de si mesmo, afirmando que o espaço de leitura:

[...] é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, apropriam-se do que leem, interpretam o texto e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias.

Aliás, ao transpor os currículos escolares, a proposta de ensino, especificamente de Língua Portuguesa e Literatura, está focada na aprendizagem da leitura, da compreensão e na interpretação textual. Assim, amplia-se aqui a importância da leitura literária para, também, a das leituras não literárias – realizadas por estudantes do curso de Magistério – como maneiras de entender o mundo que cerca os sujeitos (desenvolvimento do aspecto socioemocional), bem como salientar o caráter cognitivo que está inculcado em documentos oficiais que versam sobre a educação, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Freire (1989) aborda uma ideia de leitura como interpretação textual – fase cognitiva que ultrapassa a definição de compreensão. Ao ler, o leitor deve incitar conceitos prévios para criar relações com o que compreendeu a partir do texto. Tal processo é denominado, por Freire, de leitura da palavra-mundo. Ainda, no que tange aos aspectos cognitivos, importante mencionar que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a leitura deve crescer progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Tal complexidade se expressa pela articulação que, à medida que as leituras acontecem no cotidiano escolar, é aprimorada. De acordo com ela,

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2017).

A partir da leitura desses diversos textos e em novas situações, a leitura da palavra se constrói,

[...]e aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica

que vincula palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989).

Em conformidade com o autor supracitado, pode-se considerar que a leitura literária contribui na formação do leitor tanto em formação autônoma quanto no que tange ao desenvolvimento de sua criatividade, já que os caminhos calcados pela literatura são amplos e suas compreensões, também, visto que há plurissignificados na literatura. Logo, o letramento literário, de acordo com Paulino e Cosson (2009), é um percurso de apropriação da literatura no que concerne à criação de sentidos. Assim, a literatura preenche espaços, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas (possíveis). E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (Cosson, 2006).

A habilidade de reinventar, criar e recriar a cultura perpassa pela leitura interativa, que se relaciona com aspectos cognitivos da individualidade do leitor e sua própria bagagem leitora – que se amplia à medida que ele se desenvolve enquanto indivíduo. Logo, vê-se que a leitura, realmente, vai além da decodificação: ela envolve o que se conhece por letramento. Traçando a leitura como atividade que possibilita a reconstrução e a ressignificação de si mesmo e do mundo, pois através dela é que se tem uma participação social mais efetiva, evidencia-se o exercício em que o sujeito se torna leitor. Advém, primeiramente, da capacidade de subjetivação, ou seja, de internalização de emoções, especialmente as positivas, sobre uma ou mais atividades presentes na leitura.

É na afetividade que está a base das memórias – responsáveis pela construção da personalidade individual de cada pessoa. Assim, nota-se que a bagagem leitora de cada pesquisado é importante, também, como elemento da construção humana de cada uma delas, porque a formação dela se relaciona com memórias afetivas do leitor.

Por fim, mas igualmente importante, traz-se a pesquisadora Colomer (2007). Suas publicações abordam a literatura infantil e juvenil, bem como o ensino de literatura e leitura. Importante mencionar que seu foco é a formação do leitor literário – o que corrobora a presente pesquisa. Colomer colabora no presente

estudo porque aborda a base leitora (infantil e juvenil) que faz parte da bagagem de cada um dos envolvidos, bem como apresenta reflexões importantes sobre a formação leitora – que faz parte da essência deste estudo sobre a bagagem literária e as práticas de leitura, com intervenções literárias entre alunos do Magistério.

3. CAMINHOS PARA CONHECER O *CORPUS* DAS INTERVENÇÕES LITERÁRIAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO

A presente pesquisa tem um olhar atento sobre o que cada um dos estudantes envolvidos demonstrará sobre sua bagagem de leitura literária e como as intervenções literárias estão contribuindo para sua jornada atual. A partir de leituras, discussões e cruzamento de ideias – o que envolve a reflexão, a (re)construção de si em constante desenvolvimento – acredita-se que a leitura pode contribuir significativamente tanto individual quanto coletivamente.

Este estudo concretiza-se em uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e de base em pesquisa bibliográfica e intervencionista – já que existe a intenção de atuar no grupo de leitores com o objetivo de (trans)formá-lo. No contexto do curso de Magistério, a pesquisa-ação é favorável ao aperfeiçoamento das práticas de leitura a partir do diagnóstico obtido pelo questionário inicial; além disso, ela ocorrerá naturalmente, tendo em vista que a pesquisadora é professora da turma há três anos.

Ressalta-se que as demandas coletadas desde o questionário até, posteriormente, através das intervenções literárias, serão analisadas sob o prisma qualitativo. Há que se mencionar que a definição do escopo para o presente estudo aconteceu de maneira natural. Devido ao fato de a pesquisadora ter contato com os sujeitos da pesquisa por três anos, e perceber a necessidade de intervir na realidade cotidiana do curso de Magistério no que diz respeito à formação leitora e manutenção dessa, houve a iniciativa de realizar tal estudo.

Sabe-se que o grupo pesquisado não é amplo, no entanto, isto é algo positivo, pois, assim, a visão sobre os materiais coletados não será superficial e nem de maneira que dificulte a compreensão das interconexões realizadas no cruzamento de dados e na fundamentação teórica. Sobre as fontes de pesquisa, a pesquisadora optou pelos teóricos já abordados neste estudo (Michèle Petit, Jorge Larrosa, Tereza Colomer, Rildo Cosson, Roger Chartier) e, a partir das pesquisas por eles realizadas, abordar conceitos e noções que sejam significativas para a presente proposta. A base teórica é o caminho pelo qual a pesquisadora trilhará, cruzando dados bibliográficos com materiais extraídos das intervenções literárias, e é neste momento em que a análise de dados se fortalece.

Assim, a abordagem metodológica de pesquisa-ação se justifica pelo desejo de construção de práticas leitoras de base literária entre os estudantes, com base na bagagem literária que cada um tem e continua a desenvolver. Logo, a figura de professora que assume o papel de pesquisadora enquanto propõe uma ponte entre o curso profissionalizante e a universidade, com intenção de modificar a realidade deste Instituto Estadual de Educação, em especial, do curso de Magistério.

3.1 Questionário inicial: ponto de partida para abrir a bagagem leitora dos pesquisados

Os resultados colhidos ao longo da pesquisa seguirão à luz do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), pois é uma prática que considera sinais importantes (cada parte das ações) e vestígios em uma investigação. Neste primeiro momento, é importante mencionar que se trata de uma turma inteira de terceiro ano do curso de Magistério. No estabelecimento de ensino há apenas uma turma de cada ano, então, o *corpus* deste estudo trabalha com a coletividade.

No que tange aos aspectos caracterizadores dos pesquisados, a turma é formada por dez alunos, sendo nove do sexo feminino e

um masculino. A idade deles se enquadra entre dezessete e dezoito anos. Todos pretendem realizar o estágio final do curso – o que lhes confere o diploma de curso profissionalizante. Neste público, há quatro alunos de Palmeira das Missões, três de Novo Barreiro e três de Barra Funda.

O questionário contempla questões de identificação sobre gênero, cor/raça/etnia, idade, cidade, renda familiar, escolaridade dos pais e hábitos de leitura, tais como: se realiza leitura religiosa, quantidade de livros que possui em casa, se lê jornal em casa (eletrônico ou impresso), se lê livros impressos ou digitais, o tempo dedicado à leitura e o gênero ou a temática de leitura dominante.

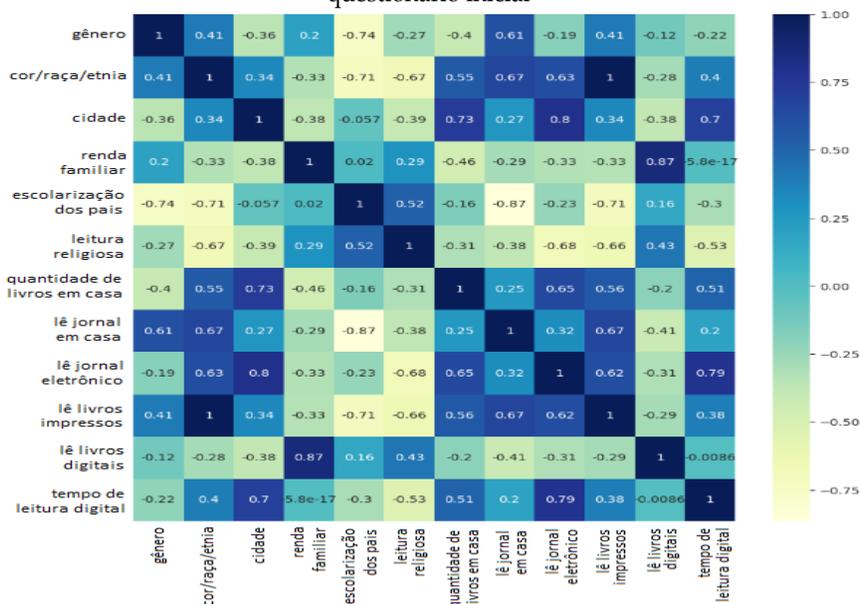
4. RESULTADOS: DA BAGAGEM LITERÁRIA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

Há que se considerar que boa parte dos alunos vinda de outras cidades afirma que, nas escolas anteriores que frequentava, o ensino era menos exigente e que a única maneira de buscar mais qualidade na aprendizagem seria cursando Magistério. O público deste estudo procura, através não só dos estudos, mas também da leitura, construir uma realidade diferente da que seus pais e familiares tiveram e ainda têm, embora nem todos os estudantes visem à docência como profissão. Quanto ao interesse em cursar Magistério, 50% declararam que a escolha foi devido à qualidade do ensino, 40% porque querem ser professores e 10% porque é gratuito.

Para ilustrar as informações encontradas no questionário inicial, a figura 1 apresenta um mapa de calor, que é uma ferramenta para visualizar as correlações entre as variáveis analisadas, mostrando o grau de associação entre cada par de variáveis. As informações são apresentadas mostrando como as variáveis estão relacionadas entre si, dispostas nas linhas e colunas, com um índice de correlação exibido na intersecção de cada linha e coluna, variando de -1.0 a +1.0. Índices de 0.9 ou mais (positivo – azul-escuro) ou -0.9 ou menos (negativo – amarelo-claro) indicam

uma correlação muito forte; de 0.7 a 0.9, positivo ou negativo, indicam uma correlação forte; de 0.5 a 0.7, positivo ou negativo, indicam uma correlação moderada. Menos de 0.5 indica que a correlação é fraca ou inexistente (azul-claro ou verde).

Figura 1: Mapa de calor com as correlações entre as variáveis analisadas no questionário inicial



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Na visualização do mapa de calor da figura, um dos aspectos interessantes encontrado é que a raça/cor/etnia apresenta uma correlação de 100% com a leitura de livros impressos. Ou seja, os alunos autodeclarados pardos leem mais livros que os que se declaram brancos. Petit (2008) argumenta que a leitura, por autorizar um distanciamento da realidade concreta, pode estimular o senso crítico e ainda proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades sobre a vida. No entanto, a não leitura pode ter sentido reverso, em vez de ampliar as possibilidades de interpretação do mundo, fechá-las ou simplesmente estagná-las.

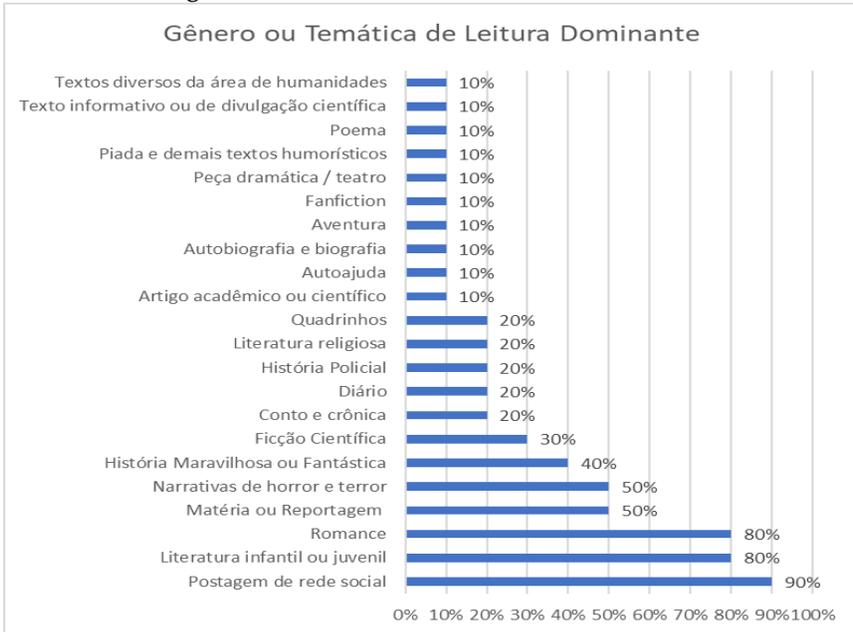
Vê-se que a experiência leitora de cada um dos pesquisados se difere, justamente porque essa experiência, conforme Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Os estudantes acabam por desenvolver parte dos interesses leitores de seus familiares. Porém, não é de todo idêntico, o que remete à ideia de que “a informação não é experiência” (Larrosa, 2003).

O público leitor da turma ainda prefere leitura impressa à digital, mesmo que o número de leitura digital seja alto no que diz respeito a jornais. Dizem sentir dificuldade em se adaptar a ler livro digital. Em toda essa bagagem de leitura, que contempla diferentes assuntos, vê-se que toda leitura contribui para a formação humana. De acordo com Petit (2008), a literatura é uma das bases para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais justa.

A figura 2 apresenta os gêneros ou temática de leitura dominante, com a preferência por postagem de rede social, literatura infantil ou juvenil e romance. Interessante atentar que, mesmo frequentando um curso técnico, os alunos não têm entre suas leituras aquelas pertinentes à sua própria formação profissional. Logo, há ausência ou carência de leitura técnica. Para Cosson (2006), a sociedade vê positivamente a presença da leitura e sua ausência, negativamente. Afirma o pesquisador que ler é fundamental porque tudo o que se é, faz e compartilha passa necessariamente pela escrita.

É justamente a bagagem literária que permitirá verificar a formação de leitor(a) literário(a) dos pesquisados. Para Colomer (2007), o leitor literário é o leitor competente: aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas. Assim, a bagagem literária individual e coletiva está ainda relacionada como importante a cada pesquisado porque ela foi e talvez ainda seja significativa em suas vidas.

Figura 2: Gênero ou temática de leitura dominante



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Após realizar a proposta inicial e ponderar sobre as informações colhidas a partir do questionário inicial, chega-se a algumas questões importantes: houve participação efetiva da turma de normalistas concluintes do curso de Magistério – o que comprova o interesse de cada um em participar, futuramente, das intervenções literárias, bem como a disposição natural em revelar aspectos importantes sobre a individualidade e a formação leitora que possuem.

Também se nota que todos os participantes, mesmo que tenham a leitura incorporada de maneira maior ou menor em suas vidas, percebem que o texto literário pode atingir o ser humano subjetivamente – pois, em meio a conversas enquanto respondiam ao questionário inicial, houve o reconhecimento de que a leitura é uma ferramenta capaz de contribuir positivamente na vida das pessoas para o enfrentamento de desafios, bem como para adotar uma maneira melhor de viver.

Outro ponto observado está relacionado à experiência leitora. Constatou-se que a construção de cada bagagem literária é permeada por escolhas diferentes e semelhantes dentro do grupo – aspecto que apresenta a ideia de que a escolha da leitura depende de aspectos referentes à vivência individual e que a forma como essa leitura é recebida também.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, nesta seção, retomar o objetivo deste artigo: analisar a bagagem leitora literária dos normalistas concluintes do curso de Magistério, com vistas a relacioná-la com as práticas de leitura que podem realizar durante a realização do pré-estágio e estágio docentes – o que colaborará, sobremaneira, para a visão sobre a literatura tanto na formação profissional do grupo quanto na construção constante deles como seres humanos – o que considera a subjetividade de cada um.

Portanto, crê-se que partir da realidade dos pesquisados para a construção de intervenções literárias é uma ótima estratégia para a concretização positiva de ações leitoras que fomentem a leitura, a reflexão, a dialogicidade e o olhar para si – aspectos que contribuem muito para a transformação da subjetividade leitora.

Entende-se, também, que o questionário inicial foi uma peça indispensável para melhor conhecer o grupo pesquisado, e através dele observar que, mesmo tendo realizado diversas leituras literárias até o momento presente, a turma não tem muito conhecimento sobre clássicos literários, sobre o acervo de literatura infantil e juvenil que há na escola, e que também pode aprofundar a vivência literária individual e coletiva a partir das futuras intervenções – que colaborarão muito para suas práticas docentes que iniciarão em breve.

REFERÊNCIAS

ALVES, Izandra. **Experiências de leitura com jovens privados de liberdade**: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re) construção de si. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

BALZAN, Carina Fior Postinger. **Da leitura prática às práticas de leitura**: o caso dos cursos superiores de tecnologia. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul em Associação Ampla UCS/UniRitter, Caxias do Sul, 2018.

BANDOLI, Giselda Maria Dutra. Literature-se: intervenção literária e ações da Academia de Letras do IFF Campus Itaperuna. **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, v. 6, p. 47-58, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 21 jul. 2024

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução [de] Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003. 395 p.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Coleção 'Memória e Sociedade'. – Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GOOGLE SCHOLAR. **Google Acadêmico**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2^a ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. 1^a ed. São Paulo: Ed. 34, 2019.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PRINCÍPIOS DIALÓGICO-DISCURSIVOS PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA

Sabrina Caroline Bassani

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, cuja filiação se dá à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob orientação da professora Doutora Marlete Sandra Diedrich, compreende os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin¹ e suas contribuições para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito.

Tal estudo encontra motivação em trabalho anterior da pesquisadora: realização da dissertação de mestrado intitulada “A vivência de práticas de oralidade e escrita pela criança”², cuja

¹ Brait (2014, p. 9/10) pressupõe que o Círculo de Bakhtin motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso. Seu embasamento constitutivo está na indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida e responsável. Tal embasamento diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Isso permite conceber estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.

² Sugere-se a leitura da dissertação de Mestrado disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1544> ou do livro que deriva dela, intitulado “A vivência de práticas de oralidade e escrita pela criança”.

filiação também se dá à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. A dissertação objetivou compreender a vivência, na escola, das práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir de sua manifestação discursiva. Busca-se, agora, ampliar a discussão que envolve as práticas sociais de linguagem do oral/falado e do letrado/escrito, como um pressuposto teórico necessário para a compreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita.

Dentre as razões para a relevância deste estudo, está o foco nos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a reflexão que esses sujeitos realizam sobre a escrita e sobre a sua própria constituição como escreventes. Ademais, considera-se que a elaboração de uma proposta metodológica pautada no modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito possa resgatar também a heterogeneidade que constitui a língua.

O problema de pesquisa deste estudo apresenta a seguinte questão norteadora: Como os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin podem contribuir para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito? Objetiva-se apresentar como os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin podem contribuir para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considere a heterogeneidade da escrita e o cruzamento das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, assim como o sujeito escrevente que se constitui a partir da vivência de práticas heterogêneas de linguagem.

Defende-se que o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer uma proposta metodológica pautada no modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento

das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito³. Desse modo, pressupõe-se que a elaboração de tal proposta evidencia o sujeito escrevente que se constitui a partir da vivência de práticas sociais de linguagem.

Com a finalidade de classificar esta pesquisa, são tomados como base os pressupostos de Prodanov e Freitas (2013). Dessa maneira, sob o ponto de vista de sua natureza, tal pesquisa classifica-se como aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, envolvendo interesses específicos. Do ponto de vista do objetivo proposto, caracteriza-se como descritiva e explicativa. Já em relação aos procedimentos técnicos, se caracteriza como bibliográfica. Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa, em razão de descrever elementos, sem a necessidade de utilizar métodos e técnicas estatísticas.

Além desta breve introdução, em que são estabelecidos os parâmetros para esta proposta teórico-reflexiva, das considerações finais e referências, este estudo divide-se em três outras seções. Nelas são abordados os princípios dialógico-discursivos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (1992), assim como dos estudos contemporâneos de Faraco (2003) e Ponzio (2008) acerca do objeto

³ Corrêa (2004, p.02) pressupõe que os fenômenos de fala e escrita dados à observação podem ser vistos enquanto fatos linguísticos e enquanto práticas sociais. No entanto, não é possível deixar de considerar que há relação íntima entre um fato linguístico e uma prática social. O linguista acredita que nem o próprio Marcuschi (2010, p.25), mesmo em sua primeira formulação, nega que todo fato linguístico se vincula a uma prática social, assumindo, portanto, que os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, por consequência, às práticas orais/letradas. Dito de outra maneira, os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados às práticas orais/letradas. A defesa do modo heterogêneo de constituição da escrita baseia-se nesse modo particular de apreender as práticas sociais letradas e as práticas sociais orais.

real da filosofia da linguagem⁴, a língua, a enunciação, o tema e a significação da língua, as esferas sociais e os gêneros do discurso.

Expostos os parâmetros para esta proposta teórico-reflexiva, salienta-se que tal estudo trata-se de um recorte do tema da tese que está em desenvolvimento e que, por essa razão, não serão focalizados ainda os pressupostos teóricos acerca do ensino de língua escrita, bem como da constituição do modo heterogêneo de escrita, ancorados em Côrrea (2001, 2004, 2006). Entretanto, salienta-se que tais pressupostos serão objeto de publicação futura com os resultados finais da investigação.

2. A LÍNGUA(GEM) E A ENUNCIÇÃO

Nesta seção, inicialmente, são expostos os pressupostos do Círculo de Bakhtin acerca da língua(gem) como forma específica de representação social. De acordo com Volóchinov (2017, p. 144-145), a delimitação do objeto real da filosofia da linguagem não é uma tarefa fácil. Entretanto, quando este objeto é abarcado em três esferas da realidade: física, fisiológica e psicológica, resultará em um conjunto bastante complexo e de composição diversificada.

No entanto, tal conjunto precisa ser inserido em um contexto mais amplo, na esfera da comunicação social organizada. Assim, entende-se que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social. O falante e o ouvinte, pertencentes à mesma coletividade linguística, devem estar integrados a uma situação social imediata.

⁴ A filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin é constituída a partir do diálogo com correntes literárias, linguísticas e filosóficas, do mesmo modo que por diferentes áreas do conhecimento. Isso deve-se ao fato de a formação do grupo contar com intelectuais de distintas áreas, como biologia, química, física, história e música. Segundo Volóchinov (2017, p. 91), nas mais importantes frentes para o trabalho científico, os problemas da filosofia da linguagem adquirem uma importância e uma pertinência excepcionais para o marxismo. Em primeiro lugar, as próprias bases da ciência marxista estão ligadas de modo estreito aos problemas da filosofia da linguagem.

Desse modo, *a unicidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo* são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psíquico-fisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua - discurso (linguagem) (Volóchinov, 2017, p. 145).

Nessa perspectiva, segundo Volóchinov (2017, p. 146), a linguagem, como objeto de estudo, amplia-se e torna-se ainda mais ampla e complexa, pois o meio social organizado e a situação social de comunicação mais imediata são, intrinsecamente, complexos e repletos dos mais diversos tipos e modos de relações que nem sempre são necessários para a compreensão dos fatos linguísticos, bem como nem sempre representam aspectos constitutivos da língua.

O complexo físico-psíquico-fisiológico constitui um processo social; por essa razão, não se pretende elaborar uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito, sem que ela esteja integrada à coletividade linguística dos escreventes, a uma sociedade organizada de modo específico. Parte-se, portanto, de uma situação social mais próxima, de um terreno determinado, não generalista.

Por esse ângulo, observa-se que a língua também se constitui a partir de aspectos sociais e históricos e não, propriamente, apenas em suas peculiaridades formais. De acordo com Volóchinov (2017, p. 224), a língua, enquanto sistema estável de formas normativas idênticas, é apenas uma *abstração científica* que só pode servir para determinados *fins teóricos e práticos*. Tal abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua em razão de não compreender determinados aspectos, como os propósitos imediatos à comunicação.

Nesse contexto, torna-se pertinente considerar que tais afirmações criticam a concepção de língua como abstração. No entanto, compreende-se a língua também como um sistema de formas, porém sujeito às influências sociais e culturais. A

abordagem de tais influências é imprescindível para que se possa evidenciar a reflexão do educando sobre a escrita e sua própria constituição como escrevente, assim como as características da constituição heterogênea das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito.

Já o enunciado, segundo Volóchinov (2017, p. 204), se forma na interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor.* Ela se caracteriza como o território do locutor e do interlocutor pelo fato de proceder *de* alguém e se dirigir *para* alguém. Assim, entende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Através dela, o locutor se define em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade.

Na perspectiva da coletividade, considera-se que os indivíduos vejam o mundo em que estão inseridos através do prisma do ambiente social e, portanto, pressupõe-se que haja um determinado *horizonte social* estável que orienta a criação ideológica do grupo social, assim como da época a que ele pertence. Já no pensamento interior dos indivíduos, existe um *auditório social* estável onde são formados os seus argumentos, alegações, reflexões, avaliações, explicações, motivações interiores etc. Por esse ângulo, quanto mais culto for o indivíduo, mais ele estará próximo do auditório médio da criação ideológica.

Segundo Bakhtin (1992, p. 316), o enunciado precisa ser considerado como uma resposta aos enunciados anteriores, ele está repleto de reações-respostas a outros enunciados numa determinada esfera da comunicação verbal. As formas de reações-respostas, por sua vez, se diferenciam claramente segundo as particularidades das esferas da atividade humana em que se efetua a comunicação verbal. Os enunciados, portanto, não são indiferentes ou autossuficientes, eles conhecem-se uns aos outros e refletem-se mutuamente.

A partir dos princípios dialógico-discursivos mobilizados nesta seção, compreende-se que a perspectiva de que a língua está sujeita a influências sociais, culturais e históricas é importante para que se possa evidenciar a reflexão do educando sobre a escrita e sua própria constituição como escrevente, assim como as características da constituição heterogênea das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Ademais, a compreensão da enunciação enquanto produto da interação social direciona as possibilidades de produções escritas atribuídas à proposta metodológica para o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando diferentes formas de dirigir-se a alguém, assim como as diversas concepções do destinatário.

Na próxima seção, serão considerados os princípios dialógico-discursivos relacionados ao tema e à significação da língua, com o objetivo de elucidar as relações entre falante e ouvinte envolvidos na interação discursiva.

3. TEMA E SIGNIFICAÇÃO

De acordo com Volóchinov (2017, p. 228), o tema, assim como o próprio enunciado, é individual e irrepetível. Ele é concreto e se apresenta em uma situação histórica que deu origem à enunciação. Além do mais, o tema da enunciação é determinado igualmente pelas formas linguísticas que entram em sua composição e pelos elementos extraverbais da situação. Destituído de tais aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível. Junto com o tema, o enunciado possui também a significação, ela compreende os elementos que são reiteráveis e idênticos em todas as situações em que são repetidos. De forma isolada, esses elementos são naturalmente abstratos e fundados sobre uma convenção.

Com o objetivo de exemplificar a diferenciação entre tema e significação, Volóchinov (2017, p. 228-229) utiliza a enunciação “Que horas são?”. Em relação ao tema, ela tem um sentido diferente toda vez que é usada, a depender da situação histórica concreta em que é pronunciada e à qual pertence em essência. Por conseguinte,

em relação à significação, a enunciação é idêntica em todas as situações históricas em que é proferida, composta pelas palavras que fazem parte dela, de suas relações morfológicas e sintáticas, da entonação interrogativa etc. Nessa perspectiva, observa-se que, em cada interação, muda-se o tema do enunciado devido à concretude da situação em que ele está inserido. Já as significações estabilizadas desse mesmo enunciado permanecem idênticas a cada nova interação discursiva.

Segundo Ponzio (2008, p. 96), a distinção entre significação e tema em Bakhtin parece corresponder à distinção entre significado na *langue* e significado na *parole*. Especificamente, parece se tratar da distinção entre o caráter estável, social, público, repetível dos significados da *langue* e o caráter mutável, individual, privado dos significados da *parole*. A partir de tal distinção, a significação é de natureza abstrata e se constitui na permanência e estabilidade. Por sua vez, o tema da enunciação é concreto, de natureza histórica e se renova a cada interação discursiva.

Nessa perspectiva,

o tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. Evidentemente, é impossível traçar um absoluto e mecânico entre o tema e a significação. Não há tema sem significação, como não há significação sem tema (Volóchinov, 2017, p. 229).

Considera-se, pois, a impossibilidade de delinear uma fronteira clara e mecânica entre o tema e a significação dos enunciados. Entretanto, as distinções entre ambos evidenciam o tema relacionado ao sistema de signos linguísticos e a significação, ao signo ideológico, resultante de enunciações concretas e da compreensão ativa entre os sujeitos, falantes e ouvintes. A compreensão ativa, nesse contexto, evidencia as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na interação discursiva.

À vista disso, as distinções entre tema e significação revelam a adoção de uma atitude responsiva ativa entre sujeitos, falantes e

ouvintes. Partindo de tal princípio, é preciso considerar na organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita, a maneira como os sujeitos se relacionam em relação às práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, o que esperam do outro ao enunciar e quais são as interferências provocadas pelo interlocutor no próprio enunciado.

Tomados os princípios dialógicos-discursivos acerca do tema e da significação da língua, na próxima seção, verifica-se a necessidade de se teorizar acerca das esferas sociais e dos gêneros do discurso, responsáveis, em grande parte, pela constituição do sujeito na linguagem.

4. AS ESFERAS SOCIAIS E OS GÊNEROS DO DISCURSO

De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), todas as esferas sociais da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão associadas ao uso da linguagem. O caráter e os modos dessa utilização são tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana. A utilização da língua, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos que emanam dos integrantes das esferas da atividade humana. Já os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, devido ao seu conteúdo temático, seu estilo verbal e por sua construção composicional. Tais elementos se fundem no *todo* do enunciado e são marcados por uma esfera de comunicação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A utilização da língua se efetua em forma de enunciados, orais ou escritos, que emanam dos integrantes das esferas da atividade humana. Os enunciados, concretos e únicos, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Portanto, não se tratam de eventos com a mesma valoração para todos os

grupos sociais, ao passo que os enunciados emergem sempre dentro de uma esfera social, afetados pelos valores que a constituem. As esferas sociais, por sua vez, são tão variadas quanto o caráter e os modos de utilização da língua; cada uma delas organiza a produção, a circulação e a recepção dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (1992, p. 284), cada esfera da atividade humana conhece os seus gêneros do discurso, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, cotidiana, técnica, oficial) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um gênero, ou seja, um tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo, portanto, entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

Nessa perspectiva, os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. De outro modo, os gêneros sofrem modificações em consequência do momento histórico em que estão inseridos. A cada novo momento/contexto social origina-se um gênero com características específicas, por isso eles estão atrelados ao surgimento de novas esferas da atividade humana.

De acordo com Faraco (2003, p. 114-115), os gêneros do discurso, enquanto tipos relativamente estáveis do dizer de uma esfera da atividade humana, cumprem funções sociocognitivas indispensáveis. Pela sua estabilidade, são elementos organizadores e orientam o entendimento das ações dos sujeitos. Ainda, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que os sujeitos adaptem a sua forma às novas circunstâncias. Dessa maneira, o repertório de gêneros de cada esfera vai adaptando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa.

De tal maneira, entende-se que, para organizar uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito, será preciso considerar a esfera social em que os educandos estão inseridos, quais são os valores sociais que constituem tal esfera, quais são os seus posicionamentos, suas ideologias, quais são as suas visões de mundo, as vozes sociais que emergem de seus enunciados. Ademais, observa-se a necessidade de considerar quais são os gêneros do discurso presentes na esfera social dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais são as práticas sociais de linguagem que lhes são mais familiares.

Expostos os princípios dialógicos-discursivos com relação às esferas sociais e aos gêneros do discurso e, anteriormente, acerca da linguagem, língua, enunciação e do tema e da significação dos enunciados, na próxima seção, são apresentadas as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreendeu os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin e suas contribuições para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito.

O problema de pesquisa apresentou a seguinte questão norteadora: Como os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin podem contribuir para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito?

Objetivou-se apresentar como os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin podem contribuir para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considere a heterogeneidade da escrita e o cruzamento das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, assim como o sujeito escrevente que se constitui a partir da vivência de práticas heterogêneas de linguagem.

Nessa perspectiva, constatou-se, a partir das contribuições dos princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin, que a proposta metodológica para o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, precisa:

- a) estar integrada à coletividade linguística dos escreventes;
- b) evidenciar a reflexão do educando sobre a escrita e sua própria constituição como escrevente, assim como as características da constituição heterogênea das práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito;
- c) direcionar possibilidades de produções escritas, considerando diferentes formas de dirigir-se a alguém, assim como as diversas concepções do destinatário;
- d) considerar a maneira como os sujeitos se relacionam em relação às práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, o que esperam do outro ao enunciar e quais são as interferências provocadas pelo interlocutor no próprio enunciado;
- e) atentar para a esfera social em que os educandos estão inseridos, quais são os valores sociais que constituem tal esfera, quais são os seus posicionamentos, suas ideologias, quais são as suas visões de mundo, as vozes sociais que emergem de seus enunciados;
- f) considerar quais são os gêneros do discurso presentes na esfera social dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais são as práticas sociais de linguagem que lhes são mais familiares.

De tal modo, compreende-se que os princípios dialógico-discursivos do Círculo de Bakhtin contribuem para a organização de uma proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa contribuição se materializa numa proposta metodológica para o ensino de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do modo heterogêneo de constituição da escrita e do cruzamento das práticas sociais de linguagem do oral/falado e letrado/escrito, a ser apresentada em trabalhos futuros.

Entende-se que tal proposta metodológica possa contribuir para o resgate da reflexão dos educandos sobre a escrita, assim como da imagem que eles fazem dela, enquanto parte de um imaginário socialmente partilhado. Além de resgatar também a heterogeneidade que constitui a língua, trazendo à tona práticas sociais e fatos linguísticos presentes no amplo espectro dos usos da escrita. Tomando-a sem um ideal de pureza, mas pela diversidade de seus usos a partir da constituição social, geográfica, étnica, cultural dos escreventes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BASSANI, Sabrina Caroline. **A vivência de práticas de oralidade e escrita pela criança**. Orientadora: Marlete Sandra Diedrich. 2018. 79f. Dissertação (Mestrado em Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.
- BASSANI, Sabrina Caroline. **A vivência de práticas de oralidade e escrita pela criança**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.
- BRAIT, Beth . Análise e teoria do discurso. *In: Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014, p 9-30.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do

acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 269-286, 2006. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.).

Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOBRE AS PROTAGONISTAS DE NARRATIVA DO NOBEL, SÉCULO XXI: BREVES CONSIDERAÇÕES

Sabrine Amalia Antunes Schneider

1. INTRODUÇÃO

A participação feminina na Literatura mundial é inquestionável, tanto como personagens e musas, como na efetiva ação das palavras. Na contemporaneidade, percebe-se a crescente contribuição estética delas ao transformarem estruturas narrativas e na fusão de gêneros textuais para representar, pela escrita, novas formas de ser mulher, que fogem do estereótipo de mãe e dona de casa, apresentadas agora pelas experiências femininas distintas dentro da nossa sociedade. Tendo em vista estas novas narrativas, será abordada na tese em andamento, como temática, a representatividade contemporânea feminina no Prêmio Nobel de Literatura, limitando-se às laureadas no século XXI. As personagens mulheres escritas por elas serão, também, categorias de análise.

Os escritores masculinos constituem, majoritariamente, os espaços literários e, dentro deste reconhecimento, as premiações influenciam na constante leitura dos textos de homens. Isolando-se o Prêmio Nobel de Literatura, um dos mais importantes reconhecimentos em campo literário, nota-se que entre os laureados, cento e vinte no total, 18 são mulheres. Ainda que, pela Academia Sueca, tal prêmio seja o que mais honrou mulheres dentre todas as suas categorias, o número ainda é ínfimo, verificando-se a necessidade de averiguar o que está sendo escrito por elas para serem diminutas as láureas de escritoras: as personagens que estão sendo narradas influenciam na premiação, ao apresentar um perfil feminino distinto do estereótipo tradicional da mulher? Em vista disso, o interesse desta pesquisa se constitui em investigar as laureadas de narrativas do século XXI. Tal

trabalho está inserido na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário.

Esta pesquisa enquadra-se na contribuição dos estudos feministas, que reitera o espaço de atuação das mulheres e como elas são vistas neles. As análises que ocorrem hoje são sobre o papel social e a força que elas exercem nas narrativas, e, ao utilizar o Prêmio Nobel de Literatura e as autoras consagradas, pretende-se costurar as vozes femininas que são escritas por elas. Ademais, o Prêmio Nobel exprime um potencial social diante dos leitores mundiais, que passam a consumir a literatura consagrada mais intensamente após um nome ser anunciado. Neste campo de atuação, vê-se a minoria de escritoras laureadas que aponta para os, pausadamente, espaços conquistados de presença feminina onde antes eram omissas e silenciadas.

A tese parte do seguinte problema de pesquisa: quais são as autoras laureadas com o Nobel de Literatura no século XXI, levando-se em consideração as personagens femininas escritas pelas premiadas? Desta maneira, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as obras das autoras laureadas com o Nobel de Literatura no referido século, investigando o espaço de pertencimento das personagens femininas dentro do escopo da premiação. Pela temática mencionada e os conhecimentos prévios que definiram alguns aspectos da pesquisa, a tese defendida circunda o espaço social como reflexo em que as autoras exprimem a escrita feminina contemporânea, com o seguinte enunciado: as autoras laureadas com o Nobel de Literatura no século XXI escrevem personagens femininas que representam a identidade de mulheres contemporâneas, sendo, assim, representativas na literatura feminina.

As principais bases teóricas se concentram em três seções: a primeira, a se conceituar o campo de bens simbólicos da arte e reunir informações acerca das premiações literárias, Pierre Bourdieu (1996, 2014, 2019, 2021) e Antoine Compagnon (2001, 2004, 2014) fornecem subsídios teóricos para o propósito; em seguida, pretende-se apresentar uma retomada da trajetória

feminina na escrita, utilizando os pressupostos teóricos de Michelle Perrot (1988, 1998, 2005), Eurídice Figueiredo (2013, 2020) e Leyla Perrone-Moisés (2016); por fim, antes de analisar devidamente os *corpora*, a teoria da narrativa e dos personagens será apresentada pelas bases teóricas de Carlos Reis (2001, 2018) e Helena Bonito Couto Pereira (2003, 2011, 2022).

Diante da investigação das personagens criadas pelas autoras de narrativas laureadas com o Nobel de Literatura no século XXI, parte-se da premissa de averiguar o feminino que constitui as obras: *A pianista* (2011, Áustria), de Elfriede Jelinek; *Amor, de novo* (2011, Reino Unido), de Doris Lessing; *A raposa já era o caçador* (2014, Alemanha), de Herta Muller; *As luas de Júpiter* (2009, Canadá), de Alice Munro; *A guerra não tem rosto de mulher* (2012, Bielorrússia), de Svetlana Alexijevich; *Correntes* (2014, Polônia), de Olga Tokarczuk; *O acontecimento* (2022, França), de Annie Ernaux. Dessa forma, não somente propor uma busca pela Teoria da Literatura, pela Crítica Literária Feminista e pela História das Mulheres, como também das teorias que respaldam as premiações literárias e seus contextos históricos e sociais. Caracteriza-se, assim, a presente pesquisa, por sua natureza, como aplicada (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51), quanto aos procedimentos, bibliográfica e documental, quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e, quanto à abordagem, é de caráter qualitativo.

Por meio de todas as informações anteriores, os capítulos teóricos serão formatados para que o objetivo da pesquisa seja efetivado, sendo constituídos pelas informações que seguem. Tais seções teóricas foram formuladas com o intuito de percorrer o caminho adequado para o desenvolvimento coerente da tese e, assim, efetivar o enunciado proposto tendo como base as laureadas de narrativas do Prêmio Nobel de Literatura no século XXI.

2. SOBRE AS TEORIAS A SEREM CONSIDERADAS

Desde a década de 1970, as tendências da crítica literária passaram a ser discutidas dentro desta contemporaneidade que incluiu os estudos de gênero em distintas áreas científicas. O cânone literário já não era mais visto como uno e universal e, dentro de uma crítica conservadora e tradicional, o modelo comum de análise literária não poderia ser mais o mesmo, visto que os estudos de gênero foram considerados um pressuposto teórico ao se analisar autoria das obras e dos leitores dentro de um novo papel da mulher como leitora e escritora. A crítica pós-feminista apresentou investigações sobre as autoras, para que delas houvesse reconhecimento e compreensão dos tempos sociais aos quais pertenciam. O interesse em decifrar a vida e obra de Jane Austen, Emily Dickinson, Charlotte Perkins Gilbert, Colette e das irmãs Emily, Anne e Charlotte Brontë, dentre outras, se tornou *corpus* de pesquisas científicas literárias, em que os escritos, o período e os leitores dessas mulheres foram e ainda são continuamente investigados.

Pensando ainda na concepção de gênero, encarar o ser feminino e seus valores tradicionalmente feminizados, tais como o ser maternal, o ser empático, o ser sensível, o ser solidário e o ser sentimental, devem ser considerados na crítica literária feminista como características a serem observadas nos escritos e nas autoras, como referências de aspectos criados pela cultura e sociedade às quais pertenciam. Deste modo, a presente tese constitui o feminino sob construções sociais diferentes, antes não exploradas e que, pelas autoras laureadas com o Prêmio Nobel, se fixam no espaço literário como novos perfis da mulher contemporânea. Neste aspecto, um dos capítulos envolve a exploração da escrita feminina contemporânea e seus desdobramentos, traçando um breve apanhado histórico desta escrita em específico, tendo em vista a proposta de trabalho com as autoras contemporâneas laureadas com o Nobel. Para tais perspectivas, os principais textos são das autoras Michelle Perrot (1988, 1998, 2005), Eurídice Figueiredo

(2013, 2020) e Leyla Perrone-Moisés (2016), utilizados para a construção do referido capítulo, pois se pretende explorar o que as autoras retratam em seus trabalhos sobre a escrita feminina. O capítulo encontra-se subdividido em quatro partes, que abordam situações e espaços diferenciados das mulheres, os quais serão costurados com o capítulo final da análise dos *corpora*, sendo referenciadas mulheres e seus diários/manifestações, mulheres e seus direitos políticos, sociais e biológicos, mulheres do lar e mulheres da guerra, mulheres e sua liberdade ainda condicionada ao homem.

Fischer (1983) afirma que a arte é uma forma de expressão humana que agrega o mundo das experiências e ideias, que necessitam alinhar o sujeito e sua condição social. Ao dizer que “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”, Fischer (1983) demonstra a importância do fator social e a relação com os personagens e o autor. São esses apontamentos necessários para compreender o perfil e o papel das autoras vencedoras do Prêmio Nobel de Literatura em uma academia heteronormativa masculina branca, em sua maioria. Além destes apontamentos, a necessidade de um capítulo que contemple o valor simbólico que as premiações exercem, principalmente em um espaço dominado majoritariamente por homens, as teorias de Pierre Bourdieu (1996, 2007, 2014, 2019, 2021) sobre o mercado de bens simbólicos que envolve as premiações, pelos livros *As regras da arte* (1996) e *A economia das trocas simbólicas* (2007), juntamente com a teoria do autor relativa à dominação masculina que aponta a estrutura sexista que coordenou por muito tempo a posição feminina diante dos espaços profissionais, aqui o literário, são o que direcionam o capítulo em questão. Antoine Compagnon (2001, 2004, 2014), com a teoria atualizada de Terry Eagleton, fornecerá a uma seção deste capítulo as informações cabíveis à literatura contemporânea. Desta maneira, este capítulo abordará o que foi mencionado em duas seções, que se seguem: a literatura e suas origens masculinas e

patriarcais pela dominação referida de Bordieu (2014) e, na segunda seção, como funcionam as premiações e o mercado simbólico que interage e reage com seus premiados.

Faz-se necessário apresentar a forma como a premiação acontece. Segundo o site oficial do Prêmio, *The Nobel Prize*, a seleção dos candidatos ocorre da seguinte maneira: o *Nobel Committee for Literature* envia cartas a possíveis personalidades para que possam indicar escritores literários para concorrer, sendo que dentro dos indicadores de qualificação estão: ser membro da Academia Sueca e de outras academias, instituições e sociedades relacionadas ao prêmio em questão, ser professor de literatura ou linguística em alguma universidade, agraciados com o Prêmio em anos anteriores ou presidentes de sociedades literárias em suas respectivas nacionalidades. As personalidades precisam indicar nomes à premiação não sendo os delas, e o comitê pode aceitar indicações vindas de outras pessoas, que apresentem justificativas relacionadas à nomeação. As indicações somente são divulgadas 50 anos após o prêmio ser concedido, não podendo haver a divulgação prévia. Dentro de um espaço temporal, no ano da indicação, não é possível haver uma reivindicação, caso assim alguma instituição o achasse necessário, pensando na contribuição inédita e de suma importância que algum autor ou autora tenha realizado até então.

Ao considerar uma das premiações, levanta-se a hipótese de quantas não foram injustiçadas por serem mulheres, em um meio composto em sua maioria por homens cis heterossexuais europeus brancos. Tendo isso em vista, os discursos da premiação para cada laureada também serão parte constituinte do processo de análise, buscando nas narrativas e principalmente nas personagens femininas criadas pelas autoras a sua atuação literária. Para a análise dos enredos, o terceiro capítulo é dedicado à narratologia e aos estudos da personagem na literatura contemporânea sob os pressupostos teóricos de Carlos Reis (2001, 2018) e Helena Bonito Couto Pereira (2003, 2011, 2022). Junto destes autores, serão introduzidos outros que complementam as análises contemporâneas dos textos narrativos para que a pesquisa seja

concomitante com as propostas estabelecidas. Ao se falar de narratologia, torna-se indispensável pensar na escrita e, para a tese, vê-la como tecidos constituídos de costuras. O capítulo, assim, aborda em uma seção o narrador para, em seguida, apresentar o personagem, finalizando com a escrita vista como fator integrante do social enquanto revolucionário.

Ao final, pretende-se, por fim, analisar as referidas obras que constituem os *corpora* da pesquisa: *A pianista* (2011, Áustria), de Elfriede Jelinek; *Amor, de novo* (2011, Reino Unido), de Doris Lessing; *A raposa já era o caçador* (2014, Alemanha), de Herta Muller; *As luas de Júpiter* (2009, Canadá), de Alice Munro; *A guerra não tem rosto de mulher* (2012, Bielorrússia), de Svetlana Alexijevich; *Correntes* (2014, Polônia), de Olga Tokarczuk; *O acontecimento* (2022, França), de Annie Ernaux. Todas as personagens consideradas para a análise se agrupam em subseções que possibilitam identificar um perfil diferenciado da mulher, o qual aponta aos traços contemporâneos femininos que passam a ser retratados nas obras literárias.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fins de estruturação, no terceiro capítulo, encontra-se uma seção que aponta o percurso metodológico utilizado para a constituição da tese, em que ela se caracteriza como, por sua natureza, aplicada, pois, buscando solucionar problemas específicos, irá produzir conhecimentos que levarão à aplicação prática, envolvendo verdades e interesses particulares a este trabalho. O procedimento técnico a ser utilizado terá materiais já publicados de livros, artigos científicos em periódicos e teses referentes às teorias mencionadas na fundamentação teórica: narratologia, teoria do personagem, escrita e crítica feminina, e o mercado das premiações literárias como bem simbólico, além das características que levam à estrutura sexista dentro do espaço literário por uma dominação masculina referenciada por Pierre Bourdieu. Desta maneira, a tese será de caráter bibliográfico, tendo

em vista estes materiais que circulam no meio acadêmico, pela veracidade entre os escritos e a utilização de citações que sustentarão a pesquisa. Pelo uso de materiais que ainda não receberam uma análise proporcional à temática que se relaciona com a pesquisa, alguns documentos terão uma avaliação crítica quanto à relação com o objetivo principal, caracterizando esta pesquisa quanto aos procedimentos também como documental.

Quando se delimitou o tema da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, foram elaborados e fixados juntamente com a formulação das hipóteses. O levantamento bibliográfico pode ser mais definido, tendo em vista sua flexibilidade diante dos materiais que venham a integrar o escopo do trabalho. Desta maneira, quanto aos objetivos, a tese se caracteriza como exploratória, pois os materiais que já definem o trabalho poderão ser alterados e novos serão incluídos ao longo deste processo. De caráter qualitativo quanto à abordagem, tem-se uma tese que não pode ser traduzida em números quantificados, sendo a interpretação dos significados o processo que proverá os resultados obtidos na investigação sem o uso de técnicas estatísticas. O significado da pesquisa encontra-se no processo que mantém o investigador em constante contato com seu objeto de estudo, aqui a análise de obras sob a teoria da narrativa e da personagem, com o maior número de elementos existentes no processo analítico.

Tendo em vista a narratologia e a teoria do personagem, a partir dos pressupostos de Reis (2001, 2018) e Pereira (2003, 2011, 2022), delimitou-se o *corpus* referido com destaque para apenas um livro de cada autora laureada. A princípio, serão apontadas diferentes personagens femininas em espaços específicos, como o perfil da mulher na guerra, as características da mulher madura, acima dos 60 anos, a mulher solitária dona de casa, aquela que decidiu o direito de seu corpo por meio de um aborto, a mulher profissional acima do familiar. São identidades femininas distintas das observadas até então dentro da literatura, ainda mais da premiada, que retratava narrativas românticas e personagens intensas, porém com o perfil da feminilidade dominada por uma

instância mais potente. Por meio destas vozes, criadas pelas escritoras que compõem o corpus da tese, se pretende apresentar uma visão característica daquelas que representam identidades femininas contemporâneas, e não mais condizentes com os estereótipos tradicionais das mulheres. Desta maneira, pretende-se percorrer as narrativas tendo em vista o enunciado de tese, o qual tem no ser feminino a representação pela consagração máxima que é o Nobel de Literatura, reconhecido mundialmente, e que passa a influenciar o mercado cultural, tendo a literatura e seus laureados como norteadores dentro dos bens simbólicos nesse meio artístico. A análise, assim, ocorrerá em vista de categorias pré-definidas, que necessitarão de ajustes no percurso do trabalho, conforme forem ocorrendo recortes do conteúdo e sendo adequados aos objetivos específicos para que as hipóteses sejam investigadas de acordo com o que se propõe desde o início da formulação do tema e sua delimitação.

4. SOBRE AS BREVES CONSIDERAÇÕES, AUTORAS VISTAS NO ESPAÇO DE PREMIAÇÃO LITERÁRIA

Para constar algumas análises já vislumbradas, focando-se nas premiações literárias, percebe-se nos postulados de Pierre Bourdieu (2007) sobre o campo dos bens simbólicos que a arte acaba tendo como ferramenta de movimentação cultural as validações pelos prêmios conferidos às obras e aos autores, bem como o Prêmio Nobel de Literatura. As premiações influenciam no mercado editorial, além de consagrar os escritores. As autoras laureadas escrevem sobre experiências femininas que, anteriormente, eram desconsideradas quando escreviam sobre mulheres: os direitos ao corpo feminino, as vivências de mulheres mais velhas, aquelas que foram (e ainda vão) às guerras; ou seja, sobre identidades femininas reais. As premiações e todos os seus reconhecimentos fornecem um espaço amplo de visibilidade para quem é laureado, e vê-se nas autoras uma ausência deste reconhecimento que ainda premia, em sua maioria, autores

masculinos. Apesar do crescente número de autoras, a legitimação da qualidade literária não engloba suas obras, pois há ainda um desaparelhamento quando comparado às láureas de homens.

Além da premiação ser um fator que influencia no consumo literário destas autoras, suas personagens questionam o estereótipo biológico imposto às mulheres (que ainda se vê em alguns países), quando falam abertamente sobre a guerra e o que viram, sobre sexualidade na idade madura, sobre abortos clandestinos, sobre corpos configurados, sobre o espaço de falar sobre si com liberdade. Quando falamos do feminino na literatura, vemos referências a clássicos que exploraram a mulher sob outra ótica, que não são mais viáveis nas obras na contemporaneidade, visto que não representam mais as identidades atuais. Ainda que haja um sexismo estrutural nas relações sociais, têm-se perfis femininos que lutam por seus ideais e acreditam na transformação que se faz necessária. Pela literatura feminina do Prêmio Nobel, vê-se, pelas personagens, mulheres decididas e vorazes em suas crenças.

5. SOBRE AS CONSIDERAÇÕES: A ESCRITA REFLEXO DO FEMININO

Tendo como tema as laureadas do Prêmio Nobel de Literatura, delimitando-se as personagens criadas em narrativas do século XXI, têm-se, nos autores mencionados, os pressupostos teóricos que constituirão esta tese, com previsão de conclusão em 2025. Seu objetivo geral de analisar tais personagens femininas nas obras já mencionadas referencia-se ao problema de pesquisa, que busca responder à pergunta de quem são estas autoras e como constroem suas personagens na contemporaneidade.

Sendo assim, após as primeiras averiguações da tese, tanto no campo teórico que embasa a pesquisa como nas obras citadas, percebe-se uma sugestão de infindáveis discursos feministas: o papel da mulher na sociedade está vinculado aos atos e fatos literários, ao se propor as pequenas revoluções que um livro pode transformar. Diante da dor imposta pelos tecidos costurados

através da escrita, os livros são reflexos sociais, políticos e ideológicos, que não se findam jamais pela figura feminina e seus dizeres que precisam ser enunciados. A mulher permanece história e literária, pois, como será visto, são pelas vozes femininas também trajetória e arte, corpo e discursos.

REFERÊNCIAS

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. Tradução de Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- All Nobel Prizes in Literature**. NobelPrize.org. Acesso em 09 nov 2023. Disponível em <<https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>>.
- BORDIEU, Pierre. **As regras da arte**: Gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BORDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. *In*: BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Organização de Sérgio Miceti. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.
- COMPAGNON, Antoine. **Literature, Theory and Common Sense**. EUA: Princeton University Press, 2004.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- ERNAUX, Annie. **O acontecimento**. Tradução de Isadora de Araújo Pontes. São Paulo: Editora Fósforo, 2022.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao Espelho**: Auto autobiografia, ficção, autoficção. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

JELINEK, Elfriede. **Desejo**. Tradução de Marcelo Rondinelli. São Paulo: Tordesilhas, 2013.

KANG, Han. **A vegetariana**. Tradução de Jae Hyung Woo. São Paulo: Todavia, 2018.

LESSING, Doris. **Amor, de novo**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MÜLLER, Herta. **Tudo o que tenho levado comigo**. Tradução de Carola Saavedra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MUNRO, Alice. **Vidas de meninas e mulheres**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2024.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. **Conceitos e práticas da literatura comparada**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2022.

PEREIRA, Helena Bonito Couto.; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (Coord.). **Língua, literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (Oficinas da história).

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. (Prismas).

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/33466946/As_mulheres_ou_os_sil%C3%A2ncios_da_hist%C3%B3ria_-_Michelle_Perrot.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988->

1f5d-496f-b118- a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 27 jul 2023.

REIS, Carlos Antônio Alves dos. **Dicionário de Estudos Narrativos**. São Paulo: Editora Almedina, 2018.

REIS, Carlos Antônio Alves dos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. São Paulo: Editora Almedina, 2001.

TOKARCZUK, Olga. **Sobre os ossos dos mortos**. Tradução de Olga Bagińska-Shinzato. São Paulo: Todavia, 2019.

SUBJETIVIDADE LEITORA: ONDE HABITA A FRUIÇÃO DOS JOVENS LEITORES?

Vanessa Cordeiro França

1. INTRODUÇÃO

Dizem que os jovens de hoje não gostam de ler. Todavia, é possível afirmar que eles leem, sim, e literatura inclusive. E dentro desse tema – jovens e leitura – busca-se uma delimitação – jovens do Ensino Médio e a leitura por prazer – para encontrar a resposta ao questionamento presente no título: onde habita a fruição dos jovens leitores? Propõe-se pesquisar aqui onde habita a fruição dos jovens leitores, o que eles leem e por que leem o que leem. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir do desafio da pesquisadora, enquanto Professora de Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares, por 18 anos, para desmistificar a ideia de que jovens não são leitores e de que não gostam de Literatura. A relevância do presente estudo é contribuir para futuros trabalhos de fomento à leitura com respostas sobre as preferências literárias dos jovens, que supram os anseios de professores para engajar mais leitores no universo da leitura e da Literatura. Parte-se do problema que norteia a pesquisa, a saber, por meio de um trabalho sistemático de leitura, descobrir: o que os alunos leem por escolha própria, por prazer? Esse problema pode ser desmembrado nas seguintes perguntas: a) O que é esse prazer de ler? b) Que leituras suscitam o prazer imediato? c) Quais são as leituras reais dos alunos? d) Que outras leituras poderiam suscitar esse prazer de ler? e) Onde habita o prazer e a fruição? A partir disso, constroem-se as possíveis hipóteses: a) Os jovens têm preferências desconectadas da leitura escolar; b) As leituras que suscitam prazer nos jovens são contemporâneas e fora do cânone; c) A fruição está nas leituras que os jovens podem fazer por livre e espontânea vontade, sem a

cobrança geralmente realizada no âmbito escolar. Tem-se, para isso, como objetivo geral averiguar as práticas de leitura realizadas por estudantes de Ensino Médio para sua satisfação pessoal, pelo prazer da leitura, e como objetivos específicos: a) Elencar quais são os tipos de leitura realizadas pelos jovens; b) Observar como se dá o envolvimento dos jovens com a leitura; c) Qual a concepção de leitura desses jovens; d) Verificar as leituras realizadas pelos estudantes escolhidas por eles; e) Investigar que prazer os estudantes sentem ao ler um livro de sua preferência; f) Averiguar quais leituras suscitam o prazer imediato da leitura nos jovens. A partir disso, pretende-se defender a seguinte tese: existe uma histórica concepção de que os jovens não são leitores, entretanto eles leem, sim. Procura-se, assim, onde habita essa fruição encontrada pelos jovens nas leituras realizadas fora do ambiente escolar. Para tanto, a base teórica partirá de Hans Robert Jauss (1975), no que tange à Estética da Recepção, que propõe uma reformulação da historiografia da Literatura e da interpretação textual. Também, buscam-se as contribuições de Regina Zilberman (1991, 2015) e Luiz Costa Lima (2002) para aprofundar as concepções de leitor e leitura. Para a Teoria do Efeito Estético, encontra-se aporte em Wolfgang Iser (1996, 1997); para a Sociologia da Leitura, Robert Escarpit (1958). Em seguida, traz-se Michèle Petit (2008, 2009, 2013), que apresenta alternativas inovadoras ao ensino de literatura, compreendendo o ensino de literatura. Judith Langer (2005) e Teresa Colomer (2003, 2007, 2017) trazem significativas contribuições para o ensino de literatura, desde a prática, passando pelo pensamento literário e a mente literata, até chegar às considerações sobre a literatura na escola e na vida. Para os aspectos referentes à metodologia, esta será desenvolvida a partir dos seguintes aspectos procedimentais: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, análise quantitativa, análise qualitativa, instrumento de coleta de dados, sujeitos da pesquisa e amostra. E para a análise dos questionários e entrevistas – que serão aplicados a 20 jovens estudantes do 2º ano do Ensino Médio, representantes das redes pública e privada de ensino – usaremos

os ensinamentos de Bardin (2016), de Carlo Ginzburg (2020) e de Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar Freitas (2013). A pesquisa está dividida em X seções, para abordar os aspectos imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

2. LEITURA E FRUIÇÃO

Neste capítulo, procurar-se-á abordar as ideias de Jauss (1975), autor da Estética da Recepção, que propõe um rompimento com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional por analisar a Literatura enquanto *produção, recepção e comunicação*, ou seja, uma tríade entre autor, obra e leitor. Falar-se-á da Teoria do Efeito Estético de Iser (1996, 1997) e da Sociologia da Leitura de Escarpit (1958). Também abordar-se-ão as concepções de leitor e leitura, além de abordar a subjetividade leitora, amparando-se nos ensinamentos de Zilberman (1991, 2015), Luiz Costa Lima (2002), Petit (2008, 2009, 2013), Langer (2005) e Teresa Colomer (2003, 2007, 2017).

2.1 Estética da recepção

Esta seção abordará a Estética da Recepção, que surgiu em uma aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, quando Hans Robert Jauss fez algumas considerações teóricas, criticando a maneira como a teoria literária vinha abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca deles. A conferência de Jauss foi publicada em 1969, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, depois de uma revisão e ampliação de algumas ideias pelo autor. A crítica do autor à história da literatura baseou-se no fato de que a teoria literária, em sua forma habitual, ordena as obras de acordo com tendências gerais, ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora seguindo cronologicamente os grandes autores e apreciando-os conforme sua vida e obra.

Jauss (1975) apresenta os fundamentos de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses, as quais, segundo Zilberman (2015), têm características de premissa (as quatro primeiras) e também apontam para a ação (as três últimas).

2.2 Concepções de leitura

Sobre concepções de leitura, assunto dessa seção, Regina Zilberman (1991) pontua que para a preservação das relações entre literatura e escola, ou a utilização do livro em sala de aula, é necessário que ambas compartilhem o aspecto comum da natureza formativa. Isso porque tanto a obra de ficção quanto a instituição de ensino estão voltadas para a formação do estudante ao qual se dirigem. E que, mesmo se tratando de produções oriundas de necessidades sociais – explicando e legitimando seu funcionamento –, sua atuação sobre o leitor é sempre ativa e dinâmica, de modo que ele não permanece indiferente a seus efeitos.

A leitura deixou de ser uma expressão oral, realizada por meio da comunicação direta entre narrador e ouvinte, e passou a ser uma prática marcada pelo distanciamento entre autor e leitor a partir do momento em que se tornou uma cultura impressa. O livro impresso, no entanto, tornou-se artigo para classes mais abastadas e, infelizmente, o acesso a ele não tem sido muito facilitado. Nesse contexto, a leitura parece assumir aspectos contraditórios, porque, ao mesmo tempo em que a produção em massa de livros mostra a adesão ao hábito de ler, existe a necessidade de estimular o consumo de livros por parte dos grupos marginalizados. Diante disso, nota-se uma crise de leitura, como a diagnosticada por Zilberman (1991) nos anos 70, quando foi constatado que jovens, principalmente estudantes, não frequentavam com a assiduidade desejada os livros colocados à sua disposição.

Para que grupos sociais de menor poder aquisitivo tenham o hábito estável e regular de leitura, nas palavras de Zilberman (1991), é preciso que exista uma literatura popular, caracterizada por ser um conjunto de obras em que foram reconhecidas

qualidades artísticas, sendo difundida por meio da escrita e dos canais disponíveis de divulgação (gráficas, editoras, imprensa), e apreciada por aqueles segmentos da sociedade.

Ademais, a leitura não pode ser analisada apenas sob uma perspectiva quantitativa. Em um país com grandes diferenças sociais, como é o caso do Brasil, vários são os motivos pelos quais a leitura não é uma prática cotidiana. Ao se observar a realidade de muitas das nossas escolas, é comum deparar-se com professores queixosos de seus alunos que rejeitam a leitura, mas que muito pouco podem fazer a esse respeito, diante da grande dificuldade de acesso ao livro nas escolas públicas, muitas das quais nem possuem bibliotecas ou as têm como depósitos de livros didáticos.

Assim, urge que as estratégias literárias desenvolvidas por professores sejam capazes de ultrapassar as ações pedagógicas, estimulando a curiosidade e a imaginação de seus educandos.

2.3 Subjetividade leitora

A seção sobre subjetividade leitora traz Michèle Petit (2009, 2008, 2013) e seus estudos sobre os jovens e a leitura, pontuando que existem diversas razões para que os jovens (no caso de suas pesquisas, jovens franceses e francófonos, ou seja, senegaleses, argelinos e imigrantes) deixem os livros de lado, desde o fato de crescerem em um meio no qual o livro é pouco familiar, até mesmo ao fato de adquirirem mais conhecimento que seus pais, o que seria uma espécie de “traição”. Dessa forma, ainda que haja fortes apelos de que todos precisam ler, alguns fatos e contextos suscitam nos adolescentes o “medo do livro”, como pontuou a autora.

A literatura praticada hoje nas escolas não leva em consideração os gostos dos alunos nem dá abertura para obras contemporâneas, principalmente no Ensino Médio, período em que a ênfase dada é ao cânone literário, em razão de concursos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, os estudantes acabam lendo apenas por obrigação da escola, o que os distancia, muitas vezes, da leitura literária, fazendo com que não

se sintam motivados nem mesmo a procurar outros tipos de leitura. No entanto, muitos jovens admitem que gostam muito de ler, mas aquilo que eles podem escolher a partir de seus gostos pessoais.

Desse modo, é preciso que os estudantes possam ter algum direito de escolha de suas leituras, para que possam estabelecer vínculos significativos e afetivos com as obras lidas, ao mesmo tempo em que elas favorecem a ampliação do conhecimento deles sobre o mundo.

2.4 A literatura na escola e fora dela

Nesta seção, mostrar-se-á a necessidade de buscar estratégias que incentivem o gosto pela leitura, sem esbarrar em atividades de pura e simples cobrança.

Ler é uma forma de resistir aos processos de marginalização, permite mobilidade no tabuleiro social, além de ser uma via privilegiada para se ter acesso a um uso com mais desenvoltura da língua materna, a qual em muitas ocasiões representa uma barreira social. Quem se apropria da sua língua e aprende a utilizá-la com desenvoltura ousa tomar a palavra e/ou escrever, o que é um gesto concreto de cidadania. Sendo assim, ler é rebelar-se (Petit, 2008).

A literatura é, portanto, um dos meios pelos quais os estudantes aprendem a explorar possibilidades e a refletir sobre variadas opções para eles mesmos e para a humanidade, encontram a si mesmos, imaginam como as outras pessoas são, valorizam a diferença e buscam justiça; ganham a capacidade de estabelecer analogias e buscam uma melhor compreensão do futuro, tornando-se, assim, o tipo de pensadores literatos dos quais o mundo necessita para dar forma às decisões que moldam o futuro. A leitura constitui privilégios, em todas as idades, para se construir, pensar, refletir sobre experiências, dar forma a desejos e sonhos, dar voz aos sofrimentos ou, ainda, dar sentido à própria existência (Langer, 2005).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se aqui de uma pesquisa bibliográfica, de campo, análise quantitativa, com análise qualitativa. O corpus de análise deste estudo engloba um grupo de vinte estudantes do 2º ano do EM, sendo: cinco de uma Escola Federal; cinco de uma Escola Privada; cinco de uma Escola Militar; e cinco de uma Escola Estadual. Esses indivíduos farão parte de livre e espontânea vontade, pois serão contatados por meio de um formulário encaminhado as suas escolas. Os que desejarem participar serão contatados. Para a coleta de dados, o questionário será composto por perguntas abertas e fechadas que consigam captar as ideias pretendidas pela pesquisa. A análise das respostas será feita a partir das categorias de Bardin (2016) e do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2020) e das orientações metodológicas para pesquisa de campo, etnográfica, de Prodanov e Freitas (2013). Já as entrevistas serão com perguntas subjetivas, cujas respostas serão transcritas e também analisadas a partir de Bardin (2016), Ginzburg (2020) e Prodanov e Freitas (2013).

A pesquisa basear-se-á, principalmente, em Langer e Petit para referenciar o estudo das concepções de leitura e de formação de leitor. Também, será realizada pesquisa de campo com jovens leitores do Ensino Médio, por meio de questionários para coleta de dados pertinentes às leituras desses sujeitos. Quanto à metodologia, esta pesquisa é do tipo exploratória, a qual “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”, além de possuir um “planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 62). Tal pesquisa também envolve: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 63).

No que diz respeito à abordagem do problema, esta é uma pesquisa quantitativa, como explicam Prodanov e Freitas (2013, p. 63), pois “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”, e aqui serão avaliadas as informações advindas do

corpus estudado. Além disso, também se trata de um estudo qualitativo, uma vez que a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é do tipo exploratória, a qual “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”, além de possuir um “planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 62). Tal pesquisa também envolve: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 63).

Os dados coletados serão analisados com base nos ensinamentos de Laurence Bardin (2016). Segundo ela, a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise de toda classe de documentos e textos, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens, caracterizando-se, assim, como um método de tratamento da informação contida em tais mensagens.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

ESCARPIT, Robert. Sociologia da leitura. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma Teoria do Efeito Estético**. vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma Teoria do Efeito Estético**. vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997.

JAUSS, Hans Robert. **A Literatura e o Leitor**. Trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LANGER, Judith. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

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

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

AUTORAS E AUTORES

Alexandre Lunardi Testa é doutorando e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, pós-graduado em Linguagens e Tecnologias para a Educação com ênfase em Linguagens e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e graduado em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Atualmente pesquisa temas multidisciplinares que envolvem linguagem, filosofia, tecnologia e computação. Atua como professor das disciplinas de Língua Portuguesa, Pensamento Computacional e Projeto de Vida no Colégio Superação, vinculado à Unoesc Videira.

Ana Valéria Piovesan é Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso. Especialista em Linguagens e Tecnologias na Educação com ênfase em Linguagens e Tecnologias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL, câmpus Passo Fundo, 2021). Licenciada em Letras, Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF-2019). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Estela Mettler Piva é Mestra em Letras (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF) e possui graduação em Letras - Português/Inglês e suas Respectives Literaturas (2021) pela mesma universidade. É aluna de especialização no curso "Ensino da Língua Inglesa", no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Câmpus Chapecó. É professora de Língua Inglesa em Erechim-RS.

Gilmar de Azevedo é doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), na Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF-1987), especialização em Comunicação Social pela UPF (1998), mestrado em Comunicação Social (Teorias da Instrução) pela Universidade Metodista de São Paulo-Umesp (2000). É Professor Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) na área de Letras, com ênfase em Literatura, e na área de Educação, em projetos como Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD), no Plano Nacional de Formação de Docentes (PARFOR), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Laercio Fernandes dos Santos é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, tendo realizado o Mestrado em Linguística na mesma instituição. Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1998) e especialização em Arte e Educação pela UNIASSELVI (2016). Atualmente é Professor Supervisor da Universidade de Passo Fundo/PIBID/UPF. Trabalha como professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Orienta os TCCs dos Cursos de pós-graduação do Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atua como vice-diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves.

Mariana Fernandes Vasconcellos é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco (2008), Mestrado Profissional em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (2021). Atualmente é servidora da Prefeitura Municipal de Uruguaiana, exercendo a função de vice-diretora na Escola Municipal de Educação Básica – Pré-Escola e Ensino Fundamental-I Dom Fernando Mendes Tarragó, Uruguaiana-RS.

Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Uruguaiana-RS.

Paola Biavatti é Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (2024). Possui graduação em Letras, Português-Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2021). É professora de Língua Inglesa na rede privada de ensino, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Rafael da Cruz Freitas é mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado, pela Universidade de Passo Fundo. Possui graduação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2019). Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (2021). Atua como professor do Ensino Fundamental (6º - 9º) da Prefeitura Municipal de Passo Fundo e como professor do Ensino Médio do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Renata Viebrantz Morello é Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1999), com especialização em Língua Portuguesa também pela Universidade de Passo Fundo (2005). Atualmente é Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul).

Rovana Chaves é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, tendo realizado mestrado em Letras pela mesma instituição. Possui graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2002) e graduação em Direito pela Universidade de Passo Fundo (2012). Atualmente é professora de língua portuguesa e literatura da Escola Estadual de 1 e 2 Graus Borges do Canto.

Sabrina Caroline Bassani é doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2021), sob a linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, tendo realizado mestrado em Letras pela mesma instituição. Licenciada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2014). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Candido Mendes (2016). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes (2019). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2021). Atua como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, em Barra Funda/RS.

Sabrine Amalia Antunes Schneider é doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF), no ano de 2021. Graduada do Curso de Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo, no ano de 2018. Atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escolas do município de Getúlio Vargas.

Vanessa Cordeiro França é doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Mestra em Letras pela Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor (2020). Licenciada em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2003). Atualmente, atua como Professora na Educação de Jovens e Adultos, na EEEM Protásio Alves, da rede estadual, Articuladora Regional RENALFA/Alfabetiza Tchê e Assessora Pedagógica na 7ª Coordenadoria Regional da Educação (7 CRE), em Passo Fundo/RS.

O enorme trabalho do artista com a palavra tem por objetivo final a sua superação, pois o objeto estético cresce na fronteira das palavras, nas fronteiras da língua enquanto tal; mas essa superação do material assume um caráter puramente imanente: o artista libera-se da língua na sua determinação linguística não ao negá-la, mas graças ao seu aperfeiçoamento imanente: o artista como que vence a língua graças ao próprio instrumento linguístico e, aperfeiçoando-a linguisticamente, obriga-a a superar a si própria. [...] A estética da obra literária não deve passar por cima da língua linguística, mas fazer uso de todo o trabalho da linguística para compreender a técnica da criação poética a partir de uma compreensão correta do lugar do material na obra de arte, por um lado, e da especificidade do objeto estético, por outro”.

Mikhail Bakhtin

