

# **2º Seminário de Pesquisa em Andamento: a pesquisa em foco**

**Claudia Toldo**

**Karina Aparecida Oliveira da Silveira**

**Organizadoras**



**Pedro & João**  
editores

# **2º Seminário de Pesquisa em Andamento: a pesquisa em foco**



**Claudia Toldo  
Karina Aparecida Oliveira da Silveira  
(Organizadoras)**

**2º Seminário de Pesquisa em  
Andamento: a pesquisa em foco**



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

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

---

**Claudia Toldo; Karina Aparecida Oliveira da Silveira [Orgs.]**

**2º Seminário de Pesquisa em Andamento: a pesquisa em foco.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 227p. 61 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1866-3 [Digital]**

1. Universidade de Passo Fundo. 2. Pós-Graduação em Letras. 3. Seminário de Pesquisa em Andamento. 4. Linguagem. 5. Literatura. 6. Cultura. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

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

**Revisão:** Loudes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

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

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



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
Claudia Toldo Karina Aparecida Oliveira da Silveira	
<b><i>A categoria de presença e a criança que narra</i></b>	<b>11</b>
Ana Carolina Boldori	
<b>Narrativas para se deixar levar: O kitsch, o sentimentalismo e as comédias românticas</b>	<b>23</b>
Camila Guedes	
<b>A representação artística na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil: A unidade temática da obra assisiana</b>	<b>35</b>
Edemilson Antônio Brambilla	
<b>A narrativa da criança nas perspectivas teóricas: Interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa</b>	<b>47</b>
Flávia de Oliveira Milani	
<b>O ato de linguagem encenado no Facebook: O protagonismo discursivo de eleitores nas eleições presidenciais de 2022</b>	<b>59</b>
Gabriela de Oliveira Zimmermann	
<b>A criança e os arranjos metafóricos: Uma experiência de aquisição da língua</b>	<b>73</b>
Gabriela Golembieski	

<b>De estrangeiro para cidadão:</b>	<b>85</b>
<b>Integração sociolinguística de imigrantes mediada pelo ensino de Português como Língua de Acolhimento</b>	
Karina Aparecida Oliveira da Silveira	
<b>A educação antirracista nas veredas literárias:</b>	<b>99</b>
<b>Um olhar ou dois para a valorização das relações étnico-raciais na escola</b>	
Lissara Kaiuane Alves	
<b>A representação da mulher negra em</b>	<b>111</b>
<i>Um defeito de cor</i> , de Ana Maria Gonçalves:	
<b>Ecos da história nos espaços e deslocamentos</b>	
Loreci Alves Marins	
<b>Formação do leitor surdo na perspectiva dos</b>	<b>135</b>
<b>multiletramentos:</b>	
<b>Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	
Lóris Marta Matozo Soares Xavier	
Gisele Benck de Moraes	
<b>Reconhecer para incluir - incluir para pertencer:</b>	<b>149</b>
<b>Um estudo da intersubjetividade no transtorno do espectro autista (TEA)</b>	
Lucas Danielli Marinho	
<b>O cavaleiro de nada:</b>	<b>161</b>
<b>Um possível heterônimo póstumo de Fernando Pessoa</b>	
Marilei Golfe Milan	
<b>A estética da narrativa da criança:</b>	<b>172</b>
<b>Um estudo de caso</b>	
Marina de Oliveira	

<b>O texto narrativo:</b>	<b>187</b>
<b>Um estudo enunciativo do tempo na crônica</b> Milene Lis Silveira Lopes	
<b>A constituição dialógico-valorativa de <i>webnotícias</i></b>	<b>199</b>
<b>sobre feminicídios no Noroeste Gaúcho</b> Rafaela Oppermann Miranda	
<b>Redação do ENEM: Uma proposta didático-pedagógica</b>	<b>213</b>
<b>para o ensino dos critérios específicos de avaliação</b> Rafaelly Andressa Schallemberger Luciana Maria Crestani	
<b>Os multiletramentos no desenvolvimento de</b>	<b>225</b>
<b>habilidades de leitura e de interpretação de textos</b> <b>multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa</b> Willian Francisco de Moura	



## Apresentação

É com grande entusiasmo que apresentamos este ebook, uma coletânea de textos acadêmicos de alunos de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo, apresentados durante o 2º Seminário de Pesquisa em Andamento, que refletem as pesquisas desenvolvidas nos níveis de Mestrado e Doutorado. Este trabalho é um convite à reflexão sobre as múltiplas facetas da linguagem, da literatura e da cultura, temas centrais nas investigações que formam o *corpus* deste livro.

Os textos aqui reunidos são o resultado de um intenso processo de investigação científica, em que cada autor explorou questões que envolvem tanto o estudo da literatura quanto a análise crítica das práticas linguísticas. São pesquisas que não só ampliam os horizontes do campo das Letras, mas também oferecem novos olhares sobre as interconexões entre teoria e prática, entre passado e presente, e entre diferentes áreas do saber.

Ao longo das páginas deste ebook, o leitor encontrará reflexões sobre a produção literária em diversas épocas e contextos, além de abordagens inovadoras sobre a língua e suas variações. Cada capítulo revela a profundidade e a seriedade com que os pós-graduandos do PPGL-UPF se dedicam ao estudo da linguagem e da literatura, ao mesmo tempo em que contribuem para a expansão do conhecimento acadêmico.

Este livro não é apenas uma amostra do trabalho de nossos pós-graduandos, mas também um testemunho do compromisso e da paixão que norteiam o estudo das Letras em sua forma mais avançada. Esperamos que os leitores se sintam inspirados e motivados a explorar as ideias apresentadas aqui e que essas pesquisas contribuam para o avanço contínuo da área das Letras.

Boa leitura!

Claudia Toldo e  
Karina Aparecida Oliveira da Silveira



## A categoria de presença e a criança que narra

Ana Carolina Boldori<sup>1</sup>

### Introdução

O tema deste capítulo define-se como *a categoria de presença e a criança que narra*, compreendendo o fenômeno que envolve o ato de narrar da criança e sua relação com a ideia de presença do falante na língua. Contextualizamos a temática com um olhar para a narrativa da criança em suas primeiras manifestações na linguagem para, então, compreendermos como se constitui a *categoria de presença* (Flores, 2019).

A partir disso, entendemos que os estudos no viés antropológico permitem contribuições para entender o falante e a sociedade a partir dos aspectos linguísticos observados na enunciação. Além disso, os estudos na aquisição da linguagem encontram-se em evidência no que tange ao aprofundamento das reflexões acerca das primeiras manifestações da criança em uma língua, desde seus primeiros anos de vida. Nosso objetivo, portanto, é discutir o conceito da *categoria de presença* (Flores, 2019) nas narrativas construídas e manifestadas pela criança falante. Para isso, assumimos um olhar pautado na perspectiva antropológica da enunciação, segundo proposição de Valdir Flores do Nascimento (2019), pois buscamos na narrativa aspectos da relação de uma criança que mobiliza a língua e está imersa em uma sociedade. Com isso, nossa tese é a de que a constituição da presença do falante na língua acontece desde suas primeiras manifestações na narrativa.

---

<sup>1</sup> Bolsista Capes II, discente do 4º semestre do Doutorado em Letras do PPGL UPF, sob a orientação da Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich. Atualmente, desenvolve sua pesquisa a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana de Émile Benveniste, em um estudo que leva em consideração a narrativa da criança e a *categoria de presença*. E-mail: 190493@upf.br

Para fundamentarmos nossa pesquisa, primeiramente, temos como amparo teórico-metodológico a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste (1976, 1989), autor que nos guia na nossa proposta. Em consonância com isso, para sustentar conceitos centrais da nossa tese, buscamos no estudioso contemporâneo da perspectiva enunciativa, Valdir do Nascimento Flores (2019), embasamento teórico para o estudo da *categoria de presença*. Além disso, buscamos em Diedrich (2022) e Boldori (2023), amparo no que se refere ao estudo da narrativa na perspectiva enunciativa benvenistiana.

Metodologicamente, esta pesquisa define-se como bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, a partir do método observacional e descritivo. Para ilustrar nossa proposta, consideramos a narrativa da criança Cecília de 3 anos e 2 meses.

## **2. Um estudo da criança falante sob um olhar antropológico da enunciação**

Inicialmente, buscamos um estudo amparado não só na observação da língua, enquanto sistema de códigos, mas na relação de uma criança que mobiliza uma determinada língua em condições singulares, dessa forma, nosso olhar é, em essência, para *a criança em uma língua*. Sendo assim, relacionamos as ideias propostas por Flores (2019), em especial, o conceito de presença, tal como estamos propondo em nossa investigação, com base em: “Além disso, trata-se de uma antropologia da enunciação, quer dizer, do dizer do homem acerca da presença da língua nele (Flores, 2019, p. 259).

Para esta pesquisa destacamos o propõe Flores (2019), considerando a *Antropologia da Enunciação* para o nosso estudo pelos motivos específicos: a) Para nós, é na enunciação que se dá a relação do falante com a língua e também do falante com a sociedade; b) A enunciação abre-se para o estudo dos modos enunciativos, nos quais se encontra a narrativa; c) É na enunciação que o linguista pode observar a mobilização de uma língua, mas

também as características da cultura e da sociedade na qual o falante está inserido. Diante disso, encontramos na reflexão que vem sendo desenvolvida por Flores (2019), a *Antropologia da Enunciação*, uma visão inovadora que coloca o falante como centro dos estudos linguísticos a partir da enunciação. Consideramos uma criança que nasce em um mundo que já está nomeado e amparado sob uma organização já estabelecida, dessa forma, o *pequeno falante*<sup>2</sup> passa a aprender a língua, mas sempre transpassado pelos aspectos sociais, que são na relação com a sociedade já culturalmente constituída. Diante dessas reflexões, consideramos "como a língua está tomando lugar no pequeno falante" (Flores, 2019, p. 187).

Assim, situamos esta proposta de pesquisa com um olhar voltado para os aspectos linguísticos que nos levam a entender não só o falante, mas o falante em uma sociedade.

### **3. As categorias em Benveniste: pensamento, língua e expressão**

Primeiramente, pensamos no conceito de *categoria* na perspectiva enunciativa benvenistiana. Neste viés, percebemos que no texto benvenistiano *Categorias de pensamento e categorias de língua* (1976), Benveniste discorre sobre as *categorias de pensamento* e *categorias de língua*, sendo que, para o autor, a realidade da língua é inconsciente e permanente, e as expressões do pensamento são expressas pela língua. Segundo Benveniste (1976, p. 68), "podemos dizer tudo, e podemos dizê-lo como queremos". Depreendemos, então, que as categorias de língua fornecem recursos à expressão do pensamento, pois conforme o autor, "Esse conteúdo recebe forma quando é enunciado, e somente assim" (1976, p. 69). Com isso, entendemos que as categorias de pensamento perpassam as categorias de língua, pois "Essa grande estrutura, que encerra estruturas menores e de muitos níveis, dá a sua *forma* ao conteúdo do pensamento" (Benveniste, 1976, p. 69), sendo possível perceber o pensamento nas formas da língua.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Flores (2019).

Segundo esse mesmo autor, o pensamento não se materializa a não ser pela língua, assim como a língua precisa significar pelo pensamento. A partir dessa reflexão, no texto benvenistiano de 1976, constitui-se o *problema por via das “categorias”*, no qual se entende que as *categorias de pensamento* podem ser modificadas, ter novas criações e definir-se por si mesmas, entretanto, na língua, existe um sistema que o falante conserva, não podendo modificá-lo conforme sua própria vontade. Apesar de Benveniste (1976) nomear essas duas categorias, ele não as trata como contrárias ou divergentes, apenas discute suas especificidades e também transversalidades. Diante disso, passamos à questão: *seria, então, a categoria de presença uma categoria maior, na qual se encontram o pensamento e a língua?*

O conceito de *categoria* é percebido, anteriormente, no texto *A natureza dos pronomes*, no qual Benveniste (1976) refere-se à língua e suas *categorias de expressão*. Bem como discutido anteriormente, a língua subdivide-se em diversas categorias, dentre elas as de expressão, nas quais encontram-se os pronomes. Entretanto, a discussão aqui empreendida resulta, para nós, em categoria como um conceito que se refere a uma ou diversas possíveis partes de um todo, ou seja, a língua possui os pronomes, que, para Benveniste (1976), estão nominados como *categorias de expressão*.

Diante desse embasamento, passamos a discutir a *categoria de presença*, a partir da reflexão de Flores (2019), entendendo que a *categoria de presença* inclui a pessoa e a não pessoa. Surge, diante de nosso mapeamento conceitual, o questionamento: a pessoa e a não pessoa estão na língua e no pensamento/linguagem, pois além de serem pronomes também constituem algo muito maior: o quadro figurativo da enunciação. Seria, portanto, a *categoria de presença* o conceito que engloba todas as categorias da língua e do pensamento, sendo o termo que norteia o olhar para o falante em uma antropologia da enunciação, em suas relações explícitas e implícitas?

### 3.1 A categoria de presença

A criança, ao nascer, encontra um mundo já nomeado e organizado social e culturalmente, e essa organização é sustentada pela língua, permitindo que toda a sociedade se organize.

Com isso, entendemos que o sistema linguístico está sob a constante dependência da cultura desses falantes, ou seja, percebemos que existe uma criança falante, constituindo sua experiência na linguagem, a partir da língua de uma sociedade culturalmente definida e organizada. Logo, aprender a língua é aprender não somente um sistema organizado de códigos, mas também fazer-se presente em um meio social, sendo que, de acordo com Flores (2019, p. 107) "[...] não basta repetir a língua; há que repeti-la fazendo-se *presente* em seu interior. Os termos dessa *presença* não deixam de evocar as filiações possíveis de cada locutor".

Diante disso, apesar de implícita no falante, é sempre explícita nas constantes mobilizações da língua em discurso, pois o falante busca, no sistema da língua, combinações para enunciar. Dessa forma, a *categoria de presença* pode ser entendida como singularização da língua em transversalidade com os aspectos sociais e culturais que colocam essa criança enquanto falante e participante da sociedade, sendo possível observá-la na língua em discurso, no caso deste estudo, nas narrativas. Conforme palavras de Flores (2019, p. 107), "Entendo que o locutor se faz *presente* pelo que torna, ou não, aparente, em seu discurso. Ou seja, o locutor se faz *presente* nas relações explícitas e não explícitas".

A *categoria de presença*, portanto, para nós, é algo muito maior, que concretiza o enlace do falante no momento em que esse mobiliza a língua em discurso para enunciar – para narrar. Para darmos conta do percurso da tese desenvolvida até aqui, buscamos na próxima seção, analisar a narrativa da criança Cecília, relacionando a língua, a narrativa e a presença, para assim, compreendermos como se constitui a *categoria de presença*.

## 4. Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa define-se a partir de alguns critérios. Tendo em vista a não aplicação prática do conhecimento, mas sim a geração de novas propostas científicas, do ponto de vista de sua natureza, a investigação caracteriza-se por ser uma pesquisa básica. A partir de situações reais em que o indivíduo narra e sem a interferência do pesquisador na manipulação dos dados, partimos, do ponto de vista do objetivo, a uma pesquisa descritiva. Consideramos a pesquisa como bibliográfica de abordagem qualitativa, a partir de um método observacional. Esclarecemos que o uso dos dados foi aprovado pelo Comitê de Ética, Parecer n. 6.703.245, de 14 de março de 2024. Com isso, passamos, na próxima seção, para a ilustração do que projetamos como análise possível de dados para a presente investigação.

### 4.1 Uma perspectiva de análise: a linguagem, a narrativa e a presença na perspectiva enunciativa benvenistiana

Em primeiro lugar, para nós, a linguagem é a condição que permite que todo nosso estudo tenha sentido, pois é a linguagem que permite ao falante simbolizar, distinguir o real do imaginado e mobilizar a língua a partir das suas particularidades. Dessa forma, para que a presença e a narrativa sejam percebidas, é necessário um falante que, por sua natureza humana, é constituído de linguagem.

Em segundo lugar, trazemos a narrativa como um modo enunciativo da prática humana da língua (Boldori, 2023), tendo em vista que para narrar, o falante mobiliza o aparelho formal da língua e constitui o aparelho formal da enunciação. Por fim, a *categoria de presença*, foco deste estudo, pode ser percebida na narrativa. Essa *categoria maior* que envolve a língua, o pensamento e as categorias de expressão podem ser percebidas na narrativa do falante desde a sua tenra idade, e é isso que procuramos analisar a partir deste momento. Diante dessas considerações, passamos a analisar como a *categoria de presença* comparece na narrativa da

criança Cecília, de 3 anos e 2 meses de idade. Para isso, consideramos a seguinte narrativa da criança:

**Quadro 1 - Narrativa da criança falante**

<i>Situação: Cecília, 3 anos e 2 meses, brinca de escola, imitando uma sala de aula, na qual ela representa a professora e a mãe, a aluna.</i>	
Cecília	qual ... qual o teu nome?
Mãe	Rafaela
comentário	Cecília escreve em um livro
Cecília	nome ... tipo ... uo ... OH genti
Mãe	eu quero ir para casa
Cecília	depois a gente vai, tá bom? ... .. depois a gente vai ... aqui tá a tarefa
comentário	Cecília entrega o livro para a mãe.
Cecília	teu lápis
comentário	Entrega o lápis para a mãe.
Cecília	não podi fica tá bom?
Mãe	tá bom, obrigada
Cecília	não podi risca assim ó
comentário	Cecília demonstra a forma que não é para riscar.
Cecília	é mais dois e mais dois
comentário	Mostra no livro como faz a conta.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na narrativa da criança Cecília, voltamo-nos para os aspectos explícitos e implícitos na mobilização da língua em discurso, levando em consideração o percurso teórico desenvolvido acerca da *categoria de presença*.

Em primeira análise, percebemos que a realidade da criança falante está instituída na enunciação. Isso fica retratado na relação língua e realidade, na qual o vazio constitutivo dos elementos da língua é preenchido pela realidade singular daquele que fala. Tal percepção fica evidente ao passo que o acontecimento “aula” transforma-se no evento particular de mobilização da língua, pois é a aula da criança Cecília, a partir de uma mobilização singular da língua para *repetir* o acontecido, fazendo-se presente na sua enunciação. Além disso, o vazio constitutivo que existe nos elementos da língua é preenchido pela presença da criança na língua no momento em que o falante assume seu lugar de fala, percebemos na narrativa da criança Cecília, que os elementos da língua estão presentes, visto que o ausente (*ele*) é marcado pela professora imitada; a mobilização da língua em discurso para enunciar só é possível a partir do lugar (*eu*) do falante; o outro (*tu*), apesar de imaginado, corresponde aos alunos da situação; e, por fim, na e pela narrativa são preenchidos todos os elementos da língua que foram mobilizados para construir essa enunciação, pois, é a partir de cada escolha linguística da criança que visualizamos o contexto final dessa mobilização, que envolve a criança na língua.

Outra percepção possível é a de que o ausente, marcado pelo *ele*, apesar de não estar presente na situação enunciativa, pode ser percebido na língua em discurso na narrativa da criança no que concerne ao acontecimento narrado. Diante disso, a professora imitada e os alunos imaginados são o *ele* da narrativa da criança - ausentes na situação enunciativa, mas presentes na língua em discurso na narrativa.

Segundo Flores (2019, p. 108), "a enunciação institui uma relação entre língua e realidade que, mediada pelo falante, passa a ser a realidade do falante", assim, entendemos que Cecília medeia sua realidade a partir da mobilização da língua, fazendo-se presente na sua narrativa. Consideramos tal concepção no fato de que a realidade vivida anteriormente pela criança deu-se de outra forma, entretanto, é, no presente enunciativo, retratada a partir da experiência dessa criança, passando, agora, a ser a realidade do falante, considerando o

Flores (2019, p. 107) sinaliza: "Entendo que o locutor se faz *presente* pelo que torna, ou não, aparente, em seu discurso.

Por fim, ao buscarmos aspectos da *categoria de presença* na narrativa da criança Cecília, percebe-se que a língua, enquanto sistema, é comum à sociedade, porém cada falante mobiliza a sua língua, fazendo-a única, isso porque a língua-discurso foi mobilizada a partir da experiência na linguagem dessa criança, não foi uma repetição da fala do professor, mas a apreensão de um comportamento socialmente constituído de escola e da fala da professora recriada no momento presente, enfatizando assim o que Flores (2019, p. 107) considera: "[...] 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".

Por fim, após essas análises, compreendemos que a *categoria de presença* envolve a língua, o pensamento e as categorias de expressão – constituindo, para nós, uma *categoria maior*, na qual a singularidade de cada falante é expressa por meio da língua-discurso, sendo percebida na narrativa da criança desde os primeiros anos de vida, constituindo um enlace entre falante e língua, falante e sociedade.

### **Considerações finais**

A temática desenvolvida, neste estudo, compreende a constituição da criança falante, dos primeiros meses de vida até os 4 anos de idade, via mobilização singular da narrativa enquanto prática humana da língua, sob um olhar para a *categoria de presença*. A tese, portanto, é a de que a narrativa, prática humana da língua, permite a constituição da criança falante via *categoria de presença*.

Para defendermos esta proposta, partimos da problemática que guia o nosso estudo, sendo pois, refletir como a narrativa, enquanto modo enunciativo da prática humana da língua, reveladora da presença singular do homem na língua, comparece na constituição da

criança falante dos primeiros meses de vida até os 4 anos de idade, objetivando compreender a constituição da criança falante, via mobilização singular da narrativa enquanto prática humana da língua a partir de um olhar para a *categoria de presença*.

A partir do percurso teórico-metodológico desenvolvido neste estudo, compreendemos que a Antropologia da Enunciação permite-nos observar o falante em sua relação com a língua e a sociedade. Tal contexto leva-nos a pensar na criança que nasce em um mundo organizado linguisticamente, com isso, constituindo seu lugar de fala, adentrando, então, ao preenchimento dos elementos de uma língua, mas a partir de sua realidade singular, constitutiva de uma categoria maior. Compreendemos que a *categoria de presença* inclui a língua, o pensamento e as categorias de expressão.

Chegamos até aqui levando em consideração o falante de uma língua imerso em uma sociedade, e, para isso, apoiamos-nos na Antropologia da Enunciação, a qual nos permitiu perceber que na narrativa é possível observar a *categoria de presença* constituída desde os primeiros anos de vida do falante, demonstrando, assim, que a língua, apesar de um sistema comum, é singular na narrativa do falante cada vez que ele se faz presente para enunciar. Ainda, posteriormente, cabe-nos o aprofundamento teórico-metodológico acerca das contribuições da aquisição da linguagem para entendermos como se dá a *categoria de presença*, desde os primeiros anos de vida, além da elaboração de princípios de análise que contribuam para a observação de outros elementos linguísticos que possibilitem comprovar nossa tese de que a narrativa permite a constituição da criança falante via *categoria de presença*.

## Referências

- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1976.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BOLDORI, A. C. B. **A constituição do falante *na e pela* narrativa**: na aurora da vida e na fase do envelhecimento. 2023. 72 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Instituto de Humanidade, Ciências, Educação e Criatividade, Programa de Pós-graduação em Letras, Passo Fundo, 2023.

DESSONS, G.; BENVENISTE, É. **l'invention du discours**. 1 ed. Paris, França: Éditions In Press, 2006.

DIEDRICH, M. S. **Aquisição da linguagem**: O aspecto vocal da enunciação a criança na linguagem. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015.

DIEDRICH, M. S. **Narrativas de crianças na pandemia**: discursos que reinventam o mundo. 1 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

FLORES, V. do N.; GOMES, F. A.; HOFF, S. L. A relação pensamento-língua em Benveniste e a preeminência do linguístico. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, p. 2-11, 2022.

FLORES, V. do N. A voz como objeto de uma antropologia da enunciação. **Work. Pap. Linguíst**, v. 19(2), p. 35-53, 2018.

FLORES, V. do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1 ed. Ipiranga, São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. do N. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, v. 50, p. 90-95, 2015.

FLORES, V. do N. **Problemas gerais de linguística**. 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**. [recurso eletrônico]. 2 ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem** – enunciação e aquisição. 1 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.



## Narrativas para se deixar levar: O *kitsch*, o sentimentalismo e as comédias românticas

Camila Guedes

### Introdução: diário de uma sentimentalista

Pergunte a qualquer pessoa: “qual seu filme favorito?”. As respostas serão as mais variadas, mas é possível que poucos – ou até nenhum – filmes de comédia romântica estejam nessa lista. Eu mesma, até pouco tempo atrás, possivelmente não admitiria que meu filme favorito é *O Casamento do Meu Melhor Amigo*. Mas, a verdade é que, mesmo que eu tenha demorado para perceber, as comédias românticas estiveram presentes em diferentes momentos da minha vida: nas “Sessões da Tarde”, na infância, depois da escola, nas descobertas da adolescência, e nas tentativas de entender melhor a vida adulta. Apesar dessa trajetória, foi somente aos 30 e poucos anos que entendi que os filmes desse gênero eram uma espécie de carinho que eu dava a mim mesma depois de um dia cansativo de trabalho. Era um momento para “me deixar levar” por um mundo fantasioso e até clichê, sim, mas que evocava sentimentos “fofos” e tranquilos.

Foi mais ou menos nesse mesmo período que conheci o conceito de *kitsch* e, então, tudo fez sentido. Em linhas gerais, trata-se de um conceito estético que define especialmente aqueles objetos que nos provocam emoções suaves. O guardanapo de crochê herdado da avó ou o *souvenir* da sua última viagem podem ser bons exemplos de objetos *kitsch*. E, é justamente aqui que as comédias românticas e o *kitsch* se relacionam. E não falo apenas dos diálogos clichês, dos figurinos exagerados ou do amor quase que irreal. Falo de algo que os dois provocam e que pode ser o ponto chave para entender onde quero chegar com esta pesquisa: o sentimentalismo.

Como forma de arte, o cinema - assim como a literatura e a música, por exemplo - nos provoca diferentes sentimentos. Quando lemos, trazemos para o momento da leitura, todas as marcas pessoais, intelectuais e emocionais que carregamos. Quando assistimos a um filme, construímos hipóteses, as comprovamos ou não, criamos teorias e uma infinidade de possibilidades. Nosso ponto aqui, entretanto é que, quando assistimos a uma obra, tal como *O Casamento do Meu Melhor Amigo*, ou lemos um livro como *Orgulho e Preconceito*, estamos vivenciando uma experiência que nos deixa confortáveis. O resultado é que nos desligamos do mundo em detrimento de um pouco de diversão e entretenimento. É uma espécie de guloseima, como diz Massimo Canevacci. Em outras palavras, é *kitsch*.

Mas, engana-se quem pensa que se trata de algo novo. Aqui, peço licença para contar uma história. Em 1934, Clark Gable e Claudette Colbert protagonizaram o que, mais tarde, seria considerado o primeiro filme do gênero comédia romântica, *Aconteceu Naquela Noite*. O longa, dirigido por Frank Capra, venceu o Oscar do ano seguinte nas cinco principais categorias: Melhor Filme, Direção, Ator, Atriz e Roteiro. A fórmula era simples: uma herdeira milionária, um jornalista falido, e um amor impossível. Por mais fantasioso e simples que pudesse parecer, a história cativou um público que, cinco anos antes, ingressava em uma das maiores repressões econômicas da história dos Estados Unidos, com a quebra da bolsa de Nova York. Tudo que esse público queria - e precisava - era de uma história leve e que nem de longe os lembrasse das dificuldades que haviam passado. O sucesso foi tanto que *Aconteceu Naquela Noite* não foi o único. Ao longo dos anos seguintes, muitos outros filmes que uniam romance e humor sugeriram nas telas de cinema e popularizaram o gênero. Nos anos 1990, Julia Roberts virou a queridinha de *Hollywood* após uma série de filmes do gênero, como *Uma linda mulher* (1990), *Um lugar chamado Nothing Hill* (1999), *O casamento do meu melhor amigo* (1997) e *Noiva em Fuga* (1999).

Com o tempo, no entanto, essa realidade mudou e as comédias românticas deixaram de brilhar nos cinemas. Foi apenas com a chegada dos serviços de *streaming* que o gênero voltou a ter espaço na tela, e nos corações dos espectadores. Em 2018, quando lançou o primeiro filme da trilogia *Para Todos os Garotos que já Amei*, a *Netflix*, um dos mais populares *streamings* da atualidade, afirmou em seu relatório que mais de 80 milhões de seus usuários ao redor de todo o mundo assistiram às comédias românticas do catálogo. Mais recentemente, em 2024, dois filmes do gênero “furaram a bolha” e se tornaram os assuntos do momento, especialmente em redes sociais como o *TikTok*: *Todos Menos Você* e *Uma ideia de você*. Seja nos anos 1990 ou em 2024, o que se sabe é que, mesmo com a introdução de personagens mais diversos e com características mais próximas da realidade atual, o pano de fundo de toda a comédia romântica continua sendo clichê. E que mal há nisso? “A arte é a maior alegria que o homem dá a si próprio”, garante Hegel.

Mesmo assim, se voltarmos à pergunta que dá início a este texto - “qual seu filme favorito?” - é possível que as comédias românticas continuem fora da sua lista. É que mesmo sendo sucesso e cativando audiências em diferentes fases da história do cinema mundial, as *romcoms* seguem sendo vistas como algo ruim e inferior culturalmente. Mais uma vez: *kitsch*. Tanto que, mesmo que se fale sobre o gênero, poucos trabalhos se dedicam a estudar seus elementos constitutivos, quando comparamos a obras de outros gêneros cinematográficos. E, para mim, esta é a justificativa deste trabalho: em “*A utilidade do inútil: um manifesto*”, o filósofo italiano Nuccio Ordine apresenta argumentos para mostrar que o utilitarismo ligado à arte - e tão comum no mundo atual - pode ser perigoso, não apenas para a cultura e para a criatividade, mas também para a dignidade humana. Na visão dele, essas atividades que chamamos de “gratuitas” e são vistas como não essenciais, como ler um romance, assistir a um filme de comédia ou comprar objetos decorativos que nos agradam, são extremamente importantes para o homem e podem até mesmo nos ajudar a pensar em um mundo melhor.

Por isso, minha proposta com esta pesquisa é responder à seguinte pergunta: como o *kitsch* é utilizado nos filmes de comédia romântica para provocar elementos emocionais? Para chegar a uma possível resposta, sigo por quatro caminhos: identificar elementos do *kitsch* em filmes do gênero comédia romântica; analisar os elementos emocionais presentes no gênero cinematográfico; entender a relação entre o *kitsch* e a experiência emocional provocada por estas obras; e analisar o papel das obras literárias na popularização destes filmes, uma vez que as produções escolhidas serão adaptações de livros.

Neste ensaio, apresento as questões teóricas que fundamentam o trabalho, com o objetivo de contextualizar a pesquisa e seu embasamento teórico, como os conceitos de *kitsch* e sentimentalismo, além de uma contextualização a respeito da história das comédias românticas no cinema e dos efeitos das experiências cinematográfica e leitora. A segunda parte, a análise das obras cinematográficas - *Para todos os garotos que já amei* e *Emma* – ainda está em construção e será feita com base nas ferramentas da análise fílmica descritas por Laurent Jullier e Michel Marie. Ambos os filmes são classificados dentro do gênero comédia romântica, baseados em obras literárias, e estão disponíveis no serviço de *streaming Netflix*.

## **2. Coisas que eu odeio sentir**

Em suas primeiras aparições, por volta do século XVIII, o sentimentalismo era visto como algo positivo. Em meio a uma grande efervescência artística e cultural e a uma série de revoluções políticas e sociais, ser sentimental era algo que contrastava com os tipos grosseiros comuns até então. Até mais ou menos a metade do século, associava-se os sentimentos, sendo eles naturais ou não, à moralidade, de forma que o sentimentalismo fosse visto como uma espécie de virtude. A reviravolta se deu pouco tempo depois. Foi na virada do século que o termo passou a funcionar como um insulto.

Ao contextualizar esse processo, Mark Jefferson (1983) cita como exemplo a crítica feita por Oscar Wilde a Lord Alfred Douglas, em que o define como um “sentimentalista” e trata o sentimentalismo como um “assunto desprezível”. “O sentimentalismo tinha caído verdadeiramente em desgraça”, lembra o autor (1983, p. 520). Foi a partir desse momento que a palavra ganhou conotação negativa, passando a ser utilizada para designar uma deficiência ou fraqueza, ou ainda, um mal-estar (Solomon, 1990). Nesse processo, o sentimento se tornou uma questão de mau gosto, não apenas estético, mas também moral. A visão que se tinha é que se deixar levar pelas emoções era um sinal de fraqueza, de quem ignorava a dureza e as ambiguidades da vida humana, em detrimento de emoções fáceis. Mary Midgley, em *Brutalidade e sentimentalismo* defende que ser sentimental é “deturpar o mundo para satisfazer nossos sentimentos” (1979, p. 385).

Por óbvio, esse preconceito contra o sentimentalismo foi além das questões éticas e, segundo Solomon (1990) foi devastador também para a literatura. Enquanto na América pós-guerra o literário era definido contra o sentimentalismo, ao longo dos anos, a escrita considerada de prestígio foi se tornando menos emocional e mais intelectual ou, como lembra Howard, “menos diretamente didática e mais conspicuamente masculina”. Esse preconceito, no entanto, não tem fundamento, como argumenta Solomon, e seria uma “extensão do desprezo demasiado familiar pelas paixões na literatura e filosofia ocidentais” (1990, p. 305). O nosso desdém pelo sentimentalismo estaria justamente no desconforto que sentimos pela emoção.

É como se a própria palavra ‘sentimentalismo’ tivesse sido carregada com as conotações de ‘demasiado’ - demasiado sentimento e pouco senso comum e racionalidade, como se fossem opostos em vez de se apoiarem mutuamente. É como se o sentimentalismo e os seus sentimentos nunca fossem justificados e fossem sempre inadequados (Solomon, 1990, p. 305).

Outro argumento de Solomon para esse preconceito é o fato de que, ao considerar que os sentimentalistas teriam mau gosto, a

literatura sentimental seria, portanto, uma “literatura barata, superficial e manipuladora - por outras palavras, *kitsch* verbal”. Seriam, dessa forma, a arte e a literatura sentimentais consideradas, além de algo ruim, como um defeito moral e estético, o que Solomon discorda. Em sua visão, má arte e sentimentalismo são coisas completamente diferentes. E mesmo que a má literatura pudesse buscar a evocação de alguns sentimentos ternos, o seu sentimentalismo não é a causa dessa maldade e muito menos sinal de imoralidade.

Pelo contrário, o sentimentalismo seria essencial, tanto para a ética, como para a literatura. O cerne do problema estaria em muitas camadas: os moralistas que não sentem; a literatura sentimentalista que vende; os leitores que compram essas narrativas por puro entretenimento; e por aí vai. A premissa desses ataques, segundo Solomon estaria justamente na forma como desaprovamos nossas próprias emoções, uma vez que o envolvimento emocional seria visto como pouco racional e esteticamente distanciado. O problema, no entanto, não é o excesso de sentimentos, mas a falta deles, afinal, não podemos negar o quanto as emoções ternas – como piedade, simpatia, carinho, adoração, compaixão - nos fazem bem e como admitir ter tais sentimentos, pode ser ainda mais positivo. Para Solomon, o sentimentalismo não é um vício emocional, mas sim, uma virtude (1990, p. 322).

## **2.1 *Kitsch*: a experiência que não exige esforço**

É por não exigir muito de seu público, que os conceitos de *kitsch* e de sentimentalismo, tal como vimos na filosofia é associado à resposta do indivíduo ao *kitsch*, são, comumente, vinculados a um senso estético inadequado, à arte ruim e a uma falha moral de caráter. Abraham Moles, em “O *Kitsch*: a arte da felicidade” define o *kitsch* como “um conceito universal, familiar, importante, que corresponde, em primeiro lugar, a uma época da gênese estética, a um estilo marcado pela ausência de estilo, a uma função de conforto acrescentada às funções tradicionais, ao supérfluo do

progresso” (Moles, 2001, p. 10). A palavra, ainda de acordo com o autor, aparece no sentido moderno em Munique, por volta do ano de 1860, e, para ele, “está ligada à arte de maneira indissociável, assim como o falso liga-se ao autêntico”.

Na opinião de Moles, o *kitsch* está ligado a uma arte de viver e é exatamente isso que o torna autêntico. A diferença do *kitsch* para a arte considerada “boa” é que ele está à altura do homem comum, afinal, foi criado por e para ele. Mas é preciso ficar atento para não se enganar, o *kitsch* está no lado oposto da simplicidade. Toda arte, de certa forma, participa da inutilidade e é por isso que Moles entende o *kitsch* como uma arte, porque “adorna a vida cotidiana com uma série de ritos ornamentais que lhe servem como decoração, dando-lhe o ar de uma complicação estranha, de um jogo elaborado, prova das civilizações avançadas” (2001, p. 26). Na visão do autor, o *kitsch* teria uma função social acrescida à função significativa de uso.

Assim como Moles, Costa (2010) defende que o *kitsch* não desempenha uma função específica ou poética, muito menos busca uma sensação subjetiva sublime, mas sim, provoca algo, revivendo a “necessidade de beleza inútil e do detalhe meramente estético, essas também premissas de uma obra de arte” (Costa, 2010). Sendo assim, o *kitsch* oferece, antes de qualquer coisa, prazer, ou, como define Costa, a “espontaneidade no prazer. Para Moles, o *kitsch* é essencialmente democrático: “é a arte do aceitável, aquilo que não choca nosso espírito por uma transcendência fora da vida cotidiana, nem por um esforço que nos ultrapassa” (Moles, 2001). Mais do que isso, é algo que está ao alcance do homem, ao contrário da arte, que está fora de seu alcance. “Há algo de *kitsch* em cada um de nós” (Moles, 2001, p. 29).

Mas, se o *kitsch* aparece relacionado à momento de felicidade, por que é visto como algo tão ruim? Segundo Robert Solomon, o problema do *kitsch*, inicialmente, parece ser justamente o sentimentalismo, e “sua fácil evocação de certas emoções doces”. O cerne do problema, no entanto, estaria na opinião ruim que temos sobre as emoções de forma geral e, particularmente, sobre os

sentimentos mais “suaves”. Como já vimos, “no final do século, ‘sentimentalista’ era claramente um termo ridículo, conotando superficialidade, doçura açucarada e manipulação de emoções piegas” (Solomon, 1991, p. 2), explica o autor, completando que o *kitsch* e o sentimentalismo têm sido acusados não apenas de mau gosto, mas também são relacionados a questões éticas, como falta de caráter ou traição.

Solomon acredita que acusar uma obra de *kitsch* não se baseia necessariamente na sua falta de forma ou mérito estético, mas sim na presença de um conteúdo emocional provocativo, o que não ocorre, por exemplo, em uma arte considerada boa. “Admito, o *kitsch* pode ser arte ruim. Admito, pode mostrar mau gosto. Mas minha pergunta aqui é por que é o sentimentalismo do *kitsch* que deve ser condenado, por que é considerado um defeito ético e um perigo para a sociedade?” (Solomon, 1991, p. 4), questiona o autor.

Uma das respostas apontadas por este autor é a acusação de que o *kitsch* é uma visão falsa e excessivamente doce e benigna do mundo. Paralelamente a isso, estaria a suspeita de que o *kitsch* e o sentimentalismo seriam “formas de distração e autoengano, desviando nossa atenção do mundo como ele é, nos acalmando com objetos que são intransigentemente confortáveis e totalmente inofensivos” (1991, p. 5). O fato é que não estamos negando que o *kitsch* seja algo pensado para evocar essas emoções, inclusive as mais embaraçosas, mas Solomon entende que há algo de virtuoso em um adulto capaz de expressar sentimentos considerados infantis e algo errado quando esse mesmo adulto não pode ou não é capaz de expressar esses sentimentos, mesmo que na intimidade de seu apartamento. “Certamente, a capacidade de se emocionar não é sinal de maturidade estética ou artística, mas também não é prova do contrário, nem falha emocional de caráter”, defende Solomon (1991, p.6), afinal, ressalta, um dos propósitos da arte é justamente nos lembrar dos sentimentos mais ternos e que pareciam superados. “Melhor ainda, a arte pode nos ajudar a senti-los novamente e nos levar a agir em seu nome” (1991, p. 6).

### 3. O melhor amigo dos sentimentos

Em *O amor não tira férias* (2006), durante uma de suas longas conversas, o produtor musical Miles (Jack Black) apresenta para a escritora Iris (Kate Winslet) um dos mais famosos “*meet cute*” (encontro fofo) do cinema: um homem e uma mulher vão até uma loja de departamentos para comprar pijamas. Ele precisa apenas a parte de cima e ela, a de baixo. E é nesse momento que o público percebe que os dois se completam, assim como as partes do pijama. A cena descrita por Miles faz, na verdade, parte do filme “*A oitava esposa de Barba Azul*” (1983), roteirizado por Billy Wilder que, reza a lenda, mantinha um caderno cheio de ideias para “encontros fofos”, com todos os tipos de possibilidades. O *meet cute* talvez seja uma das características mais conhecidas das comédias românticas. O gênero, no entanto, esconde muito mais profundidade do que se imagina, com evoluções que acompanharam o contexto da sociedade e ajudaram um grande público a pensar e a entender temas como amor, sexo e até mesmo consumo.

Quem nos apresenta um conceito de comédia romântica é Tamar Jeffers McDonald. Na definição de Jeffers McDonald, a comédia romântica é “um filme no qual o motor narrativo central é uma busca por amor, que se representa de uma maneira leve e com uma conclusão quase sempre feliz” (2007, p. 9). Apesar de grande popularidade, o gênero não é e nunca foi uma unanimidade. Desde seu surgimento, os filmes de comédia romântica são vistos como “*guilty pleasures*”, ou seja, obras que “satisfazem porque proporcionam prazeres fáceis e descomplicados” (2007, p. 7). E esse é de longe apenas um dos motivos pela frequente crítica aos filmes do gênero.

Na lista de críticas às comédias românticas, estão, pelo menos quatro questões principais: a utilização de uma fórmula reconhecida; a associação com o público feminino, sendo popularmente vistos como “*chick flicks*” - gíria utilizada para se referir a filmes voltados para um público feminino e que pode ser traduzido para “filmes para meninas” ou, de forma mais negativa,

“filmes de mulherzinha”; e a forma excessivamente otimista com que os relacionamentos amorosos são retratados, o que perpetuaria estruturas conservadoras da sociedade patriarcal. Em quarto, e alinhado à nossa discussão, está a forma como os filmes do gênero manipulariam uma resposta emocional e sentimental no espectador. Essa ideia fez com que, conforme sugerem Stacey Abbott e Deborah Jermyn, a percepção dada às comédias românticas fosse de algo que é frívolo e anti-intelectual, resultando no que elas chamam de “marginalização crítica e cultural”, considerando-se a ideia de que o que provoca risadas ou lágrimas no público é contrário à reflexão séria (2009, p. 3).

Se, baseado no que vimos até agora, o gênero é tão pouco estudado e existem muitas críticas em relação a ele, o que explicaria o sucesso que as comédias românticas fazem com o público? Contexto, talvez, seja a palavra-chave para essa explicação. O melhor exemplo dessa relação é a produção fílmica *Aconteceu naquela noite*. O filme que, como já mencionamos, é considerado precursor de um dos subgêneros das comédias românticas – as *screwball comedies* – foi lançado em um momento crucial da história dos Estados Unidos. Em 1934, o país vivia o auge da Grande Depressão, com pessoas desempregadas e vivendo as consequências da crise nacional. Apesar das dificuldades financeiras, *Aconteceu Naquela Noite* pareceu ser o que os estúdios precisaram para levar o público de volta aos cinemas, isto é, filmes que, embora mostrassem de forma realista os problemas, também retratassem personagens que, no final, superavam as dificuldades.

Isso ocorre porque, na opinião de Dalbosco (2021), o cinema tem a capacidade de criar um mundo fechado em si, em que aquilo que não está em evidência na tela, muitas vezes, pode ser temporariamente esquecido em detrimento da diversão e entretenimento. “No momento-tela, no instante da projeção, por exemplo, é como se os indivíduos se desligassem do mundo, porém, certamente, estes mesmos indivíduos/espectadores buscam relações com o mundo em que vivem, com as sensações, emoções e situações que experimentam no cotidiano de suas vidas (Dalbosco, 2021).

#### 4. Como se fosse a primeira vez: descobrindo as emoções

Para atingirmos o objetivo deste trabalho, teremos a prazerosa missão de analisar de forma detalhada os elementos emocionais presentes no gênero comédia romântica, identificando elementos do *kitsch* nos filmes do gênero e entendendo qual a relação entre eles e a experiência emocional provocada por estas obras. Para isso, serão utilizadas as ferramentas da análise fílmica descritas por Laurent Jullier e Michel Marie. Os filmes escolhidos são baseados em obras literárias de diferentes épocas: *Para todos os garotos que já amei* é baseado no livro homônimo, lançado em 2015, pela escritora Jenny Han, como parte de uma trilogia popular entre os jovens; já *Emma* é baseado em uma obra clássica de mesmo nome, publicada pela primeira vez em 1815, pela escritora Jane Austen.

Quanto ao caráter da investigação, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que se classifica como básica, quanto a sua natureza; descritiva quanto aos objetivos; e bibliográfica, quanto aos procedimentos.

#### Considerações finais: com amor, Camila

Como se pode observar, esta é uma pesquisa em andamento e, como tal, ainda há muito a se descobrir. Mas, dando um *spoiler*, pode-se dizer que o que se pretende é, de forma leve e “sem culpa”, mostrar que não há mal nenhum em sentir. Entender os efeitos sentimentais das comédias românticas – objetivo principal deste trabalho – é, também, admitir que, como espectadores, ao nos entregarmos a uma obra, seja ela cinematográfica, literária, ou musical, estamos, de forma espontânea, nos deixando levar. Afinal, atividades “gratuitas” e consideradas não essenciais, como ler um romance, assistir a um filme de comédia ou comprar objetos decorativos, que nos agradam, são extremamente importantes para o homem e é justamente nessas atividades supérfluas, feitas apenas pelo mero prazer, onde podemos encontrar estímulos para pensar num mundo melhor.

## Referências

ABBOTT, S.; JERMYN, D. (Ed.). **Falling in love again – Romantic Comedy in Contemporary Cinema**. London and New York: I.B. Tauris, 2009.

COSTA, S. G. A. da. Notas sobre kitsch e adaptação nas telenovelas brasileiras. *In: Revista Internacional de Folkcomunicação*, v1, 2010.

DALBOSCO, C. Comédias românticas: situações de consumo e idealização social. *Revista Teoria e Evidência Econômica*, v. 26, n. 54, p. 132-161, 28 mai. 2021.

HOWARD, J. What Is Sentimentality? *In: American Literary History*, v. 11, Issue 1, Spring 1999, p. 63–81, <https://doi.org/10.1093/alh/11.1.63>

JEFFERS MCDONALD T. **Romantic Comedy: Boy Meets Girl Meets Genre**. London and New York: Columbia University Press, 2007.

JEFFERSON, M. What is Wrong With Sentimentality? *Mind*, v. XCII, Issue 368, October 1983, p. 519–529, <https://doi.org/10.1093/mind/XCII.368.519>

MOLES, A. **O Kitsch: a arte da felicidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972

SOLOMON, C. R. On kitsch and sentimentality. *The Journal of Aesthetic and Art Criticism*, v. 49, n. 1, p. 1-14, Winter 1991.

## A representação artística na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil: a unidade temática da obra assisiana

Edemilson Antônio Brambilla<sup>1</sup>

### Introdução

O tema deste estudo está centrado na representação artística da obra do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, sendo que a delimitação da pesquisa foca de modo específico, ao estudo da representação das manifestações artísticas na obra assisiana e a sua consequente unidade temática. Tem-se como foco de estudo, a questão de que as personagens assisianas expressam um deslocamento geográfico, conflitos pessoais e profissionais do sujeito ao descreverem a realidade artística, suas técnicas e materiais/recursos. Desse modo, o tema e a delimitação complementam-se na medida em que compreendemos que há, na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil, uma tematização das manifestações artísticas, por meio das quais o escritor passa a conferir unidade temática à sua obra e expressa sua posição acerca da arte e do exercício artístico.

Dentre as obras do autor, nas quais estas características podem ser observadas, e que servirão de *corpora* para o estudo que ora propomos, podemos destacar o romance *O inverno e depois* (2016), no qual a música e a literatura são as manifestações artísticas abordadas; em *Cães da província* (1987), Luiz Antonio de Assis Brasil passa a valer-se da dramaturgia e ficcionaliza a vida e a obra do dramaturgo José Joaquim de Campos Leão (1829-1883); em *Breviário das Terras do Brasil* (1997), a perspectiva artística retratada é a da escultura, ao

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), com bolsa CAPES – Modalidade I, mestre em Letras pela mesma instituição. E-mail: edemilson.brambilla@gmail.com

abordar o fazer artístico de um índio guarani que atuava como escultor nas Missões Jesuíticas durante o século XVIII; em *O pintor de retratos* (2001), por sua vez, o autor contempla o período de transição entre a pintura e a fotografia durante o século XIX.

Dentre as contribuições desta pesquisa aos estudos literários, destaca-se que, além de auxiliar na compreensão do importante papel delegado às manifestações artísticas na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil, e nos romances que integram os *corpora* deste estudo, de um modo específico, a abordagem confere visibilidade às construções teóricas a respeito das relações interartes na ficção brasileira contemporânea. Torna-se relevante, sob o aspecto dessas relações, construir conhecimentos sobre o tema proposto ao se constatar que a área de pesquisa ainda se encontra em emergência, e, só mais recentemente, tem suscitado estudos sistemáticos a esse respeito.

Sob esses aspectos, o problema de pesquisa é enunciado da seguinte maneira: de que forma a representação de manifestações artísticas como a música, a pintura, a fotografia, a escultura, a literatura e a dramaturgia conferem unidade temática à obra do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil? Tal problema de pesquisa, por sua vez, está ancorado em quatro hipóteses complementares, quais sejam: a) O conceito de representação mostra-se pertinente e aplicável ao texto literário, na medida em que os textos ficcionais também operam com a construção/representação da realidade, ainda que inventada ou fictícia; b) As manifestações artísticas influenciam e participam da construção literária, tanto no enredo quanto na estrutura das obras: *Cães da Província* (1987), *Breviário das Terras do Brasil* (1997), *O pintor de retratos* (2001), e *O inverno e depois* (2016); c) As manifestações artísticas assumem importante papel na ficção assisiana, e isso se deve, em grande medida, ao exercício artístico ocupado por Luiz Antonio de Assis Brasil em campos como a música e a literatura (transição entre artes); d) A representação das manifestações artísticas na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil confere unidade temática à sua obra, em especial ao expressarem: um deslocamento geográfico e profissional; os

conflitos pessoais e profissionais do sujeito; e ao descreverem a realidade artística e suas técnicas e materiais/recursos.

O seguinte objetivo geral está vinculado ao problema de pesquisa: analisar a representação artística nos romances de Luiz Antonio de Assis Brasil, atentando para como as manifestações artísticas conferem unidade temática à sua obra. Já às questões complementares se vinculam aos seguintes objetivos específicos: a) Compreender o conceito de representação e a sua conseqüente aplicação no texto literário; b) Compreender as influências e possíveis relações entre as manifestações artísticas e sua expressão no texto literário; c) Evidenciar como a música, a pintura, a fotografia, a dramaturgia e a literatura são apropriadas por Luiz Antonio de Assis Brasil, e como esse processo se deve ao seu próprio exercício artístico; d) Evidenciar como as apropriações das manifestações artísticas feitas por Luiz Antonio de Assis Brasil conferem unidade temática à sua obra.

A tese formulada é de que a obra de Luiz Antonio de Assis Brasil é fonte de representação de manifestações artísticas como a música, a pintura, a fotografia, a escultura, a dramaturgia e a literatura, e a presença dessas artes na literatura assisiana confere unidade temática às suas criações ficcionais, em especial por expressarem: um deslocamento geográfico e profissional; os conflitos pessoais e profissionais do sujeito; e por descreverem a realidade artística e suas técnicas e materiais/recursos.

Para tanto, servirão como base teórica as contribuições de Stuart Hall (1997; 2016), Ferdinand de Saussure (2006), Roland Barthes (2007), Michel Foucault (2007), Ernt Cassirer (1977) e Pierre Bourdieu (2002), acerca do conceito de *representação*, basilar para toda a construção da pesquisa. Já os escritos de autores como Jean Bessière (1995), Erich Auerbach (2013) e Emanuel Guerreiro (2010) tornam-se fundamentais para apontarmos as possíveis aproximações entre a *representação* artística e o texto literário. Ao analisarmos o autor Luiz Antonio de Assis Brasil e as principais características de sua obra ficcional, buscamos evidenciar como ocorre a representação artística presente em várias de suas

narrativas. Tais observações estão ancoradas em estudos feitos pelo próprio Luiz Antonio de Assis Brasil (2015; 2017) acerca de sua obra; nos escritos de Debora Mutter (2008; 2017), importante pesquisadora da romanescas assisiana; e também nas considerações de Volnyr Santos (2007), Lea Masina (1988) e Douglas Machado (2007).

Quanto à perspectiva metodológica, esta pesquisa está orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da *Análise de conteúdo*, propostos por Laurence Bardin (2011), e no que se refere à sua abordagem, o estudo carrega algumas características quanto a sua tipologia. Trata-se de uma pesquisa básica, quanto a sua natureza, exploratória quanto a seu objetivo, bibliográfica e documental quanto a seus procedimentos técnicos, e qualitativa quanto a sua abordagem.

## **2. A representação: princípios básicos**

Em *Cultura e representação* (2016), Stuart Hall visa introduzir seu leitor ao tema da *representação*, ao afirmar que, em seu uso mais habitual, “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas” (Hall, 2016, p. 31). Para o autor, representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar, portanto, envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.

Ciente das inúmeras vertentes teóricas pelas quais é possível utilizar a linguagem para representar o mundo, Stuart Hall dialoga diretamente com os estudos de Saussure (2006), Barthes (2007) e Foucault (2007) para estabelecer três diferentes abordagens e teorias em que esse processo representacional ocorre, quais sejam: a *reflexiva*, a *intencional* e a *construtivista*. Na primeira delas, a *reflexiva*, a linguagem reflete um significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos; na segunda, *intencional*, a linguagem expressa somente o que o falante, o escritor ou o pintor quer dizer, o significado intencional pretendido por ele ou ela; na

terceira abordagem, a *construtivista*, o significado se constrói na linguagem e por meio dela. Para Hall, essa é a perspectiva mais relevante para os estudos culturais realizados na contemporaneidade.

Na abordagem *reflexiva*, o sentido é pensado como repousando no objeto, pessoa, ideia ou evento no mundo real, e a linguagem funciona como um espelho, para refletir o sentido verdadeiro como ele já existe no mundo. A segunda abordagem apontada por Hall (2016), a abordagem *intencional*, defende que é o interlocutor, o autor, quem impõe seu único sentido no mundo, pela linguagem. As palavras significam o que o autor pretende que signifiquem. Isso se deve ao fato de que todos nós, como indivíduos, realmente usamos a linguagem para convencer ou comunicar coisas que são especiais ou únicas para nós, para o nosso modo de ver o mundo. A terceira abordagem de Hall (2016), denominada *construtivista*, reconhece o caráter público e social da linguagem. Ela atesta que nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos

Em síntese, para Hall (2016), representação é a produção de sentido através da linguagem, e para a ótica construtivista, nós usamos signos, organizados em linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar inteligivelmente com as demais pessoas. As linguagens podem se valer de signos para simbolizar, indicar ou referenciar objetos, pessoas e eventos do mundo “real”, mas também podem aludir a coisas imaginárias e mundos de fantasia ou a ideias abstratas que não são, em nenhum sentido óbvio, parte do mundo material.

Ao analisarmos as narrativas de Luiz Antonio de Assis Brasil à luz das noções teóricas supracitadas, compreendemos que o autor toma o elemento artístico e confere-lhe papel de destaque ao longo de suas obras, e faz isso por meio de um processo de *representação*, onde o artista e sua arte são elementos centrais na narrativa. Assis Brasil o faz como uma forma de refletir/espelhar algo que existe (ou

poderia existir) no mundo (*abordagem reflexiva*); atribuindo um sentido particular ao que fora representado (*abordagem intencional*); e reconhecendo o caráter público e social da linguagem, onde o “outro”, ou seja, seus leitores, possuem papel fundamental na compreensão de seus enredos (*abordagem construtivista*).

### 3. Procedimentos metodológicos

Referente à abordagem que fazemos nesta pesquisa, o estudo carrega algumas características quanto a sua tipologia. Trata-se de uma pesquisa básica, quanto a sua natureza; exploratória, quanto a seu objetivo; bibliográfica e documental, quanto a seus procedimentos técnicos; e, qualitativa, quanto a sua abordagem. Os *corpora* de estudo são compostos pelas seguintes obras: *Cães da Província* (1987); *Breviário das Terras do Brasil* (1997); *O pintor de retratos* (2001); *O inverno e depois* (2016). Em todas estas publicações tem-se a representação artística que caracteriza boa parte da ficção assisiana, e confere unidade temática à sua obra, especialmente ao representarem: deslocamento geográfico e profissional; conflitos pessoais e profissionais do sujeito; e ao descreverem a realidade artística e suas técnicas e materiais/recursos.

Quanto à perspectiva metodológica, esta pesquisa está orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da *Análise de conteúdo*, propostos por Laurence Bardin (2011), uma perspectiva metodológica que se mostra apropriada para este estudo na medida em que consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico aplicáveis a discursos (conteúdos e continentes) com alto grau de diversificação. Para tanto, Bardin (2011) elenca alguns critérios para a organização de uma análise, quais sejam: *pré-análise*, que compreende a organização do material que compõe o *corpus* da pesquisa. É onde são escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e elaborados indicadores que orientarão a interpretação final com base em alguns critérios: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade; *exploração do material* ocorre através da codificação dos dados

quando estes são transformados de maneira sistemática e agrupados em unidades. Desse modo, uma unidade de registro (o recorte que se dará na pesquisa) significa uma unidade a ser codificada, a qual pode ser um tema, uma frase ou até mesmo uma palavra. Por fim, tem-se o *tratamento dos resultados*, fase em que compreende a codificação e a inferência. Isso pode ser alcançado através da utilização de algumas técnicas de análise como, por exemplo, a categorização, a interpretação e a informatização.

No contexto desta pesquisa, primeiramente, realizar-se-á uma avaliação sobre quais materiais serão considerados significativos para a análise e quais materiais ainda precisam ser coletados; em seguida, será feita uma enumeração de trechos, parágrafos, frases, ou expressões referentes a determinadas manifestações artísticas presentes nas obras que compõem os *corpora* deste estudo, valendo-se de critérios como: a frequência, a intensidade, a ordem em que ocorrem, a coocorrência, entre outros; após a enumeração dos trechos literários, dar-se-á início ao procedimento de categorização, uma vez que os dados coletados na pesquisa serão divididos nas seguintes categorias temáticas: a) *Espaço e Deslocamento*; b) *Trabalho*; e, c) *Relações interartes*; por fim, por meio da inferência, que nada mais é que um tipo de interpretação controlada, será feita a interpretação dos resultados obtidos. Esse procedimento será adotado considerando que um sistema de categoria é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências.

#### **4. Resultados e análise**

No que se refere aos resultados encontrados até o presente momento, eles são parciais, tendo em vista que a pesquisa ainda se encontra em fase de construção. Ainda assim, a hipótese de que a obra de Luiz Antonio de Assis Brasil é fonte de representação de manifestações artísticas como a música, a pintura, a fotografia, a escultura, a dramaturgia e a literatura, e a presença dessas artes na literatura assisiana confere unidade temática às suas criações

ficcionais parece se confirmar, à medida que as obras que compõem os *corpora* de análise possuem características comuns, quais sejam: expressam um deslocamento geográfico e profissional; os conflitos pessoais e profissionais do sujeito; e descrevem a realidade artística e suas técnicas e materiais/recursos. Tais características fazem-se presentes em praticamente todas as obras do autor, possibilitando-nos compreender que a representação artística é um elemento central na ficção assisiana.

Ao voltar-nos para as análises das narrativas, por exemplo, veremos que em romances como *O inverno e depois* (2016), manifestações artísticas como a música e a literatura são diretamente abordadas, uma vez que Julius, figura central da obra assisiana, é apresentado como um músico violoncelista da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo. O personagem possui intensos dilemas pessoais e profissionais, que o acompanham desde a infância, e acabam refletindo-se, conseqüentemente, na sua relação com o meio social em que ocupa, e no seu exercício artístico enquanto músico profissional. Além disso, Julius possui um acentuado diálogo com o universo literário, já que é descrito como sendo um exímio leitor, e é através de um dos livros lidos por ele ao longo do romance – a novela *Todas as manhãs do mundo*, do escritor francês Pascal Quignard –, que Assis Brasil estrutura parte de sua narrativa, configurando-se em uma aproximação intertextual que encontra nas relações entre música e literatura seu ponto de contato. A outra personagem desse romance assisiano, Constanza Zabala, além de musicista, é também descrita como leitora de livros de poesia, especialmente as obras de Pablo Neruda e Gabriela Mistral, autores que a personagem lera desde a adolescência.

Em *Cães da província* (1987), ao valer-se da dramaturgia, Luiz Antonio de Assis Brasil retrata a vida do dramaturgo José Joaquim de Campos Leão (1829-1883), autodenominado Qorpo-Santo. Para tanto, Assis Brasil aborda, direta ou indiretamente, não só aspectos ligados à biografia do artista, ou ao imaginário envolto na relação do personagem e de sua arte com o cenário político e social sul-rio-grandense do século XIX, mas passa a valer-se, também, de

questões ligadas ao fazer artístico de Qorpo-Santo, especialmente considerando as dificuldades inerentes ao seu contexto de produção, diante dos ideais conservadores e incivilizados da sociedade gaúcha daquele século.

Em *Breviário das Terras do Brasil* (1997), a perspectiva artística retratada é a da escultura, uma vez que a narrativa, dentre outros aspectos, aborda o fazer artístico de um índio guarani chamado Francisco Abiaru, que atuava como escultor nas Missões Jesuíticas durante o século XVIII. O índio, preso por esculpir santos de madeira com feições indígenas, viu-se acusado de heresia e preso no Rio de Janeiro, a fim de aguardar seu julgamento pelo Tribunal da Santa Inquisição, tendo em vista que os ideais oriundos da Igreja Católica proibiam e cerceavam qualquer manifestação artística que pudesse ser considerada uma afronta ao conservadorismo da instituição. Ao longo da narrativa assisiana, portanto, tem-se um importante debate acerca da arte – especialmente por meio da dicotomia entre o que pode ser entendido como uma arte sacra ou profana; tem-se também a representação do fazer artístico vinculado às Missões, bem como descrições das técnicas e/ou materiais utilizados por jesuítas e indígenas na fabricação desses objetos artísticos.

*O pintor de retratos* (2001), por sua vez, contempla o período de transição entre a pintura e a fotografia durante o século XIX. Essas duas manifestações artísticas são narradas com base na trajetória de Sandro Lanari, pintor de retratos italiano, que busca subsistir com seu ofício ao passo em que a fotografia, considerada a nova arte, se apresentava em ascensão no cenário europeu. Na visão dos pintores como Lanari, a fotografia jamais seria capaz de substituir a pintura, muito menos conseguiria captar os aspectos mais particulares do indivíduo retratado, algo que só seria alcançado por meio da pintura. Tem-se, a partir dessa perspectiva, uma reflexão que permeia toda a construção do romance de Assis Brasil, e centra-se nessa rivalidade estabelecida entre a pintura e a fotografia, uma disputa travada em torno da noção de arte e da representação mimética da realidade. Durante aquele período, a pintura já possuía *status* artístico,

enquanto a fotografia, por ser uma atividade emergente, encontrava enorme resistência na busca pelo estatuto de arte, sendo encarada somente como um ofício inferior, se comparado ao trabalho exercido pelos pintores. Além dessas discussões, os materiais e técnicas utilizados pelos pintores e fotógrafos durante aquele período também são amplamente retratados ao longo da ficção construída por Luiz Antonio de Assis Brasil, o que acentua ainda mais o tratamento dado às questões artísticas ao longo da narrativa, e corrobora a perspectiva da qual nos ocupamos para interpretar e conferir unidade temática às obras assisianas.

### **Considerações finais**

Diante do exposto nas seções anteriores, percebe-se que a presente pesquisa busca analisar a representação artística nos romances de Luiz Antonio de Assis Brasil, atentando para como as manifestações artísticas conferem unidade temática à sua obra, uma vez que expressam um deslocamento geográfico, os conflitos pessoais e profissionais do sujeito, e descreverem a realidade artística, suas técnicas e materiais/recursos. Tal abordagem parece ser fundamental para o escritor, que toma o elemento artístico como motivo central em sua prática romanesca.

Ao passo em que ainda se encontra em fase de execução, nas etapas seguintes da pesquisa, buscaremos desenvolver e aprofundar as seções teóricas que alicerçam e fundamentam o presente estudo, ampliando e discutindo pormenorizadamente tais contribuições. Além disso, buscaremos dar especial atenção às análises das obras que fazem parte dos corpora, a fim de verificar se efetivamente as características elencadas como essenciais na ficção de Luiz Antonio de Assis Brasil estruturam as narrativas escolhidas para o estudo.

## Referências

- ASSIS BRASIL, L. A. de. **Breviário das terras do Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- ASSIS BRASIL, L. A. de. **Cães da Província**. Porto Alegre: Mercado Aberto 1987.
- ASSIS BRASIL, L. A. de. **O inverno e depois**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- ASSIS BRASIL, L. A. de. **O pintor de retratos**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- AUERBACH, E. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- BESSIÉRE, J. Literatura e representação. *In*: ANGENOT, M. **Teoria literária**: problemas e perspectiva. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 378-396.
- CASSIRER, E. **Antropologia filosófica**: ensaio sobre o homem. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.
- HALL, S. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 1997.
- MUTTER, D. T. **Um romancista ao sul**: a ficção de Luiz Antonio de Assis Brasil. Porto Alegre: BesouroBox, 2017.



## **A narrativa da criança nas perspectivas teóricas: Interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa**

Flávia de Oliveira Milani<sup>1</sup>

### **Introdução**

Toda comunidade forma-se por meio da linguagem. É por/com ela que o ser humano comunica-se com outros de sua espécie e, assim, consegue conviver em sociedade. Desse modo, quando pensamos em linguagem, é inevitável não falarmos do início de todo o processo: a aquisição.

A aquisição da linguagem é um fenômeno que marca a infância e os primeiros anos de vida de uma criança, que, ao interagir com adultos próximos, vai adquirindo sua língua materna e tornando-se um falante, em meio aos costumes, crenças, conhecimentos, regras e limites de uma sociedade, que já está definida e estabelecida, composta por comportamentos pré delimitados.

Considerando isso, este capítulo, derivado da proposta de dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, tem como tema o papel das narrativas na aquisição da língua(gem) materna da criança a partir das perspectivas interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa, em um levantamento bibliográfico, com foco no cenário brasileiro. Diante disso, propomos a seguinte problematização: o que dizem as pesquisas em Aquisição da Linguagem, no cenário brasileiro, sobre a narrativa da criança e sua

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) modalidade II, sob a orientação da Professora Doutora Marlete Sandra Diedrich. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio Cláudio Antônio Benvegnú.

importância para a aquisição da língua materna? Essa indagação está em consonância com o objetivo geral da pesquisa que busca verificar como as perspectivas interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa veem o estudo da narrativa da criança como tema na área de Aquisição da Linguagem.

Esse tema é importante, pois, ao nos inserirmos no mercado de trabalho e adquirirmos uma experiência considerável a partir das práticas pedagógicas, pudemos concluir que a criança, entre 3 a 5 anos, possui uma necessidade evidente de relatar grande parte do que ocorre em seu cotidiano, de modo que muitas vezes, as narrativas repetem-se para interlocutores diferentes, de maneira que, por vezes, o momento relatado é alterado e torna-se parte de um corpo imaginário, com personagens ilustrados, mas que carregam todos os traços da sociedade da qual ela faz parte. Assim, é pertinente apontar que essa necessidade de narrar está intrinsecamente relacionada ao processo de aquisição da linguagem, uma vez que a criança utiliza-se de estruturas aceitáveis pela comunidade para comunicar-se e torna-se sujeito de linguagem.

Além disso, é importante pontuar que, até o presente momento desta dissertação, não há trabalhos nos estudos em Aquisição da Linguagem que apresentem um panorama geral das pesquisas que abordam a narrativa como elemento determinante para a formação do sujeito falante. Logo, elaborar uma dissertação que apresente um levantamento bibliográfico com os principais conceitos - linguagem, língua, aquisição, narrativa e interlocutor - sobre narrativa é extremamente relevante para a academia, mais especificamente, para o campo de estudos da Aquisição da Linguagem, uma vez que poderá facilitar o trabalho dos pesquisadores, que encontrarão, de forma resumida e em apenas um lugar, as referências necessárias para a compreensão da narrativa nas vivências da criança.

Em relação aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa classifica-se como básica quanto à natureza do estudo. A respeito do objetivo, ela é descritiva. Quanto ao procedimento, categoriza-se como bibliográfica. Por fim, a abordagem é qualitativa. Assim,

essa pesquisa busca reunir, por meio de dissertações, livros, artigos e publicações do meio acadêmico, importantes informações acerca da aquisição da linguagem e sua relação com a narrativa, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Considerando isso, apresentamos as teorias e seus respectivos autores: 1) vertente interacionista: inaugurada por Cláudia De Lemos (1975, 1986, 1999, 2002) e cujos estudos em torno da narrativa encontram em Maria Cecília Perroni (1983) a grande referência, apresenta uma visão acerca da aquisição da linguagem pautada na interação entre criança e adulto; 2) perspectiva dialógico-discursiva: oriunda da teoria bakhtiniana e suas implicações sobre a linguagem humana, é estudada por Frédéric François (2009), Anne Salazar Orvig (1999), autores franceses que inspiraram os trabalhos, no Brasil, de Alessandra Del Ré (2012, 2021) e seu grupo de pesquisa; 3) abordagem aquisicional enunciativa, organizada por Carmem Luci da Costa Silva (2009), com trabalhos sobre narrativa desenvolvidos por Marlete Sandra Diedrich (2015), deriva dos pressupostos teóricos de Émile Benveniste.

## **2. O estudo da narrativa no processo de aquisição da linguagem da criança nas perspectivas teóricas interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa**

Nesta seção, apresentamos as perspectivas teóricas interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa, olhando para as questões da narrativa no processo de aquisição da linguagem pela criança. Para isso, dividimos a seção em três subseções, na qual cada uma terá como foco principal uma das perspectivas teóricas mencionadas anteriormente. Além disso, em cada seção buscamos responder às seguintes questões: Como a narrativa se constitui em cada perspectiva teórica? Quais os autores que trabalham com essa temática? Quais os desdobramentos dessas pesquisas para a ciência brasileira?

## 2.1 O estudo da narrativa na vertente interacionista

A primeira teoria a olhar para a aquisição da linguagem no Brasil foi a interacionista. Isso resultou na produção de diversos trabalhos na área, cada qual observando fenômenos particulares que permeiam a linguagem do ser humano. Entre esses fenômenos, encontramos a narrativa. Por isso, a partir do texto *Desenvolvimento do discurso narrativo* (1983), de Maria Cecília Perroni, mostramos o que essa perspectiva teórica entende por narrativa e seu impacto na língua/linguagem da criança.

Primeiramente, destacamos a importância do outro na construção da linguagem da criança, que, ao observar e interagir com o adulto, consegue constituir-se sujeito de linguagem. Sobre isso, Perroni (1983, p. 49) discorre que "os interlocutores - adulto e criança- assumem na interação verbal papéis específicos, um em relação ao outro". Dessa forma, a criança ao assumir seu papel de locutor consegue projetar no adulto o seu lugar de fala. Essa relação entre interlocutores é fundamental para a construção das narrativas na infância da criança, uma vez que o papel que o adulto adquire na interação com a criança determinará a forma como a narrativa será produzida, seja ele exercendo um papel de narrador, seja ele perguntando e a criança transformando as respostas em histórias.

Maria Cecília Perroni divide as narrativas infantis em dois grupos distintos: proto-narrativa e narrativa primitiva. As proto-narrativas se configuram como as primeiras tentativas de narração da criança, uma vez que ela está iniciando seu processo de aquisição da linguagem e necessita da ajuda de um adulto para realizar o ato. Sobre isso, Perroni (1983, p. 57) diz que a narrativa surge "através do jogo de contar, um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas". Assim, por meio de um jogo de perguntas e respostas, o infante reconstrói o acontecimento no seu dizer, por meio de uma ação conjunta entre criança/adulto no ato interacional.

Já a narrativa primitiva caracteriza-se pela utilização de diferentes técnicas pela criança para a elaboração da narrativa. Essas técnicas são identificadas em três modelos, classificadas como: estórias, relatos e casos. O primeiro modelo - estórias - diz respeito às narrativas convencionais da sociedade - Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Rapunzel e A cigarra e a formiga - que são introduzidas às crianças em situações cotidianas, como, por exemplo, a hora de dormir.

Em relação ao segundo modelo - relatos - podemos compreender que eles são as experiências pessoais vivenciadas pela criança em seu dia a dia. Sobre isso, Perroni (1983, p. 70) aponta que “nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionados como não-ordinários ou não habituais”. Sobre o terceiro modelo - casos - entendemos que este se encontra no meio das estórias e dos relatos, pois esta narrativa tem como assunto principal as vivências da criança em sua rotina, no entanto o acontecimento real não é requisito obrigatório para sua constituição, de modo que muitas narrativas partem do imaginário infantil.

Por fim, destacamos que Perroni (1983) fala sobre a necessidade de um ponto de referência no discurso, que permita à criança construir narrativas. Essa referência pode ser visual, que está no campo de visão da criança, ou imaginária, a qual envolve o fato de o infante ter contato anterior com esse elemento determinado. Além disso, essa referência também está relacionada com a capacidade que a criança tem de inserir características temporais em suas narrativas, visto que a noção de passado, presente e futuro pela criança é limitada, de maneira que o infante vai aperfeiçoando-se com o tempo.

## **2.2 O estudo da narrativa na perspectiva dialógico-discursiva**

A perspectiva dialógico-discursiva considera que a aquisição da linguagem é permeada pela presença dos gêneros discursivos,

que são determinados pela sociedade em que a criança está inserida e vive. Entre esses gêneros discursivos, encontramos a narrativa. Por isso, nesta subseção, explicitamos como a narrativa é vista nessa perspectiva, bem como apresentamos os seus desdobramentos para o campo da Aquisição da Linguagem. Para isso, recorreremos ao texto *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* (2009) de Frédéric François, para extrair as informações necessárias acerca da temática. François (2009, p. 44), em seus estudos, levanta o questionamento sobre a razão pela qual o ser humano sente a necessidade de narrar e responde quando diz que:

Podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para a se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição livre escolha/obrigação é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de repetição-novidade, esperado-surpresa, que é a vida de cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez seja o jogo mais sério.

Considerando isso, compreendemos que a narrativa não é apenas um gênero discursivo, é muito mais que isso, é uma forma de observar, contar e viver. Esse jogo de expressar sua língua através de experiências compartilhadas entre dois sujeitos é o que determina a subjetividade do falante. Além disso, quando a criança elabora narrativas, ela expressa uma sequência de características, que são fundamentais para a constituição da linguagem do infante: heterogeneidade, posição temporal, organização dominante, imprevisibilidade e criatividade.

A heterogeneidade trata-se da incorporação dos discursos que a rodeiam e fazem parte do seu dia a dia. Em relação à posição temporal podemos afirmar que trata-se da capacidade que a criança tem de localizar-se no contexto temporal narrativo. Temporal nesse caso não está relacionado com tempo cronológico (datas e horas), mas sim com o aproximar-se e distanciar-se da realidade. Sobre a organização dominante, podemos constatar que

é o momento em que a criança assume o seu papel de narrador de forma autônoma, pois, por si só, ela elabora narrativas de acordo com as circunstâncias da situação. A imprevisibilidade é a faculdade de tornar o discurso um acontecimento com efeitos inesperados, visto que a narrativa é produzida espontaneamente de modo que o interlocutor pode ser surpreendido pela maneira que a criança conta a história.

Por fim, a criatividade é a habilidade que a criança tem de misturar diversos textos, pensamentos e elementos fictícios para contar uma experiência. A respeito disso, François (2009, p. 42) afirma que “a criatividade na fabricação de um texto não é um ato de talento da criança, mas a expressão do que pode ser deslocado das experiências de saber-fazer”. Em outras palavras, a criança, devido ao fato de estar se inserindo nas práticas culturais de uma sociedade, não possui constituído seu senso de limite, de modo que produz narrativas a partir do que passa por sua cabeça.

### **2.3 O estudo da narrativa na abordagem aquisicional enunciativa**

O estudo da narrativa a partir da abordagem aquisicional enunciativa é relativamente novo na ciência. Isso deve-se ao fato de que essa perspectiva surgiu recentemente, cerca de duas décadas atrás. Todavia, apesar de ser considerada uma perspectiva nova historicamente, grandes trabalhos a respeito desse tema foram desenvolvidos. Essas pesquisas trazem em seu escopo importantes conceitos e concepções acerca do ato de narrar no processo de aquisição da linguagem da criança, que inserida em uma sociedade e em contato constante com adultos que falam uma língua específica, perpassa e constitui a sua língua(gem). A partir dessa língua(gem), o infante consegue tornar-se sujeito de si e mobilizar formas distintas para explicar o seu dizer.

Entre essas formas distintas, encontramos a narrativa. Pensando nisso, nesta subseção apresentamos como a narrativa é vista na abordagem enunciativa aquisicional, a partir dos textos *Das formas embrionárias às formas complexas do discurso: movimentos*

*linguístico-enunciativos da criança na aquisição da língua materna* (2022), de Carmem Luci da Costa Silva e Marlete Sandra Diedrich e *A constituição do falante na e pela narrativa: na aurora da vida e na fase do envelhecimento* (2023), de Ana Carolina Boldori.

Na abordagem enunciativa aquisicional, a narrativa é vista “como forma complexa do discurso na aquisição da língua pela criança, o que envolve movimentos linguísticos - enunciativos também complexos por parte desta” (Silva; Diedrich, 2022, p. 130). Esses movimentos linguísticos - enunciativos complexos realizados pela criança estão estritamente vinculados ao esforço inerente que o infante realiza no ato enunciativo, uma vez que ele, inserido em uma sociedade que narra, é convidado a mobilizar a língua(gem), por meio de narrativas complexas que extrapolam o quadro enunciativo, a partir de movimentos translinguísticos, ao configurar-se como *eu* em relação ao *tu* da interação.

É necessário evidenciarmos a importância do outro (*tu*) para o ato de narrar, visto que é na projeção do *tu* que a criança consegue configurar-se como *eu* e impor-se como sujeito de língua(gem) em uma determinada sociedade particular, permeada por culturas já pré-estabelecidas, culturas estas que enxergam a narrativa como uma marca de expressão importante. Assim, podemos compreender que a narrativa é “um modo de enunciar capaz de garantir à criança elementos importantes para seu deslocamento na língua e no mundo que lhe é apresentado por meio dessa língua” (Silva; Diedrich, 2022 p. 129).

Esse modo de enunciar é marcado por particularidades que marcaram sua trajetória na língua, por meio de vivências no *aqui* e *agora* da enunciação. Sobre isso, Boldori (2023, p. 53), em seus estudos, afirma que:

A narrativa é um modo enunciativo, o qual permite ao falante assumir seu lugar enunciativo no quadro figurativo da enunciação, via relações espaço-temporais e procedimentos acessórios; e, por assumir este lugar enunciativo, o falante, na prática humana da língua, assume seu lugar de dizer na sociedade.

Esse lugar de dizer na sociedade é marcado pelos simbolismos da língua(gem), que a criança utiliza para representar o mundo que a rodeia. Dessa forma, a criança apresenta a sua subjetividade ao colocar a língua(gem) em funcionamento para estabelecer relações com o mundo, seja ele real ou imaginário, ao realizar seu discurso no momento presente da fala em interação com um interlocutor.

### **3. Traçando um percurso narrativo nas perspectivas interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa: os resultados da pesquisa**

Essa pesquisa é de cunho teórico, classificando-se como básica quanto à natureza do estudo. Em relação ao objetivo, essa pesquisa se caracteriza como descritiva, pois busca apresentar, por meio de registro, leitura e análise de textos acadêmicos as diferentes perspectivas teóricas da aquisição da linguagem que observam o fenômeno das narrativas. A respeito do procedimento metodológico, escolhemos o bibliográfico, visto que se trata de um levantamento teórico sobre um tema já discutido e apresentado por outros pesquisadores. Por fim, a pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que pertence à ciência da linguagem, de modo que seu estudo é social. Assim sendo, o trabalho não apresenta dados quantitativos em seus resultados, bem como seu foco não é comprovar tais informações através de dados numéricos.

À vista disso, explicamos os motivos que nos levaram a escolher as teorias interacionista, dialógico-discursiva e aquisicional enunciativa para observarmos a narrativa: 1) as teorias selecionadas têm fortes centros de pesquisa em território brasileiro, os quais, ao longo de sua história, em alguma medida, observam a narrativa e a aquisição da linguagem; 2) essas teorias apresentam caráter discursivo, pois olham para a língua(gem) no discurso, em situações naturais de interação.

A partir destas perspectivas, buscamos compreender a relação entre aquisição da língua(gem) e narrativa, levando em consideração algumas questões que nortearam o trabalho:

1) Qual é o conceito de narrativa adotado por cada perspectiva teórica?

2) Qual é a importância da narrativa na constituição da língua(gem) materna da criança?

3) Quais são as implicações que a narrativa provoca no dizer do infante? Considerando esses questionamentos, obtivemos os seguintes resultados:

(ii) Essas três perspectivas observam a aquisição da língua(gem) por um viés discursivo, no qual se pautam na relação intrínseca criança/outro para explicar a constituição da língua(gem) da criança. Essa relação é a responsável pela formação da subjetividade do falante, que ao assumir o papel de locutor (eu) projeta um alocutário (tu).

(ii) As três perspectivas observam a narrativa como um modo de enunciar, constitutivo da língua(gem) do homem em sociedade, visto que vivemos em uma sociedade que narra cotidianamente.

(iii) Além disso, a construção da narrativa pela criança é decorrente de um processo contínuo, primeiramente explorado pelo adulto, por meio de perguntas que desencadeiam narrativas de eventos reais. Em seguida, pela autonomia da criança em elaborar narrativas a partir de elementos imaginários.

(iv) Embora com singularidades advindas do ponto de vista assumido, cada uma das perspectivas estudadas vê a narrativa como um fenômeno que se dá no simbólico da linguagem, a partir do qual a criança, em sua relação com o outro, adquire a língua do grupo social em que está inserida e ressignifica seu discurso ao produzir narrativas que lhe dão possibilidades de pertencimento ao mundo.

### **Considerações finais**

Levando em consideração o problema de pesquisa - o que dizem as pesquisas em Aquisição da Linguagem, no cenário brasileiro, sobre a narrativa da criança e sua importância para a aquisição da língua materna? - concluímos, ainda numa

consideração de caráter parcial, que a narrativa é um processo essencial para a aquisição da linguagem, pois por meio desta, a criança passa ao mobilizar a língua em um aqui e agora da enunciação. Assim, ao projetar-se no outro, o infante consegue inserir-se na cultura daquela sociedade e tornar-se sujeito de linguagem.

A habilidade de comunicar-se é um ato humano que permite com que vivamos em sociedade. Assim, pesquisar sobre o início desse processo – aquisição da linguagem – é extremamente pertinente para a ciência, pois suas respostas são a base da essência humana. A narrativa, nesse sentido, caracteriza não somente a aquisição da linguagem pela criança como a constituição do humano na linguagem.

## Referências

- BOLDORI, A. C. **A constituição do falante na e pela narrativa: na aurora da vida e na fase do envelhecimento.** 2023. 71 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2023.
- DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e Aquisição da linguagem. 1986. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada **D.E.L.T.A.**, v. 2, nº 2, p. 231-248. São Paulo, 1986.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO R. N.; VIEIRA; A, J. A linguagem da criança na concepção dialógico - discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 16, p. 12-38, 2021.
- DIEDRICH, M. S.; SILVA, C. L. da C. Das formas embrionárias às formas complexas do discurso: movimentos linguístico-enunciativos da criança na aquisição da língua materna. **Revista Estudos da Língua(gem)**, vol. 20, nº 1, p. 115 – 140, 2022.
- FRANÇOIS, F. **Crianças e Narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...** São Paulo: Humanitas, 2009.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. 208 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1983.

SILVA, C. L. da C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

# O ato de linguagem encenado no Facebook: O protagonismo discursivo de eleitores nas eleições presidenciais de 2022

Gabriela de Oliveira Zimmermann

## Introdução

Este estudo tematiza o discurso político na rede social *Facebook* durante o período de eleições presidenciais de 2022, de 1 a 31 de outubro de 2022, procurando desenvolver uma análise semiolinguística das estratégias discursivas encenadas no contrato de comunicação estabelecido nas materialidades que compõem o *corpus* de pesquisa neste estudo. Delimita-se, a partir disso, o discurso encenado e desencadeado nesta rede social pelas palavras centro, direita e esquerda e os possíveis interpretativos que delas emergem, visto que esses podem ser considerados formadores de imaginários socialmente partilhados. Em virtude do amplo alcance do *Facebook* a camadas sociais e da polarização política tão evidentemente manifestadas, nesta Rede, este estudo colabora para a compreensão dos fenômenos discursivos que permeiam os espaços sociais, e, ao dar continuidade aos estudos da Semiolinguística, voltando-se à aplicação dos pressupostos de Charaudeau (2005, 2019a, 2019b, 2020), contribui para o aprofundamento teórico-metodológico da Teoria, inserindo-se na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso (CITD) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

O problema de pesquisa constitui-se no seguinte questionamento: que possíveis interpretativos decorrem das estratégias discursivas encenadas na significação dos posicionamentos político-partidários centro, direita e esquerda manifestados no contrato de comunicação na rede social *Facebook*, durante o período da eleição presidencial brasileira de 2022?

Dessa forma, elenca-se como objetivo geral descrever e analisar possíveis interpretativos que decorrem das estratégias discursivas encenadas na significação dos posicionamentos político-partidários denominados centro, direita e esquerda manifestados no contrato de comunicação na rede social *Facebook*, durante o período da eleição presidencial brasileira de 2022, por meio de três objetivos específicos: a) identificar as estratégias discursivas encenadas no contrato de comunicação em manifestações de cunho político no *Facebook*, durante o período das eleições presidenciais de 2022; b) verificar de que maneira os possíveis interpretativos são ativados pelos posicionamentos políticos partidários de centro, esquerda, e direita no contexto do último processo eleitoral presidencial que ocorreu em 2022; c) depreender os efeitos discursivos, sua significação e projeção do *ethos*, produzidos pelas visadas midiáticas de informação e de captação na construção de imaginários sociodiscursivos. O marco teórico que fundamenta o estudo no campo da Análise do Discurso está centrado na Teoria Semiolinguística e interface com o Discurso Político, por Patrick Charaudeau (2005, 2019a, 2019b, 2020), além de pesquisadores que se dedicam à teoria e o entrecruzamento teórico-temático. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada quanto à natureza, exploratória em relação aos objetivos e referente aos procedimentos técnicos, bibliográfica e documental. A abordagem do problema dá-se de forma qualitativa, aderindo, assim, aos pressupostos de Prodanov e Freitas (2013). O *corpus* de análise é composto por excerto discursivo de postagens relativas a posicionamentos político-partidário de centro, direita e esquerda em forma de publicação realizada por usuário no *facebook*, no período eleitoral presidencial de 2022.

Dessa maneira, este trabalho estrutura-se em seis seções, sendo duas teóricas, tematizando a Teoria Semiolinguística e principais conceitos; e, posterior, as estratégias do Discurso Político em interface com as visadas midiáticas. Após tal mobilização teórica, expõem-se os procedimentos metodológicos e encaminha-se ao ensaio de análise de uma das postagens referidas; por fim, considerações finais e referências.

Segue-se, portanto, com a primeira seção teórica, que aborda a Teoria Semiollingística e o ato de linguagem como encenação.

## **2. Semiollingística e a *mise-en-scène* do espetáculo da palavra**

A Teoria Semiollingística, inaugurada por Patrick Charaudeau a partir de 1980, situa o discurso em uma perspectiva enunciativa e pragmática, considerando a linguagem como um objeto não transparente, já que o ato de linguagem não esgota sua significação de forma explícita (Charaudeau, 2019a). Nesse sentido, todo ato de linguagem é resultado de um jogo entre implícito e explícito, que se concretiza no ponto de encontro dos processos de produção e interpretação em circunstâncias de discurso específicas. Observa-se, desse modo, que o ato de linguagem compõe-se de dois circuitos de produção de saber: i) um espaço interno, que corresponde ao circuito da fala configurada em que se encontram os sujeitos enunciador (EUE) e destinatário (TUD); ii) um espaço externo à fala configurada, onde situam-se os seres agentes que são concebidos como sujeito comunicante (EUC) e sujeito interpretante (TUI), atrelados a um saber relacionado ao conhecimento da organização psicossocial que os sobredetermina. Assim, a partir das identidades social e discursiva, o sujeito comunicante (EUC) é descrito como o produtor do ato de comunicação, sendo responsável por criar projeções discursivas que serão ditas pelo enunciador (EUE). Esse sujeito EUC é o ser social, “externo ao ato, mas inscrito nele” (Possa, 2018, p. 34), enquanto o enunciador (EUE) pode ser entendido como o sujeito cuja identidade é discursiva. Na união destes sujeitos (EUC/EUE), desenvolve-se o ato de linguagem, submetido a um destinatário (TUD), que é inscrito em um determinado lugar social. Essa posição, no entanto, pode ser aceita ou negada pelo interlocutor-receptor (TUI), podendo aderir ou refutar o EU-comunicante a partir de sua projeção sobre o TU destinatário.

Tal troca comunicativa, desse modo, ocorre por meio de um contrato, cuja noção pressupõe que indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social “estejam suscetíveis a chegar a um acordo

sobre as representações languageiras dessas práticas sociais” (Charaudeau, 2019a, p. 56). Para tanto, o Euc utiliza estratégias discursivas, cuja noção “repousa na hipótese de que o sujeito comunicante (EUc) concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos - de persuasão ou de sedução - sobre o sujeito interpretante (TUi) [...]” (Charaudeau, 2019a, p. 56).

Charaudeau (2019a) destaca que no dispositivo do ato de comunicação o locutor utiliza a língua em categorias ordenadas nos Modos de organização para produzir um sentido através da materialidade de um texto. De acordo com o teórico francês, cada um desses modos propõe, paralelamente, “uma organização do ‘mundo referencial” (Charaudeau, 2019a, p. 74). Neste trabalho, foca-se no modo enunciativo, visto as três funções específicas de tal categorização que vão ao encontro dos objetivos deste estudo: i) estabelecer uma relação de influência entre o locutor e o interlocutor; ii) revelar o ponto de vista do locutor; e iii) retomar a fala de um terceiro. Assim, o comportamento alocutivo, o comportamento elocutivo e o comportamento delocutivo acionam categorias de língua com base nas especificações enunciativas de cada um.

Isso posto e estando as modalidades atreladas àquilo que nomeamos de estratégias discursivas, tais ocorrências não se distanciam das estratégias visadas pelo jogo político, tema que abordamos na próxima seção.

### **3. Discurso político: contratos e estratégias**

A política nasceu do desejo de organizar a vida dos indivíduos em comunidade, concretizando-se mediante atividades de regulamentação social que a tornam um espaço de ação - não necessariamente geográfico - fragmentado em diversos espaços de discussão, persuasão e decisão (Charaudeau, 2018). É considerando, pois, essa dimensão da noção de política que

entendemos que não há política sem linguagem, sendo um constitutivo do outro.

Entre os lugares de fabricação do discurso político e as circunstâncias de comunicação, ao informar sobre o contrato de comunicação política, Charaudeau (2018, p. 54) enfatiza o dispositivo como “aquilo que garante uma parte da significação do discurso político ao fazer com que todo enunciado produzido em seu interior seja interpretado e a ele relacionado”, ou seja, ele desempenha, em conformidade com o semiolinguista, o papel de fiador do contrato de comunicação na medida em que registra a organização do campo de enunciação. À vista disso, Charaudeau (2018) considera que o dispositivo identitário do político se compõe de três instâncias que definem a finalidade comunicacional a partir de seus atributos identitários: instância política, instância midiática e instância cidadã. Nesse âmbito, sabe-se que as estratégias discursivas do discurso político se distinguem pela natureza de seus objetivos e se realizam mediante um quadro de regras e coerções - o contrato. Definimos, pois, as estratégias discursivas postuladas por Charaudeau (2018, 2019a, 2020):

a) Estratégia de credibilidade: a noção de credibilidade repousa no julgamento de confiabilidade de uma pessoa quanto à veracidade de seu caráter. Essa estratégia do discurso consiste em trazer a prova do dizer verdadeiro, “seja do ponto de vista da própria existência dos fatos em questão, seja do ponto de vista da explicação usada para dar uma razão de ser aos fatos” (Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 144).

b) Estratégia de captação: com o objetivo de seduzir o parceiro da troca comunicativa, as estratégias de captação visam persuadir o interlocutor de maneira que ele termine por entrar no universo do pensamento, que é o ato de comunicação e assim partilhe a intencionalidade, os valores e as emoções dos quais esse ato é portador (Charaudeau; Maingueneau, 2020). Em vista disso, o enunciador pode realizar atitudes como a polêmica (no questionamento da legitimidade e valores que o parceiro defende), ou mesmo a dramatização, agindo discursivamente com analogias,

comparações e metáforas apoiadas em saberes de crença que levem o sujeito a experimentar emoções.

c) Estratégia de legitimidade: como apontam Charaudeau e Maingueneau (2020, p. 295), a legitimação é “um estado de direito que caracteriza uma pessoa no que concerne à sua situação [...], à uma filiação [...], a um poder conferido [...]”. Essa estratégia, portanto, visa determinar a posição de autoridade que permite ao sujeito tomar a palavra.

Tais estratégias mobilizam-se a partir das visadas discursivas, compreendidas por Charaudeau (2004, p. 5) como “uma intencionalidade psico-socio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e por conseguinte da própria troca linguageira”; elas devem, pois, ser consideradas do ponto de vista da instância de produção, que tem em vista um sujeito interpretante ideal, como também ser reconhecidas pela instância de recepção. Visto que este estudo está delimitado à instância midiática, sabe-se que a finalidade do contrato de comunicação midiática encontra-se em uma tensão entre a visada de informação e a visada de captação (Charaudeau, 2019b).

A visada de informação, de acordo com Charaudeau (2019b), fundamenta-se no “fazer saber” ao cidadão o que ocorreu ou ocorre no mundo da vida social, e realiza-se através de duas atividades linguageiras: i) descrição-narração, para reportar os fatos do mundo; ii) explicação, na medida em que esclarece ao destinatário acerca das causas e consequências do surgimento dos fatos informados.

Quanto à visada de captação, conforme Charaudeau (2019b), encontra-se engajada na busca do maior número de cidadãos consumidores de informação e orienta-se para o parceiro da troca, um parceiro não natural e não passivo, pois possui suas próprias faculdades de interpretação. É necessário, pois, persuadi-lo, seduzi-lo, emocioná-lo ao mobilizar sua afetividade, de modo a desencadear paixão e interesse pela informação transmitida.

O efeito produzido pela visada de captação opõe-se, pois, ao efeito de racionalidade que deveria direcionar a visada de

informação. A instância midiática, nesse contexto, é marcada por uma contradição: finalidade de fazer saber, ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, para satisfazer o princípio da emoção. É deveras importante mencionar que, por um lado, quanto mais as mídias tendem à visada de informação, menos tocam o grande público; por outro lado, na medida em que evidenciam a captação, menos credíveis se tornarão. Aqui, na visada de captação, instaura-se o desafio da dramatização, visto que se encontra engajada na busca do maior número de cidadãos consumidores de informação.

No âmbito político, tema desta dissertação, vê-se que através das estratégias discursivas de credibilidade e legitimidade, a visada de captação sobrepõe-se à visada de informação, uma vez que o que funda uma opinião é de início uma pulsão do fundo da história pessoal de cada sujeito - a emoção. Considerados estes aspectos, segue-se para os procedimentos metodológicos.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Este estudo constitui-se como uma pesquisa aplicada quanto à natureza, visto que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51); exploratória e descritiva em relação aos objetivos, pois busca “proporcionar mais informações sobre o assunto [...] possibilitando sua definição e seu delineamento” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51-52). É bibliográfico e documental quanto aos procedimentos técnicos, sendo realizado a partir de materiais já publicados: livros, capítulos de livros, artigos e teses. A abordagem do problema configura-se como qualitativa, uma vez que a pesquisadora tende a analisar os dados indutivamente cujo processo e significado são focos da abordagem (Prodanov; Freitas; 2013).

O *corpus* de análise constitui-se de quatro postagens na rede social *Facebook* de usuários aleatórios, entre 01 de outubro a 31 de outubro de 2022, período em que ocorreram os dois turnos das

eleições presidenciais. A coleta foi feita mediante pesquisa na plataforma, sondando a partir dos termos “centro”, “direita” e “esquerda” e filtrando publicações por dois critérios: a data de publicação, sendo ela feita no ano de 2022; a postagem realizada por usuários aleatórios, excluindo páginas específicas de política, jornais ou perfis de atores políticos. Neste ensaio, analisa-se a Postagem 1, a partir do seguinte percurso geral de análise.

Figura 1 - Percurso geral de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Referida a dinâmica do percurso geral de análise, segue-se com a figura que representa o *corpus* e, enfim, com o breve ensaio analítico.



categoria de língua, e a avaliação – neste caso, da situação de comunicação e do período eleitoral como um todo – como especificação enunciativa. Nesse sentido, o discurso do protagonista envolvido no modo enunciativo do ato “enuncia seu ponto de vista sobre o mundo [...] sem que o interlocutor esteja implicado nessa tomada de posição” (Charaudeau, 2019a, p. 83), evidenciando uma relação do locutor consigo mesmo, ou um comportamento elocutivo atrelado à modalidade de opinião.

Charaudeau (2018, p. 94) destaca que “o discurso político tende mais a incitar do que a argumentar”, isso porque as estratégias mobilizadas pelos enunciadores visam a adesão do público para atingir um objetivo específico: aqui, captar o interlocutor a aderir ao seu voto no 2º turno, que é no então atual presidente da época. Para tal finalidade, vê-se a mobilização de estratégias de credibilidade e de captação: de início, o enunciador (EUE) revela-se como digno de crível por não pertencer a nenhuma categorização pertencente à polarização discursiva da época, intitulando como “apenas um cidadão brasileiro que respeita às decisões e posições de cada um, independentemente de qualquer outra coisa”.

Mesmo não se identificando como direita, esquerda ou centro, o locutor identifica um adversário político: a imprensa nacional, ao alegar que esta/estas “simplesmente rasgaram suas condutas éticas, morais e profissionais”, o sujeito enunciador (EUE) utiliza estratégias tanto de credibilidade como de captação, pois, ao desqualificar o outro, utilizando dos imaginários de ética e moral demonstra ser contrário àqueles que violam tais preceitos, o que se percebe misturar razão e paixão aos seus interlocutores (TUd). É nesse sentido que Charaudeau (2018, p. 93) destaca que ao combater um adversário o comunicante deve “rejeitar os valores opostos aos preconizados por este, mostrando por uma boa argumentação a fraqueza e o perigo dessas ideias”, no entanto, a argumentação não pode correr o risco de não ser compreendida – daí a utilização de estratégias que impliquem a visada de captação junto aos dos interlocutores, como a identificação de valores comuns desejados, o que, no *corpus*, se manifesta ao fim do ato

linguageiro, quando o enunciador especifica sua religião – uma construção moral e social também partilhada.

Visto que a instância midiática “acha-se ‘condenada’ a procurar emocionar seu público, a mobilizar sua afetividade” (Charaudeau, 2019b, p. 92), vê-se que nesta Postagem 1 a visada de captação, como estratégia discursiva, orienta-se ao parceiro de troca, a um interlocutor (TUd) que seja conquistado pelas estratégias mobilizadas e tocado afetivamente, a fim de se identificar com a posição política do interlocutor. Para ser bem sucedido nesta empreitada, o enunciador (EUe) atribuiu papéis negativos à mídia, definindo-a como antiética e aderente a um partido específico, e, conseqüentemente, propagadora de discursos de ódio, atrelando imaginários que causam apelos emocionais aos parceiros da troca comunicativa.

Nesta visada de captação que sustenta a finalidade comunicacional, sabe-se que “não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si” (Charaudeau, 2018, p. 86). Nesse sentido, vê-se que eu EUc projeta um *ethos* de identificação através das imagens de caráter, humanidade e solidariedade. Considerando que o *ethos* de identificação é extraído do afeto social, mediante um processo de identificação irracional (Charaudeau, 2018), o interlocutor mostra-se como um cidadão de caráter ao dizer que “não sou fanático, apenas um cidadão brasileiro que respeita às decisões de cada um, independentemente de qualquer outra coisa”. Esse *ethos* é evocado ao criticar a imprensa nacional, posicionando-se contra as condutas “antiéticas” das emissoras e profissionais da mídia brasileira que veicula política, afirmando que essas tornaram-se símbolos da disseminação de ódio e de raiva. Além disso, tanto no início quanto no fim de sua postagem, o locutor inicia desejando paz, amor e alegria, significando um possível interpretativo de empatia alheia ao seu posicionamento, o que repercute na projeção de um *ethos* de identificação.

Como instância cidadã, cujo discurso dedica-se a interpelar o poder governante (Charaudeau, 2018), verifica-se que o EUc não

mobiliza interpelação ao governo, mas à própria mídia, demonstrando seu apoio ao atual presidente da época e reproduzindo um saber de opinião – pertencente ao domínio do saber de crença – o qual “nasce de um processo de avaliação que leva o indivíduo a se posicionar” (Charaudeau, 2022, p. 32).

Voltando ao objetivo geral deste estudo, que se concentra nos possíveis interpretativos decorrentes das estratégias encenadas a partir dos termos centro, direita e esquerda, verifica-se que nesta Postagem 1, esses termos político-partidários não adquirem neutralidade, mesmo que o enunciador não se identifique com tais posicionamentos, uma vez que manifesta seu apoio ao presidente de um partido de extrema direita, emergindo uma interpretação contrária àquilo que diz. Além disso, vê-se que a finalidade de seu ato de linguagem é apoiar seu candidato à presidência, pois utiliza estratégias de credibilidade e de identificação em uma visada de captação, cujo valor partilhado com o possível interlocutor (TUD) a ler e interagir com a postagem é a partilha da crença religiosa, a opinião contra a imprensa nacional e o apoio ao então presidente da república na reeleição, buscando assim o engajamento do sujeito interpretante (TUi). Nesse ato de linguagem, o eu-comunicante (EUc) produz uma imagem de identificação, reproduzindo um saber de crença quando compartilha sua opinião.

### **Considerações finais**

Embasada na teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2019a, 2019b, 2020) e do Discurso Político (Charaudeau, 2018, 2020, 2022), esta pesquisa percorreu sobre os conceitos centrais da teoria vinculada à Análise do Discurso, de vertente francesa, realizando intersecções sobre concepções do discurso político para elaborar um dispositivo metodológico de análise, a fim de elencar um possível percurso geral de análise que estivesse conectado aos objetivos específicos do estudo.

Este percurso, atrelado a tais objetivos específicos, volta-se de maneira ampla ao problema de pesquisa formulado inicialmente:

que possíveis interpretativos decorrem das estratégias discursivas encenadas na significação dos posicionamentos político-partidários centro, direita e esquerda manifestados no contrato de comunicação na rede social *Facebook* durante o período da eleição presidencial brasileira de 2022? Como um ensaio desta dissertação, na análise de uma das quatro postagens selecionadas na seção da metodologia, verifica-se que a linguagem não é neutra, mas uma prática social que constrói a realidade e produz discursos sobre a realidade e o mundo (Charaudeau, 2022). É daí que emergem os possíveis interpretativos – aqui, dos posicionamentos político-partidários direita, centro e esquerda – nos atos de linguagem: constrangidos por um contrato, e guiados por uma finalidade comunicacional, os sujeitos mobilizam estratégias discursivas a partir de uma visada comunicacional, comportando-se enunciativamente alinhado a seus objetivos, visando produzir efeitos em seu interlocutor. É o que ocorre na *mise-en-scène* da postagem analisada: o locutor, por meio de uma visada de captação, produz um *ethos* de identificação que se dá à medida que os interlocutores partilham dos mesmos imaginários de verdade que ele.

## Referências

- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**. Coordenação de tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2019a.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2019b.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2020.

POSSA, J. M. **O espetáculo da palavra televisionada:** a entrevista como imagem de si nas eleições presidenciais de 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496fb118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

# **A criança e os arranjos metafóricos: Uma experiência de aquisição da língua**

Gabriela Golembieski<sup>1</sup>

## **Introdução**

Descobrir que as coisas têm nome é o que nos possibilita conhecer o mundo ao nosso redor e estabelecer relações simbólicas com os outros de nosso convívio, conforme afirma Benveniste (2020). A criança apreende o nome das coisas ao seu redor, o que lhe permite constituir no seu discurso arranjos linguísticos para recriar realidades pela linguagem. A representação desses mundos no discurso pode se dar por meio de narrativas. Ao narrar, a criança vive a possibilidade de mobilizar formas e sentidos da língua de tal maneira que constitui arranjos metafóricos no seu dizer. Este capítulo é resultado parcial da nossa investigação realizada na pesquisa de Mestrado Acadêmico, que tem como tema os arranjos metafóricos produzidos em narrativas de crianças em sua constituição na língua. Delimita-se esse tema com enfoque nos arranjos metafóricos de narrativas de duas crianças, de 3 e 5 anos de idade, produzidas no período de 6 meses.

A questão norteadora da pesquisa é: qual o papel dos arranjos metafóricos produzidos nas narrativas de duas crianças, de 3 e 5 anos de idade, em sua trajetória de constituição na língua?. Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral, analisar o papel dos arranjos metafóricos produzidos nas narrativas de duas crianças, de 3 e 5 anos de idade, em sua trajetória de constituição na língua, no período de 6 meses, e como objetivos

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Passo Fundo. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, orientada pela Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich e bolsista CAPES I. E-mail: 174294@upf.br

específicos: a) refletir sobre como a aquisição da linguagem é teorizada nos estudos enunciativos; b) compreender os arranjos metafóricos produzidos nas narrativas de duas crianças em sua trajetória de constituição da língua a partir da perspectiva aquisicional enunciativa; e c) descrever os arranjos metafóricos a partir do procedimento técnico de estudo de caso.

Pontuamos que a proposta de pesquisa se justifica com base em diferentes aspectos. O primeiro deles diz respeito ao fato de a investigação compreender os arranjos metafóricos produzidos nas narrativas de crianças em sua trajetória de constituição na língua, temática tratada no seio da abordagem aquisicional enunciativa, o que, certamente, contribuirá para que se conheça mais acerca da aquisição da linguagem. Além disso, para além da área da Aquisição, o estudo sobre as narrativas e os arranjos metafóricos podem contribuir para que, também, o ensino de língua possa refletir sobre essas questões no trabalho desenvolvido com a criança. Por se tratar de um trabalho científico na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, a reflexão contribui para os estudos acadêmicos voltados para a linguagem e, justamente por isso assume relevância social.

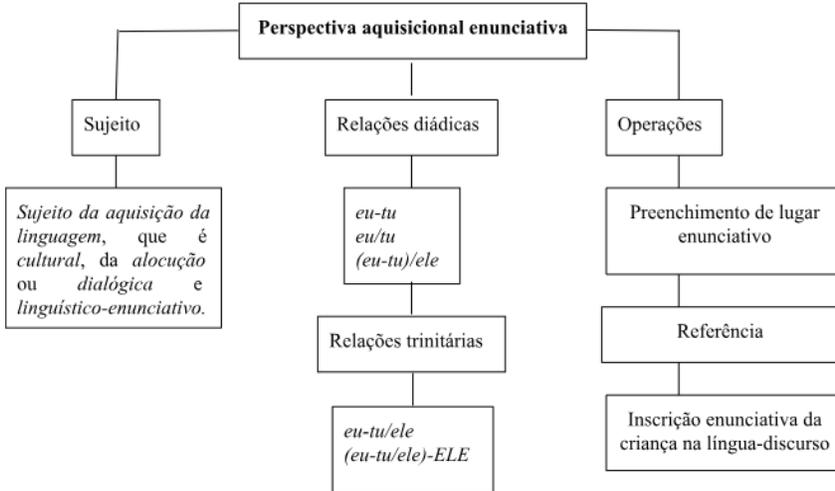
Nesta introdução, cabe destacar ainda a estrutura deste capítulo. Na seção 2, apresentamos a perspectiva teórica de aquisição da linguagem que guia o estudo. Na seção 3, descrevemos o que entendemos por narrativa e, na seção 4, o que nos leva a estudar os arranjos metafóricos. Na seção 5, apontamos os princípios metodológicos que guiam a pesquisa; e, na seção 6, apresentamos um esboço de análise de um dado de fala de criança. Por último, na seção 7, tecemos as nossas considerações finais para o que está sendo pesquisado.

## 2. Relações da criança com a língua: de Benveniste à perspectiva aquisicional enunciativa

Benveniste (2020), no texto “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, apresenta o que entende por língua e por linguagem: “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (Benveniste, 2020, p. 30). A criança, com sua “faculdade humana”, na relação com o outro de seu convívio, aprende a sua língua materna e, no ato de aquisição da língua, estabelece relações simbólicas com o “outro”, as quais são instituídas pela função própria da linguagem que é *simbolizar*, conforme afirma Benveniste (2020, p. 37), “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”.

Considerando os princípios benvenistianos, Silva (2009) propõe um dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*) - *ELE* para caracterizar o processo de aquisição da linguagem. Nesse dispositivo estão implicadas as relações com o *tu* e com a cultura (*ELE*). Enquanto *eu* e *tu* representam o locutor (criança) e o alocutário (outro) do quadro figurativo da aquisição da língua, o *ele* representa a língua enquanto sistema e discurso situados na cultura e o *ELE* simboliza a própria cultura enquanto conjunto das relações humanas e dos usos linguísticos. Cabe ressaltar que o *ELE* não é representado linguisticamente no discurso, mas constitui-se nas relações de *eu* e *tu* com *ele*. A autora apresenta o sujeito da aquisição da linguagem, as relações diádicas e trinitárias e as operações que se evidenciam nesse processo de aquisição. Em síntese, os conceitos propostos na perspectiva são:

**Figura 1** –Concepções de sujeitos na perspectiva aquisicional enunciativa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, destacamos que é pela história de enunciações que a criança se instaura na língua materna. Ao mobilizar a língua no discurso, a criança evoca experiências anteriores na linguagem, experiências essas vivenciadas por ela de um modo particular e mobilizadas no discurso, igualmente, de um modo particular, à sua maneira. A mobilização no discurso pode se dar por meio de narrativas, realidade de funcionamento da língua que está presente na sociedade da qual a criança faz parte. O tema das narrativas é objeto de discussão na próxima seção.

### 3. Narrativa: forma complexa do discurso

Em nossos estudos, a narrativa é pensada a partir da língua em emprego, o que implica, segundo os princípios benvenistianos, assumirmos a língua como sistema de signos que se atualiza no discurso. Considerando isso, não cabe, na nossa linha de pesquisa, uma estrutura específica de narrativas, uma vez que, a cada enunciação, compreendida aqui como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2023, p.

82), há a possibilidade de atualização das formas e sentidos da língua em uso, o que também, certamente, se aplica à narrativa.

Nos trabalhos de Benveniste (2020, p. 40), a narrativa é mencionada como “sucessão de ruídozinhos vocais”. Com isso, afirmamos que é assim que a criança narra sua experiência no mundo, o que se dá pelo ato de enunciação. São os “ruídozinhos vocais” que, segundo Diedrich (2022), constituem a narrativa, *recriam* realidades e possibilitam representar um mundo através da narrativa. É a mobilização de formas da língua no discurso que adquirem tal significação em dada situação enunciativa: “Trata-se da semântica própria da língua-discurso, reveladora de determinados arranjos singulares para modos de narrar que reproduzem sentidos no discurso narrativo” (Diedrich, 2022, p. 132).

No ato de narrar, a criança realiza deslocamentos da particularidade do discurso para o geral da língua-sistema, como afirma Silva (2009, p. 285), “cada ato de aquisição de linguagem põe em cena a singularidade de cada sujeito na estrutura da enunciação, em que os sentidos e formas produzidas constituem-se no próprio ato.” Nesse movimento, é possível que a criança institua arranjos metafóricos nos seus enunciados. É possível que, com base nas suas experiências, ela utilize uma forma da língua com um sentido renovado, estabelecendo analogias entre as formas e os sentidos desta língua, o que lhe possibilita realizar transferências de significação, atribuindo a determinado nome novo sentido.

#### **4. “Transferências analógicas de denominações”: o caso das metáforas**

Benveniste (2020, p. 40) utiliza o termo “transferências analógicas de denominações” ao se referir às metáforas. No ato de narrar, na interação com o outro, a criança evoca no seu discurso “transferências analógicas de denominações”: “trata-se de uma metáfora que se constrói no discurso, portanto, dependente do quadro figurativo da enunciação” (Flores, 2013, p. 168). O quadro figurativo da enunciação, segundo Benveniste (1989), apresenta os

índices de pessoa (*eu-tu*), espaço (*aqui*) e tempo (*agora*). É na mobilização da língua no entre *eu* e *tu*, em um determinado local (*aqui*) e momento (*agora*) que são possíveis as “transferências analógicas de denominações”.

Acredita-se, com Flores (2013), que o locutor produz metáfora ao transferir analogicamente, numa dada situação, sentidos que produzem, no discurso, novas denominações, ou seja, novos usos. Logo, a criança, a partir das experiências simbólicas, poderá constituir no seu discurso essas transferências, uma vez que estabelece relações entre as formas da língua e suas significações.

Neste trabalho, o estudo sobre a metáfora se volta para os arranjos metafóricos, mas o que seriam esses arranjos? Entendemos língua e linguagem como “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (Benveniste, 2020, p. 30). É a linguagem que possibilita mobilizar determinada língua. Ao mobilizá-la, são produzidos enunciados que constituem significação na situação enunciativa. Cabe ao locutor estabelecer o seu dizer por meio de arranjos.

Segundo Diedrich (2015), trata-se do arranjo da significação, o qual produz, indefinidamente, enunciações, com a criação de objetos linguísticos introduzidos na comunicação. Assim, os arranjos manifestam a significação dos enunciados. Por isso, a criança, ao produzir suas narrativas, pode estabelecer arranjos vocais, significações nos seus enunciados, por meio de metáforas. Pode mobilizar a língua de maneira que estabeleça analogias entre formas e sentidos da língua, constituindo então arranjos metafóricos no seu dizer.

Por fim, os arranjos metafóricos não são elementos prontos ou dados pela língua, mas estabelecidos pelo locutor ao mobilizar formas e sentidos da língua, na relação com o outro da interlocução e, em um espaço e tempo de determinada situação enunciativa. Ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, por meio de narrativas, por exemplo, o locutor pode transferir a significação de uma forma da língua para outra pela

analogia com que se configuram no sistema linguístico. Para que possamos analisar essa definição na prática, elencamos princípios para guiar o nosso estudo. Descrevemos isso na próxima seção.

## **5. Princípios metodológicos para o estudo dos arranjos metafóricos na narrativa da criança**

A pesquisa, do ponto de vista da sua natureza é aplicada, pois analisa recortes enunciativos de crianças para responder à questão proposta. Quanto aos seus objetivos, é exploratória, já que buscará mais informações sobre o assunto que é investigado, visando “proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 127). Por tratar-se de uma pesquisa exploratória, os procedimentos técnicos são bibliográficos porque é organizada a partir de material já publicado. E estudo de caso porque analisa detalhadamente recortes enunciativos de duas crianças, buscando compreender o que é proposto teoricamente. Já quanto à abordagem, é qualitativa, considerando “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” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Estudamos dados de duas crianças, os quais foram coletados durante o período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. É no convívio com o *outro* que a criança constitui-se falante da sua língua materna.

A partir da relação com o *outro*, a criança se desloca em movimentos que envolvem a língua-discurso; nas relações de convívio, aprende a língua na qual está imersa, e passa a fazer uso dessa língua em narrativas, realidade linguística característica da vida em sociedade. Em suma, os princípios metodológicos que guiarão a análise dos dados estão organizados no Quadro 3.

### Quadro 1 – Síntese dos princípios metodológicos

Princípio 1: A aquisição da linguagem se estabelece na relação com outros que falam. A criança instaura-se na sua língua materna ao conviver com outros que estabelecem relações simbólicas pela linguagem.

Princípio 2: A narrativa é uma realidade da sociedade humana, sendo que a criança, ao constituir-se na sua língua materna, passa a estabelecer o seu dizer por meio desta maneira de organização da língua.

Princípio 3: As metáforas se constituem no discurso pela analogia de formas e sentidos da língua em uma situação enunciativa. Não são pré-estabelecidas pelo sistema linguístico, se constituem na situação do discurso.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando esses princípios, na próxima seção, analisamos um dado de fala ilustrativo da pesquisa a ser realizada.

## 6. Borboleta com tatuagem: esboço de análise de dado de fala

A investigação realizada na Dissertação aborda 4 dados de fala de 2 crianças, de 3 e 5 anos de idade. Neste capítulo, escolhemos um deles para ilustrar o que propomos discutir nesta proposta. A seguir, apresentamos a transcrição de um dado de fala da criança Lavínia, de 5 anos de idade. A partir dos princípios metodológicos elencados, analisamos a narrativa da criança com a mãe.

### Quadro 2 – Recorte enunciativo 1

**Situação:** Lavínia, 5 anos e 2 meses, “ensina” a mãe a falar inglês.

Lavínea	tu sabe falar inglês?
Mãe	não!
Lavínea	parede em inglês gluquilei
Mãe	hummm que legal! e tu tá fazendo o quê?
Lavínea	eu tô brincando!
Mãe	hum então tá bom
Lavínea	tu sabe falar sofá em inglês?
Mãe	sofá? não!
Lavínea	Culipu
Mãe	hum
Corpo	mãe ri

<b>Mãe</b>	e tu aprendeu aonde essas palavra?
<b>Lavínea</b>	ããã sozinha
<b>Mãe</b>	sozinha?
<b>Lavínea</b>	uhum o tio Marlon que me ensinou
<b>Mãe</b>	ai que legal! e tu tá brincando do que agora?
<b>Lavínea</b>	de boneca

Fonte: Projeto “A narrativa da criança no contexto da pandemia de Covid-19: deslocamentos no simbólico da linguagem” (2022)<sup>2</sup>

O dispositivo teórico-metodológico proposto por Silva (2009) é caracterizado, nesse recorte, pela Lavínea (*eu*), a mãe (*tu*), a língua ali mobilizada (*ele*) e a cultura (*ELE*). A criança assume o papel de *eu* da situação enunciativa instituindo a mãe como *tu*, o que possibilita que haja a reversibilidade enunciativa, ou seja, a troca de papéis: *eu* passa a ser *tu* e *tu* passa a ser *eu*. A criança mobiliza a língua-discurso para, em seu imaginário, ensinar a mãe a falar certas palavras em inglês. Os signos apresentados por Lavínea não são os da língua inglesa, mas também não são reconhecidos por ela como sendo integrantes do sistema da língua portuguesa. Lavínea, ao dizer para a mãe como falar determinadas palavras em outra língua, na língua inglesa, o signo precisa ser diferente daqueles que são conhecidos por ela e pela mãe, por isso acaba juntando sons identificáveis no sistema linguístico da língua portuguesa para criar signos que não possuem uma significação no semiótico dessa língua, nem na língua inglesa, mas constituem certa referência nesse discurso.

A partir do que o nosso segundo princípio de análise propõe, a narrativa de Lavínea se constitui ao contar para a mãe que sabe falar inglês e que aprendeu com o “tio Marlon”. Há a evocação de uma experiência anterior que se estabelece na narrativa. Narrar é uma realidade da sociedade em que a menina vive, dessa forma, mobiliza a língua dessa maneira para constituir o seu dizer. Ao narrar como são as palavras na língua inglesa, mantém o padrão

---

<sup>2</sup> Projeto coordenado pela Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich, o qual contou com apoio financeiro da Fapergs. Foram coletados dados naturalísticos de falas de 6 crianças, durante a pandemia de Covid-19.

silábico e fonemas do português, mas desvirtua a forma para que não coincida com nenhum signo da língua materna. Para a criança, as palavras em língua inglesa têm como característica terminar em “lu”. Dessa forma, transfere marcas do sistema da sua língua materna, por meio de arranjos específicos, para denominar “brinquedo” e “tomada” em outro sistema. A partir disso, abordamos o proposto no terceiro princípio, destacando que os arranjos metafóricos se constituem no discurso. A criança mobiliza formas da língua portuguesa que se assemelham aos sons da língua inglesa, criando, assim, palavras que não são signos da língua portuguesa, o que para a menina seriam, então, da outra língua. Para ser do inglês, precisa ser um arranjo diferente daqueles conhecidos pela menina.

### Considerações parciais

Com o percurso teórico e metodológico desenvolvido até então, concluímos que o objetivo específico, **refletir sobre como a aquisição da linguagem é teorizada nos estudos enunciativos**, está sendo alcançado uma vez que apresentamos o que entendemos por aquisição da linguagem, destacando a concepção de sujeito que é *cultural*, da *alocução* ou *dialógica* e *linguístico-enunciativa*, descrevemos as relações que caracterizam o processo de aquisição da linguagem, e pontuamos as operações enunciativas, nas quais a criança passa de convocada pelo outro a convocar o outro.

Sobre a narrativa, propomos como objetivo, **compreender os arranjos metafóricos produzidos nas narrativas de duas crianças em sua trajetória de constituição da língua a partir da perspectiva aquisicional enunciativa**. Neste capítulo, recorte da dissertação, apresentamos um dado, o qual nos ajuda a entender a narrativa como uma forma complexa do discurso (Diedrich, 2022), porque institui na sua constituição elementos do quadro figurativo da enunciação (Benveniste, 2023), com ênfase para as relações de tempo e espaço. Com base nisso, acreditamos que pela narrativa a criança tem a oportunidade de experienciar a propriedade

simbólica da linguagem de maneira rica, o que se dá por meio da criação de mundos, atualizando formas e sentidos da língua materna em que está se instaurando.

Por fim, o objetivo, **descrever os arranjos metafóricos a partir do procedimento técnico de estudo de caso**, também é contemplando, levando-nos a entender que as “transferências analógicas de denominações” para Benveniste, os arranjos metafóricos denominados neste trabalho, são estabelecidos pelo locutor ao mobilizar formas e sentidos da língua, na relação com o outro da interlocução e em um espaço e tempo de determinada situação enunciativa. Ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, por meio de narrativas, por exemplo, o locutor pode transferir a significação de uma forma da língua para outra pela analogia com que se configuram no sistema linguístico.

## Referências

- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. de Eduardo Guimarães *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.
- DESSONS, G.; BENVENISTE, É. **l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.
- DESSONS, G.; NEUMANN, D.; OLIVEIRA, G. F. Émile Benveniste e a arte do pensar. Trad. Daiane Neumann e Giovane Fernandes Oliveira. **ReVEL**, v. 18, n. 34, 2020.
- DIEDRICH, M. S. **Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 2015. 147 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DIEDRICH, M. S. **Narrativas de crianças na pandemia**: discursos que reinventam o mundo. 1 ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2022.

DIEDRICH, M. S. O ato enunciativo de narrar: a constituição do indivíduo na sociedade. *In*: ROSÁRIO, H. M. *et al.* (org.). **Leituras de Émile Benveniste**. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022, p. 129-138.

DIEDRICH, M. S.; GOLEMBIESKI, G.; BOLDORI, A. C. A criança e a narrativa: a operação de referência no universo da “imaginação criadora”. **Memorare**, Tubarão, v. 10, n. 1, mai./out. 2023. Disponível em: <10.59306/memorare.v10e1202318-29>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FLORES, V. do N. Enunciação e metáfora no discurso da criança: um esboço de estudo. **Revista Prolíngua**, v. 8, n. 2, p. 157-169, 2013.

GOLEMBIESKI, G. Construções metafóricas na narrativa da criança: o caso do limpador de para-brisa dos trens. **Cadernos de Linguística** [S. l.], v. 3, n. 1, p. e619, 2022. Disponível em: <<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/619>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. F. de. A linguagem da criança: uma herança cultural. **Percursos Linguísticos**, v. 6, n. 13, 2016.

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

SILVA, C. L. da C.; DIEDRICH, M. S. Das formas embrionárias às formas complexas do discurso: movimentos linguístico-enunciativos da criança na aquisição da língua materna. **Estudos da Língua(gem)**, Bahia, v. 20, n. 1, p. 115-140, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12071>. Acesso em: 12 ago. 2023.

**De estrangeiro para cidadão:  
Integração sociolinguística de imigrantes mediada pelo  
ensino de Português como Língua de Acolhimento**

Karina Aparecida Oliveira da Silveira

## **Introdução**

Os fluxos migratórios estão presentes por todo o mundo e são motivados por diferentes fatores. Desde o início da sua formação, o Brasil foi moldado por esse movimento de pessoas, e teve sua população formada, principalmente, por imigrantes ao longo de sua história. No século XIX, houve um aumento significativo da imigração europeia para o Brasil, fato que consolidou o país como um destino importante para imigrantes de diversas partes do mundo. Nas últimas décadas, imigrantes haitianos, argentinos, venezuelanos, entre outros, tiveram o Rio Grande do Sul como destino na busca de melhores condições de vida devido às crises e catástrofes que assolaram seus países.

Nessa conjuntura, este capítulo — que é derivado de uma pesquisa em fase de desenvolvimento, motivada por uma reflexão advinda de um trabalho de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em uma escola estadual do município de Serafina Corrêa/RS — tem como tema a concepção de língua no contexto de acolhimento, com a indagação sobre o significado factual de "língua de acolhimento". Ao investigar essa temática, busca-se não apenas um entendimento conceitual, mas também uma abordagem que considere as individualidades dos estudantes estrangeiros acolhidos em um novo grupo social. Como delimitação do tema, exploramos o conceito de língua necessário a ser mobilizado para efetuar o acolhimento de estudantes estrangeiros, para que o papel social do ensino de língua seja cumprido nesse contexto.

A pesquisa — que está vinculada à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso — se justifica pela sua contribuição social e acadêmica para questões relacionadas à integração sociolinguística de imigrantes já que trata de questões fundantes na realidade discursiva dos dias atuais. Ao destacar a importância do ensino de línguas para o acolhimento de estudantes estrangeiros, esta pesquisa tem potencial de produzir estudos que podem desencadear políticas públicas e práticas educacionais voltadas para o empoderamento linguístico e cultural dos imigrantes. Dessa forma, este trabalho não apenas contribui para o avanço do conhecimento acadêmico no campo da língua de acolhimento e sociolinguística, mas também tem o potencial de impactar positivamente a vida e a integração dos imigrantes em suas novas comunidades de fala.

O problema desta pesquisa está assim concebido: qual conceito de língua mobilizar em um trabalho de acolhimento de estudantes estrangeiros e suas implicações no trabalho de ensino de língua? No escopo deste estudo, temos como objetivo geral: identificar qual conceito de língua mobiliza-se no processo de acolhimento, para atender às necessidades sociais do trabalho com ensino de línguas para estudantes estrangeiros. Ao identificar e analisar o conceito de língua mais adequado para esse contexto específico, busca-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades linguísticas e culturais dos alunos imigrantes. Entendemos que é essencial aprimorar estratégias educacionais e sociais voltadas para a recepção e adaptação desses alunos em ambientes linguísticos e culturais diferentes de seus próprios, para impulsionar a uma integração bem-sucedida dos imigrantes na sociedade. Para alcançar o objetivo geral, pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos: a) revisar concepções a respeito da língua e seu papel social; b) destacar a relevância social do ensino de Língua de Acolhimento; c) apresentar implicações da Sociolinguística no trabalho de Ensino de Língua de acolhimento;

d) relatar experiências vivenciadas em aulas de Língua Portuguesa com alunos imigrantes, a fim de ilustrar a realidade.

O embasamento teórico desta pesquisa reúne ideias de duas áreas que se complementam. Grosso (2010) e São Bernardo e Barbosa (2018) discutem a Língua de Acolhimento, com a abordagem do ensino da língua em situações de migração e refúgio. Já Mollica (2004), Alckmin (2001) e Calvet (2002) trazem contribuições da Sociolinguística com aspectos que abordam a relação entre linguagem, sociedade e identidade. Desse modo, a pesquisa também explora como os conceitos sociolinguísticos podem fortalecer as práticas de acolhimento linguístico, já que trata da relação que existe entre o uso da língua e as dinâmicas sociais e culturais. A união das duas áreas permite a ampliação das oportunidades de intervenção pedagógica em contextos multiculturais e multilingues, o que torna o processo mais alinhado às realidades dos aprendentes da nova língua.

Nessa linha, a pesquisa decorre das reflexões sobre textos teóricos e da conexão estabelecida com os relatos da minha experiência enquanto docente de Língua Portuguesa ministrante de aulas de maneira simultânea para falantes nativos e estrangeiros aprendentes de português como segunda língua. O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos reflexões teóricas sobre Língua de Acolhimento e contribuições da Sociolinguística. Em seguida, apresentamos a descrição do percurso metodológico e análise acerca das reflexões advindas das experiências relatadas. Por fim, as considerações finais.

## **2. Preceitos teóricos**

Na contemporaneidade, o ensino de línguas requer um modelo educacional que se adapte às mudanças sociais, questões étnicas e culturais, na busca por uma sociedade mais justa, humana e intercultural. Dessa maneira, a aprendizagem da língua de acolhimento possibilita o exercício de direitos e o entendimento dos deveres que competem aos cidadãos. Nos próximos

parágrafos, a partir de teóricos como Grosso (2010), São Bernardo e Barbosa (2018), entre outros, propomos algumas reflexões sobre Língua de Acolhimento.

De acordo com São Bernardo e Barbosa (2018), é comum que os imigrantes em situação de vulnerabilidade enfrentem dificuldades com a nova língua, com a cultura e com os costumes locais. Além disso, normalmente, se deparam com problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito, principalmente por não serem de origem europeia e caucasiana. No que tange à aquisição do sistema da nova língua, um auxílio inicial é fundamental para que elas possam inserir-se na sociedade de maneira satisfatória, pois estudos têm demonstrado que a falta de conhecimento do idioma é uma grande dificuldade para a integração social dos recém-chegados em uma nova terra.

Nessa mesma linha, para São Bernardo (2016), a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim para os imigrantes e refugiados, mas um meio de integração. As demandas cotidianas relacionadas ao trabalho, transporte, consumo, saúde e interações sociais acentuam a necessidade urgente de aprender a língua de acolhimento. A autora ainda argumenta que esse conhecimento promove igualdade de oportunidades, facilita o exercício da cidadania e enriquece as qualificações tanto para os imigrantes quanto para os anfitriões. A troca que ocorre através do contato entre culturas e identidades diversas, apoiada por essas relações, reforça o aspecto intercultural, que é de extrema relevância para o pleno exercício da cidadania. Nessa situação, aprender a língua-cultura do país de acolhimento favorece a inserção socioprofissional das/os imigrantes, pois esse conhecimento produz uma equidade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa aptidões para quem chega e para quem acolhe.

Grosso (2010) aborda a língua de acolhimento como um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação mútua de troca. Para a integração

temporária ou permanente no país de acolhimento, a comunicação na língua-alvo e o conhecimento da legislação dos países de chegada são elementos indispensáveis. Nesse sentido, ela é orientada para a ação, pois advém da relação existente entre a língua e o contexto a que ela se aplica. As necessidades comunicativas dos imigrantes, normalmente, se relacionam com tarefas e situações que divergem da cultura de origem e que perpassam diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia e relações pessoais.

Estudos de Vieira, Pedrassani e Balzan (2020) destacam a relevância de desenvolver metodologias e estratégias de PLAc para além de questões da heterogeneidade cultural e linguística dos imigrantes, de modo a observar, também, fatores específicos desses aprendentes, que podem influenciar as necessidades individuais e o ritmo da aquisição do novo idioma. O trabalho com língua de acolhimento, para os autores, ultrapassa a perspectiva linguística e cultural, pois abrange também o aspecto emocional e subjetivo da língua e a relação delicada que ocorre nos primeiros contatos do imigrante com a sociedade de acolhimento, já que há uma vulnerabilidade a ser enfrentada por essas pessoas ao chegarem a um país estrangeiro com a intenção de se estabelecerem. Sob essa ótica, destacamos o papel do professor, ao qual cabe os esforços de atenuar o conflito inicial entre o aluno e a língua, de modo a permitir que ele comece a enxergá-la como um instrumento de mediação entre ele e a sociedade que o acolhe, além de concebê-la como uma aliada no processo de adaptação e pertencimento ao novo ambiente, que não é seu lar original.

A reflexão feita pelo professor sobre seu papel no processo ensino-aprendizagem, especialmente em contexto de língua de acolhimento, tem a possibilidade de promover mudanças positivas que tornam sua prática cada vez mais eficiente. Todavia, estudos de São Bernardo (2016) demonstram que, quando comparado ao ensino de outras línguas como inglês e espanhol, por exemplo, a prática do ensino de PLAc no Brasil ainda é considerada pouco expressiva. Da mesma maneira, é possível verificar que os cursos

de português como língua estrangeira, na maioria dos casos, concentram-se nas universidades e atendem majoritariamente alunos que vêm ao Brasil para estudar, ou seja, em uma situação consideravelmente privilegiada em comparação com os estrangeiros que passam pela situação de migração forçada e buscam o país como um refúgio. Em virtude disso, o que predomina na prática de ensino português como língua estrangeira são cursos embasados por uma abordagem que tem como foco central a gramática, pois o principal objetivo do público alvo é atender às exigências das instituições com relação à aquisição e produção de conhecimento científico.

Em relação às tarefas trabalhadas em PLAc, Grosso (2010) salienta que é benéfico que estejam relacionadas ao cotidiano dos imigrantes, a fim de abordar temas ligados às dinâmicas do trabalho, à cultura e à interação entre as pessoas no novo país, por meio de atividades baseadas em situações-problema. Nessa mesma perspectiva, a fusão com a ótica da Sociolinguística se faz relevante. Calvet (2002, p. 107) defende que “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seus aspectos linguísticos”. Diante desse panorama, se destaca a relevância de vincular o ensino da língua à cultura local, pois esse tratamento oferece aos imigrantes várias vantagens. Entre elas, estão: a possibilidade de os estudantes ouvirem o português falado de forma espontânea pelos brasileiros; o foco no uso da língua para resolver situações práticas do dia a dia; e a oportunidade da aquisição da língua através da interação com aspectos da vida social e cultural das comunidades em que vivem.

Pode-se considerar, portanto, que a concepção de Língua de Acolhimento vai além dos conhecimentos puramente linguísticos, já que é uma expressão que se associa ao cenário de migração forçada. Nesse contexto, a aprendizagem da Língua Portuguesa se dá por diferentes necessidades contextuais, as quais, muitas vezes, estão relacionadas com questões de sobrevivência urgente, em que a língua de acolhimento atua como um elo de interação entre o recém chegado e a comunidade na qual estão inseridos (Grosso, 2010).

Esta pesquisa, também, apoia-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, pois trata de alunos provenientes de países em situação de vulnerabilidade, que se encontram em contato com o português como língua de acolhimento, imersos em uma comunidade de fala dessa língua. Nesse sentido, Blommaert (2010) argumenta que a linguagem está profundamente vinculada ao processo de globalização, posto que a língua está em mudança ao passo que sociedade também está em mudança. Dessa forma, a Sociolinguística ressalta a importância de uma linguística focada na língua em uso, em contextos reais, ao invés de considerá-la uma entidade isolada. Esse enfoque torna-se ainda mais pertinente no contexto contemporâneo, em que os fluxos migratórios intensificam o contato entre diferentes línguas e culturas, fato que promove interações linguísticas diversificadas e, por vezes, desafiadoras.

A Sociolinguística, para Coelho *et al.* (2015, p. 12), “é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”. Nessa mesma linha, Mollica (2004) define a Sociolinguística como uma subárea da linguística que investiga a língua em uso nas comunidades de fala, com foco na interrelação entre aspectos linguísticos e sociais. Desse modo, há a compreensão da relevância de uma área voltada para o entendimento de que questões sociais podem interferir na língua.

Nessa mesma perspectiva, todavia, de maneira mais abrangente, Calvet (2007) trata a Sociolinguística como sendo a própria Linguística, a partir da premissa de que não há possibilidade de distinção entre uma linguística geral, que estudaria as línguas e uma sociolinguística, que trataria do aspecto social dessas línguas. Para o autor, a língua é um fato social. Por essa razão, o “objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico” (Calvet, 2007, p. 121).

Esse olhar vai ao encontro de Alckmin (2001), que argumenta que a linguagem e a sociedade estão interligadas de maneira inquestionável. Essa relação, segundo a autora, constitui a base da

condição humana, pois defende que a história da humanidade é a história dos seres humanos organizados em sociedades que detêm um sistema de comunicação oral - isto é, uma língua. Nesse viés, a linguagem é um fenômeno essencialmente social. Alckmin considera que a Sociolinguística se dedica ao estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso, com a comunidade linguística como ponto de partida.

Mollica (2004) argumenta que a Sociolinguística se concentra na diversidade da linguagem, já que, se houvesse uniformidade linguística, não haveria necessidade de análise sociolinguística. A variedade de modos de falar reflete a riqueza cultural e social de diferentes grupos. Sobre isso, Labov (2008) enfatiza que uma comunidade de fala não é definida pela uniformidade linguística, mas pelas normas compartilhadas sobre a língua. Isso significa que, embora os falantes possam usar formas diferentes de linguagem, eles compartilham atitudes semelhantes em relação a essas variações. O autor sugere, ainda, que essa uniformidade nas normas ocorre quando os falantes têm consciência das variáveis linguísticas e podem emitir juízos de valor sobre elas.

A inserção sociolinguística em uma nova comunidade de fala pode ser desafiadora. Blommaert *et al.* (2005) argumentam que esse processo pode fazer com que alunos plurilíngues, apesar de suas capacidades linguísticas bem desenvolvidas, se deparem com situações em que não conseguem se comunicar ou realizar certas tarefas, mesmo as mais simples. Isso ocorre muitas vezes devido a sentimentos de inadequação ou deslocamento, como se não falassem nenhuma língua.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa científica “é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza” (2013, p. 48). Dessa maneira,

compreende-se que o pesquisador emprega conhecimentos previamente adquiridos e utiliza de diferentes métodos e técnicas para alcançar os objetivos estipulados.

Em relação à sua natureza, a pesquisa se caracteriza como aplicada, visto que, através dela, pretendemos gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Além disso, é relevante ressaltar que envolve interesse sobre a realidade local, visto que discorre sobre uma questão de cunho social e educacional, no contexto da cidade de Serafina Corrêa, mas que serve de reflexão para a prática de ensino de Língua em outras escolas do Brasil que contam com essa realidade.

Do ponto de vista do objetivo, a pesquisa é exploratória. Para Prodanov e Freitas (2013), pesquisas com esse tipo de objetivo ocorrem quando se encontram na fase preliminar e têm como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado. Quanto aos procedimentos técnicos, se caracteriza como *ex-post-facto*, ou seja, quando o estudo se realiza após os fatos. Da mesma maneira que usamos as experiências vivenciadas em sala de aula para compor o *corpus* e servir como base motivacional ilustrativa para as discussões sobre a concepção de língua no contexto de acolhimento.

#### **4. Do silêncio à interação: desafios e resultados no ensino de português para imigrantes e refugiados**

Nesta seção, apresentamos situações vivenciadas com base em ação de PLAc, realizadas em uma escola da rede pública de ensino do município de Serafina Corrêa. Uma característica marcante deste espaço é o significativo número de alunos oriundos de países estrangeiros, especialmente Argentina e Haiti, que chegaram ao Brasil, juntamente com suas famílias, na busca por melhores condições de vida. A motivação principal para a realização da ação, ocorreu pela nossa dificuldade de comunicação, principalmente com os recém-chegados, que interagiam apenas com os colegas falantes do mesmo idioma. Após alguns dias de observação e

sondagem do conhecimento de português dos alunos estrangeiros e da interação deles com as turmas em que estavam inseridos, houve a tomada de decisão de introduzir atividades especializadas em português de acolhimento, baseadas em materiais produzidos pelo curso de Licenciatura em Letras e disponibilizados em um repositório de materiais didáticos do *campus* Bento Gonçalves do IFRS, instituição em que me constitui enquanto docente e tive a sensibilização inicial para o tema.

De acordo com Grosso (2010), para o imigrante, a interação com os falantes nativos e o conhecimento da gramática são igualmente importantes, pois, a partir disso, ele começa a ter consciência da língua, do seu uso e da cultura local. No entanto, as formulações teóricas adaptadas para o ensino de língua repercutem na escolha de abordagens pedagógicas na escola, que tendem a ser orientadas mais para a língua em sua estrutura gramatical. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em PLAc necessitam estar relacionados ao cotidiano dos imigrantes, com a abordagem de temas ligados ao trabalho, à cultura e à interação entre as pessoas no novo país. Com base nesses fundamentos, reconhece-se a importância de um trabalho relacionado à Sociolinguística para alcançar um resultado verdadeiramente eficaz no ensino de português como segunda língua.

Por considerar esse contexto, inicialmente, os alunos estrangeiros foram retirados de suas respectivas salas de aula, e as atividades foram conduzidas na biblioteca, com o intuito de proporcionar uma atenção individualizada e conhecê-los melhor. Trabalhamos com capítulos voltados à apresentação do novo país e ao cotidiano dos aprendentes. Logo de início, já obtivemos avanços e respostas muito positivas. No entanto, enfrentamos alguns desafios, como: a dificuldade de conduzir as atividades na biblioteca no mesmo período em que as turmas convencionais continuavam em aula, devido à falta de um horário específico para a prática com os estrangeiros; dificuldades de acesso à *internet* e tecnologias em geral; presença de alunos com deficiência sem monitoria, que acentuam a dificuldade de comunicação;

discriminação racial por parte dos nativos e a evasão escolar, motivada pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. Esses fatores reafirmam o papel social da escola e a urgência de tratar do tema com seriedade, na busca por propor medidas imediatas para lidar com essa realidade com a atenção que ela demanda e merece.

### **Considerações finais**

A partir da análise dos pontos discutidos, já podemos realizar algumas observações sobre esta pesquisa que se concentra na concepção de língua no contexto de acolhimento, com investigação do significado factual de "língua de acolhimento". De forma mais específica, exploramos o conceito de língua que deve ser mobilizado para efetivar o acolhimento de estudantes estrangeiros, para assegurar que o papel social do ensino de línguas seja adequadamente cumprido. O trabalho busca responder qual conceito de língua deve ser mobilizado em um trabalho de acolhimento de estudantes estrangeiros e quais são suas implicações para o ensino da língua. Dentro do escopo deste estudo, o objetivo geral é identificar qual conceito de língua mobiliza-se no processo de acolhimento, para atender às necessidades sociais do trabalho com ensino de línguas para estudantes estrangeiros.

Diante disso, podemos afirmar que esse objetivo já foi parcialmente alcançado. Por meio de reflexões sobre os conceitos de língua, é possível afirmar que a interseção dos campos da Sociolinguística e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) configura-se como uma abordagem eficiente para o estudo, pois os pontos de vista dessas áreas podem se complementar. Calvet (2002) entende a língua como um fato social. Essa perspectiva complementa a visão de Alckmin (2001), que destaca a relação existente entre a linguagem e a sociedade, pois, segundo a autora, isso constitui a base da condição humana, já que a história da humanidade é a história dos seres humanos

organizados em sociedades que detêm um sistema de comunicação oral - isto é, uma língua.

Sob essa mesma ótica, pesquisadores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ressaltam a importância da língua como instrumento de comunicação e integração na nova sociedade em que os imigrantes estão inseridos. Assim, os principais conceitos mobilizados nesta pesquisa compreendem a língua como um fato social, alinhados com a perspectiva de São Bernardo (2016), que vê a apropriação da língua do país de acolhimento como um meio essencial de integração. Essa visão teórica se mostra plenamente alinhada com as experiências vivenciadas em sala de aula, uma vez que, por meio do trabalho com PLAc, os estudantes estrangeiros conseguiram se integrar melhor na comunidade de fala em que estavam inseridos.

Apesar de ser principiante, a pesquisa já demonstra que a necessidade de considerar a língua de acolhimento nas escolas é um tema latente. Por isso, ressalta-se a importância da comunidade acadêmica e escolar se mobilizar para encontrar soluções imediatas para essa questão. Além disso, oferecer atenção individualizada em conjunto com materiais específicos pensados para o público-alvo otimiza o trabalho e potencializa bons resultados. Neste contexto, o trabalho amparado na união da Sociolinguística e PLAc pode surtir efeitos positivos.

Para encerrar, é importante destacar que a educação é uma poderosa ferramenta de transformação social. O processo de acolhimento linguístico deve ser visto como uma oportunidade não apenas para o aprendizado da língua, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

## Referências

ALCKIMIN, T. M. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM F.; BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

- BLOMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. **Language & Communication**, v. 25, n. 3, p. 197-216, 2005. Disponível em: <https://www.Sciencedirect.com/science/article/pii/S027153090500025X>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-52.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.
- LABOV, Wi. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 20 out.. 2024.
- SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de Português como língua de acolhimento: experiência em um curso de Português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 20 out. 2024.
- VIEIRA, L. R. *et al.* Língua e cidadania: a apropriação da língua portuguesa por imigrantes haitianos no IFRS-Campus Bento Gonçalves. **Revista da ABRALIN**, p. 852-879, 2020.



## A educação antirracista nas veredas literárias: Um olhar ou dois para a valorização das relações étnico-raciais na escola

Lissara Kaiuane Alves<sup>1</sup>

### De onde partimos

Certa vez, durante uma entrevista para o jornal Correio Braziliense, Conceição Evaristo alegou que “a literatura está nas mãos de homens brancos”. Em uma outra ocasião, durante uma palestra para a Academia Brasileira de Letras no Rio de Janeiro, foi a vez de Graça Graúna manifestar-se, afirmando que “fazer literatura indígena é uma forma de resistência”. Escolhi trazer essas duas vozes de origens distintas - Conceição Evaristo, autora afro-brasileira, e Graça Graúna, escritora indígena - para abrir a discussão que proponho neste trabalho, pois, apesar de dizerem palavras diferentes, elas ecoam ideias semelhantes: *reconhecimento*, *valorização* e *resistência*. Inicialmente, essas foram as ideias que me alcançaram como leitora antes mesmo de me tornar pesquisadora, afinal, meus estudos e pesquisas nos últimos meses têm a ver, antes de tudo, com a minha própria história.

O Kaiuane do meu nome é indígena. Mas o formato do meu nariz e da minha boca diz outra coisa. Eu poderia me autodeclarar “cafuza”, segundo o dicionário *Houaiss*, a definição mais precisa para designar uma pessoa mestiça de negro com indígena. Porém, a identidade de uma pessoa não se constitui de significados amontoados num dicionário. A bem da verdade, eu fui, por mais

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Mestranda em Letras pela mesma Universidade. Realiza pesquisas em Leitura e Formação do Leitor, principalmente, estuda o trabalho com experiências literárias a partir da literatura infantil e juvenil. Bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7061757827737083>; E-mail: 143233@upf.br.

tempo do que gostaria, uma menina sem cor. E, é isso que acontece, mais vezes do que gostaria, com milhares de meninas e meninos que nascem num país sem memória como o Brasil. Ainda bem que no meio do meu caminho, a literatura apareceu. Os livros me apresentaram um espelho e gostei muito da imagem que vi refletida ali. Então, hoje, quando falam “negra”, eu respondo “presente”.

Uma vez delimitado o meu interesse pessoal, passo para a apresentação de outros fatores que motivaram esta pesquisa e que me parece conveniente apresentar nesta parte introdutória. Em 2003, foi sancionada no Brasil, a Lei 10.639. Ela determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Já em 2008, uma nova lei passou a vigorar: a Lei 11.645/08, que inclui o ensino sobre a História e Cultura Indígena ao texto original. Desse modo, temos o primeiro pilar que sustenta o meu trabalho: a lei. Acontece que além da ausência de memória, o nosso país também sofre com o descaso estatal que assegura, mas falha na execução da legislação. Considerando as raras exceções, sabemos que a tal lei é parcialmente contemplada em apenas dois momentos distintos do ano letivo: 19 de abril e 20 de novembro. No entanto, é necessário reconhecer que hoje existe um tímido, mas importante movimento de valorização e promoção da educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Diante desse cenário, tento esclarecer as discussões, interrogações e os critérios que influenciam o trabalho de leitura de livros de literatura afro-brasileira e indígena nos espaços escolares. Assim, temos o segundo pilar que sustenta a minha pesquisa: a escola.

Por fim, acredito que é na e pela literatura que muitos autores e autoras expõem as questões sociais urgentes sobre respeito, representatividade e equidade. Na condição de leitora e de mulher negra, reconheço isso, pois minhas vivências literárias contribuíram para a construção da minha própria identidade. Na condição de professora, defendo que a literatura possui um importante viés social e pode funcionar como instrumento de

transformação. Por isso, na condição de pesquisadora, defini o terceiro pilar de sustentação do presente trabalho: a literatura.

Assim, reunindo a obrigatoriedade legislativa do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, a importância da escola na formação de todo e qualquer cidadão e o poder transformador da literatura encontrei o objetivo principal da minha pesquisa: investigar como se dá o trabalho com a literatura afro-brasileira e a indígena na promoção da educação das relações étnico-raciais, em especial, no ensino fundamental.

Neste ensaio, apresento um recorte dessa pesquisa que está em andamento. O texto foi dividido em três partes, a saber: na primeira seção, intitulada *A escola, os leitores e os livros*, proponho uma reflexão teórica sobre o papel da escola na formação do leitor literário; na segunda seção, *A educação étnico-racial pede passagem*, faço um percurso histórico, apresentando os movimentos legais que deram origem a alguns projetos de implementação da educação étnico-racial na escola, como as leis já citadas anteriormente.

Já na terceira seção intitulada *Com a palavra, as professoras*, apresento a parte metodológica da pesquisa. Situada na linha de pesquisa leitura e formação do leitor, essa pesquisa classifica-se como básica quanto à sua natureza, quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, quanto aos objetivos é exploratória e descritiva, quanto aos procedimentos, é bibliográfica. A partir de entrevistas com seis professoras que participaram do Programa de Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo, discuto a problemática da pesquisa em andamento.

Diante do estudo até o momento realizado, com base nos textos teórico-críticos, que tratam sobre a temática dos deslocamentos, registramos que há instigantes caminhos para pensar o trabalho com a educação étnico-racial na escola.

## **2. A escola, os leitores e os livros**

A sala de aula é, ou deveria ser, um espaço de diálogo, de atividades e de descobertas. Reunindo, sobretudo, diferenças, pois é um ambiente privilegiado para a troca de experiências, o confronto de interpretações e a diversidade de leituras. Desse modo, apesar de toda a rigidez dos currículos, das metodologias, e mesmo dos conteúdos, a sala de aula, na ordem do contato interpessoal, mantém o que ela deveria ser: um lugar de descobertas. Aqui, neste trabalho, a leitura literária é tida como base dessa tomada de consciência.

### **2.1 Ler na escola: a formação do leitor literário**

Saber ler (decodificar) não é garantia de que o indivíduo se torne um leitor. Comete-se um grande equívoco toda vez que o ato da leitura é atribuído puramente à decifração de códigos. Compreendendo a leitura no seu nível mais amplo, sabe-se que o seu ato vai além da decodificação de algo escrito, conforme escreve Marisa Lajolo (1984), afirmando que ler é "a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, e relacioná-lo a todos outros textos significativos" (p. 59).

Nessa perspectiva, com base no estudo de alguns conceitos de autores da área de formação de leitores, tais como Maria da Glória Bordini (1988), a leitura pode ser vista como um processo de aprendizagem como qualquer outro, e, portanto, o ato de ler se ensina e pode ser aprendido. É nesse cenário de ensino-aprendizagem que surge imediatamente a escola, seguida de sua importância enquanto principal espaço para habilitar os alunos de primeiro e segundo grau à leitura, não apenas ensinando a ler, mas fomentando práticas de leitura, ou melhor a necessidade pela leitura.

Encontramos, então, uma questão muito relevante, que se perpetua na atualidade: ler o que e como? Não se detendo, agora, aos conceitos mais teóricos acerca da leitura, como uma tentativa de reflexão à questão apresentada acima, se faz necessário pensar no

espaço dado à literatura no contexto escolar. Visto que o ato de ler (aqui se referindo à leitura do texto escrito, priorizado na escola) pode ser compreendido como um processo de materialização da realidade de cada indivíduo, o qual busca compreendê-la a partir das "pistas" que vão sendo deixadas ao longo da leitura, autores diversos, alguns já citados anteriormente, defendem que o texto literário, por excelência, é um texto completo e autêntico, dotado de sentido e significado. Um texto que permite a interpretação e interferência do leitor durante a leitura. Ou seja, o conhecimento que o sujeito adquire como resultado da leitura realizada não está posto e acabado ali na superfície textual, mas é construído por ele próprio.

Segundo Zilberman (1988), no estímulo de uma vivência com a obra literária ocorre um enriquecimento pessoal e singular com o próprio leitor, e ainda, nas próprias palavras da autora, a leitura é "uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude" (p. 21). Nesse sentido, Maria da Glória Bordini complementa essa ideia, quando diz que os principais objetivos a serem alcançados no ensino de literatura são o estímulo por meio de atividades sensibilizantes, a aproximação do texto com a realidade psicológica e social do aluno, a validação da tradição literária para o conhecimento da herança cultural e a apuração do senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome.

Nessa perspectiva, é possível esboçar uma primeira tentativa de resposta à questão de *como* e *o que* se deve ensinar a ler. Judith A. Langer (2005), na obra intitulada *Pensamento e experiência literários*, traz vivências de professores e alunos nas aulas de literatura, tendo como resultado de sua pesquisa a apresentação de duas formas de vivenciar uma experiência literária. A primeira delas, a experiência objetiva. Esta se dá quando a observação e a construção das ideias são realizadas a distância, sem o envolvimento pessoal do leitor. A segunda, tida como experiência subjetiva, constitui-se como o processo de interiorização daquilo que se está lendo, realizado pelo leitor. Assim, como afirma Langer,

tal experiência é vivenciada [...] quando olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos vê-las de uma perspectiva interna (Langer, 2005, p. 18).

Portanto, percebe-se que, a partir de um trabalho voltado para oportunizar vivências de experiências subjetivas na escola, a literatura proporciona ao leitor a capacidade de explorar tanto a si mesmo quanto quem ele ou o mundo podem vir a ser, confirmando a ideia defendida inicialmente de que as contribuições para a formação do indivíduo por meio da literatura são muitas. Dessa maneira, aprender a ler é mais do que adquirir a prática da leitura de obras literárias, por exemplo. Ser leitor é ser capaz de ler as práticas sociais que transformam as relações humanas, assim como defende um dos maiores e mais importantes educadores e filósofos brasileiros, Paulo Freire: ler o mundo antes de ler as palavras, constituindo, assim, como o grande desafio de caráter quase missionário, no qual professores, escritores, pesquisadores e demais profissionais da área devotam sua atenção e trabalho: formar leitores.

### **3. A educação étnico-racial pede passagem**

A Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, representa um marco significativo na educação nacional. Esta seção tem como objetivo analisar a importância desta lei, os desafios de sua implementação e os impactos pretendidos nas instituições de ensino. Através de uma reflexão crítica, busca-se compreender a eficácia da lei e suas contribuições para a promoção da educação étnico-racial na escola.

### 3.1 Sob os efeitos da lei

A implementação da EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais) na Educação Básica e no Ensino Superior foi norteadada pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pelas leis que asseguram o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Todos esses desdobramentos legais incentivam uma educação plurirracial e multicultural, estimulando o orgulho étnico-racial entre descendentes de africanos, indígenas, europeus e asiáticos, e a construção de uma cidadania plena para todos os brasileiros.

No entanto, antes de discorrer sobre os marcos legais que asseguram a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais na escola, sinto a necessidade de fazer um breve resgate histórico sobre episódios que culminaram no racismo estrutural que insiste em apagar os indígenas e os negros do processo de formação da identidade brasileira. Por muitos anos, a chegada dos portugueses no território que hoje chamamos de Brasil foi narrada como “descobrimto”. No entanto, há quem discuta o uso dessa expressão.

Ailton Krenak, ambientalista e filósofo brasileiro, afirma que a chegada dos portugueses, para seu povo, só pode ser chamada de invasão. Tal discussão ganha maior relevância quando consideramos a existência dos 3,5 milhões de indígenas - divididos, aproximadamente, em 1.400 povos - que já ocupavam as terras brasileiras por volta de 1.500, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mas que foram saqueados, vilipendiados e obrigados a abrir mão de seus costumes e de suas tradições para obedecer ao que os padrões europeus ditavam durante o processo de colonização.

Anos mais tarde, com o declínio da população nativa e aumento da demanda de mão de obra, o tráfico negreiro trouxe ao Brasil, entre os séculos XVI e meados do XIX, cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de

todo comércio negreiro, fazendo do Brasil, o país que mais importou escravos africanos, segundo o IBGE. Após 353 anos de escravidão, em 13 de maio de 1888, Isabel do Brasil, filha de D. Pedro II, princesa imperial e herdeira presuntiva ao trono do Império do Brasil, assinou a Lei Áurea, declarando extinta a escravidão no Brasil. No entanto, tal lei não conseguiu abolir o preconceito e a discriminação contra o povo negro. Assim, dessa falsa sensação de união entre as raças, surge no Brasil, no período pós-abolição, o termo “democracia racial”.

De acordo com Petrônio Domingues, em seu artigo *O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)*, publicado na revista *Diálogos Latino-americanos*, a partir da abolição da escravidão, acreditava-se que o Brasil havia se tornado um país sem racismo, onde a democracia garantia a igualdade e equidade de direitos para todos, independentemente da cor da pele ou origem étnica. Embora a ilusão de que o Brasil havia se tornado um país mestiço e, conseqüentemente, não-racista, fosse propagada, o abismo social, político e econômico entre brancos, indígenas e negros era impossível de ser ignorado. Assim, disseminado, principalmente, pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1965), surge o conceito de “mito da democracia racial”.

Em síntese, as reflexões de Fernandes defendiam que havia uma inversão da realidade brasileira sobre suas relações raciais. Acreditava-se que, no contexto brasileiro, a relação entre o ex-senhor de escravos e seu ex-escravo era de amizade e de benevolência. Além disso, supunha-se que numa sociedade mestiça, a harmonia entre as raças prevaleceria. Por conseguinte, o resultado não poderia ser outro: a consciência distorcida sobre a tal democracia racial acabou por inviabilizar e invisibilizar o processo de construção de identidade dos povos que não faziam parte da supremacia branca, problema que perdura até os dias atuais.

Assim, ao negar a existência do racismo e perpetuar a ideia utópica de igualdade e equidade racial no Brasil, os grupos étnico-culturais minoritários - negros e indígenas, especialmente - ainda sofrem com o apagamento e desvalorização de seus costumes, suas

tradições e seus direitos. Esse racismo silencioso, velado, porém, tão perverso e cruel quanto qualquer outra prática de discriminação, impõe uma máscara colonial aos povos que foram obrigados a negar suas origens em nome de um projeto nacionalista que visava a construção da identidade de “um só povo”, “uma só nação”, mas que insistia - e ainda insiste - em marginalizar a história daqueles que nunca sequer tiveram voz para contá-la.

Sendo assim, nas últimas décadas, diferentes movimentos sociais têm somado esforços para fomentar políticas reparatórias de ações afirmativas que supram a demanda histórica dos grupos minoritários e fortaleçam a luta antirracista. Logo, se reconstruir identidades raciais e culturais é o caminho para combater o racismo, uma das principais frentes para essa luta é a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), que teve sua primeira grande conquista com a criação da Lei 10.639/2003.

A sua promulgação em 9 de janeiro de 2003 foi resultado de um longo processo de luta e reivindicação dos movimentos sociais negros no Brasil. Ela alterou a Lei Federal 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando os Artigos 26 A e 19 B, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as modalidades e níveis de ensino da Educação Básica. Cinco anos mais tarde, houve nova alteração de redação dada pela Lei 11.645/2008, com a inclusão da história e da cultura indígena, estando válidas ambas alterações atualmente.

No inciso 1º da Lei (Brasil, 2008), é descrita a obrigatoriedade do estudo acerca das contribuições dos negros e dos povos indígenas em todos os âmbitos da sociedade brasileira: social, cultural, econômica e política. Já no 2º, é especificado que tais conteúdos devem integrar o currículo de diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a literatura. Ou seja, a partir da Lei 11.645/2008, tanto o ensino quanto a aprendizagem da história e da cultura trazida e vivenciada pelos negros e pelos indígenas no território brasileiro, não pode ser mais uma questão de opção para os professores, ou para as escolas. Sob os efeitos da lei, a história e a cultura dos principais grupos étnicos que compõem a formação

do Brasil passam a ser obrigatórias e devem envolver as diferentes entidades que formam a comunidade escolar, a saber: escola, família e sociedade.

Desse modo, a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares foi tida como fundamental para a valorização da diversidade cultural do Brasil e para a construção de uma educação, sobretudo, antirracista. Isso porque ao reconhecer e valorizar as contribuições dos negros e comunidades indígenas para a formação da sociedade brasileira, a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos é potencializada, desconstruindo estereótipos e preconceitos, além de promover a educação das relações étnico-raciais na escola.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

No estágio inicial da nossa pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico para investigar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos orientadores de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, foi conduzido um levantamento das disposições legais presentes na legislação brasileira, especificamente no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Essa revisão bibliográfica também se apoiou em estudos e teorias sobre o ensino de literatura. O segundo momento da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com seis professoras que participam do Programa de Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo. Este período investigativo esteve centrado na percepção dessas professoras sobre o trabalho com textos literários em uma escola estadual com alunos das séries finais do ensino fundamental. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelo cruzamento entre a problemática da pesquisa, a fundamentação teórica e os dados coletados durante as entrevistas. As entrevistas serão interpretadas com base nas *categorias de análise* teorizadas por Bardin (1977), uma metodologia específica para pesquisas qualitativas.

## **5. Um pensamento (ou dois) sobre a pesquisa em andamento**

Nesta pesquisa ainda em andamento, iniciei a coleta de dados de maneira individual, através de entrevistas semiestruturadas, que tiveram como objetivo explorar as experiências, percepções e práticas pedagógicas das professoras em relação ao trabalho com os textos literários em sala de aula, a partir da perspectiva étnico-racial. Ao assumir a ideia de que a literatura é uma aliada poderosa na efetivação da lei, enriquecendo as práticas pedagógicas e promovendo uma educação mais plural e crítica, notamos que o primeiro e, talvez, o obstáculo mais significativo é a insuficiência da formação docente para lidar com as temáticas étnico-raciais.

Embora a legislação esteja em vigor há mais de uma década, foi recorrente na fala das professoras já entrevistadas um certo nível de despreparo para abordar a temática da educação das relações étnico-raciais por meio da literatura em suas práticas diárias. Assim, a inserção plena das temáticas indígenas e afro-brasileiras nos currículos exige um esforço conjunto que vá além do mero cumprimento legal. A superação desses desafios requer um compromisso efetivo com a formação continuada dos professores, a produção de materiais didáticos adequados, a articulação com as comunidades detentoras dos saberes originários e um trabalho realmente pautado na formação leitora.

### **5.1 Por fim, aonde chegamos**

Apesar de estar distante do fim, creio que é o momento de dizer algo mais conclusivo. A exclusão dos diferentes, seja por cor da pele, tradições culturais, religião ou qualquer outra prática discriminatória, atravança o desenvolvimento social de uma sociedade inteira, algo comum em países colonizados como o nosso. Por isso, considerando a escola como principal espaço de formação dos sujeitos, devemos fomentar um trabalho de formação leitora sob uma perspectiva que privilegia a literatura étnico-racial e promove a educação antirracista na Educação Básica.

Neste texto, apresentei alguns apontamentos sobre o caráter humanizador da literatura, afinal, para além da sensibilidade estética e fruição, os livros também transformam. Portanto, a importância do trabalho de formação leitora pautado na representatividade e representação do povo preto e do povo indígena como forma de resistência é indiscutível.

Se a educação étnico-racial pede passagem, a literatura é o caminho.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/2008/Lei/L11645](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2008/Lei/L11645)>. Acesso em: 28 out. 2024.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil. **Revista Diálogos Latinoamericanos**, Aarhus, v. 10, jul./set. 2005.

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

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

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

# A representação da mulher negra em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves: Ecos da história nos espaços e deslocamentos

Loreci Alves Marins<sup>1</sup>

## Introdução

Esta pesquisa tem como tema a representação da mulher negra na literatura contemporânea de autoria feminina e negra, assim como os seus deslocamentos geográficos a partir da obra *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves (1970). Seu objetivo geral é analisar como a escritora representa a ela mesma e outras mulheres negras por meio de suas personagens negras no universo literário brasileiro, considerando as mobilidades geográficas das personagens e os cenários sociais construídos. Com essa proposta, justifica-se a escolha do romance de Ana Maria Gonçalves, a qual se deve à presença de protagonismo por parte de personagens negras, característica pouco abordada em períodos literários anteriores ou esquecida pela historiografia. O esquecimento é facilmente verificado na produção romanesca do século XIX, quando, em seu projeto nacionalista, falhou ao apresentar romances, cujos personagens principais são o colonizador, português, na maioria das vezes - e o indígena idealizado.

Dessa forma, com o intuito de ampliar a discussão dessa temática, foi em 2020 que criei um projeto interdisciplinar chamado “Vozes Negras”, na rede privada de ensino em que atuo, a fim de

---

<sup>1</sup> Formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2015), Especialista em Letras pela Universidade Metodista de São Paulo, Letras: Língua e Literatura (2018), Mestra em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2021), doutoranda em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Bolsista Capes II. Atualmente é professora da rede pública e privada. <https://orcid.org/0009-0008-6503-606X>; E-mail: 122365@upf.br; lorecialvesmarins@gmail.com

trazer à tona a história de pessoas negras esquecidas ao longo do tempo. Assim, como professora de Literatura, vi uma oportunidade para dar mais visibilidade à literatura produzida por e sobre afrodescendentes. A partir de uma proposta do itinerário formativo de Literatura, foi que tive conhecimento da obra *Um defeito de cor* (2006), o que fez com que eu adquirisse a obra e passasse a pesquisar sobre ela. Essa “serendipidade”, conceito que a autora Ana Maria Gonçalves (1970) traz na obra supracitada, fez com que eu mudasse meu percurso de pesquisa, uma vez que na dissertação de mestrado eu havia me dedicado ao Acervo Josué Guimarães, situado na Universidade de Passo Fundo. Durante esse período, meu trabalho foi desenvolvido no que se refere aos estatutos narratológicos e à crítica genética, a partir da análise bibliográfica da obra *Os tambores silenciosos* (1977).

No que tange à fortuna crítica do romance em análise, ao consultar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando o filtro “*Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves”, no segundo semestre de 2024, constatou-se a existência, nos últimos 5 anos, de 19 dissertações e 6 teses, sendo a última em 2023. As pesquisas apresentam destaques para os temas como ficção histórica, traumas, identidade, maternidade, negritude, escravidão, diáspora africana, religião, história, memória, colonialismo. Dessa forma, nota-se que a presente pesquisa inova em relação às demais já existentes por abordar o duplo papel de fala e a relação com o espaço geográfico. Este último, especialmente por abordar a geografia na literatura para além de um conjunto inerente a descrições e paisagens, pois a aproximação entre literatura e análise do espaço geográfico possibilita entender como as pessoas se organizam, se relacionam com seu ambiente e constroem identidades.

A tese vai definir a representatividade das personagens e de autoria negras no romance contemporâneo *Um defeito de cor* (2006). Criar mapas literários a partir dos estudos de Franco Moretti (2003), que permitem compreender como ocorre a

construção do espaço na literatura, num diálogo entre Literatura e Geografia, visto que o mapeamento é fundamental para identificar os lugares das personagens e interpretar suas mobilidades espaciais. A pesquisa, centrada em análise de romance, está vinculada à linha 3 de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, intitulada Produção e recepção do texto literário, que estuda a dinâmica de criação e interpretação da obra literária e das correntes da crítica, observando, nesse sistema, as relações entre literatura, processos sociais e identidades culturais.

O problema da pesquisa pauta-se pelo questionamento: como as escritoras negras representam a elas mesmas e a suas personagens negras no cenário social e literário brasileiro, considerando a experiência literária de Ana Maria Gonçalves (1970) em *Um defeito de cor* (2006)?. Com base no problema proposto, apresentam-se as seguintes hipóteses: a) A carência de representatividade de personagens e de autoria negra na literatura brasileira contemporânea; b) A Geografia literária para interpretar as mobilidades espaciais das personagens, dado o espaço, na escrita literária, como expressão de valores e de significações pela escrita. c) A história da diáspora africana, um fenômeno caracterizado pela transplantação forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados, é um processo complexo na construção da sociedade brasileira que determinou os processos sociais de silenciamento do feminino negro.

O objetivo geral do trabalho é analisar como a escritora negra representa a ela mesma e a outras mulheres negras no cenário social e cultural brasileiro, interpretando os processos sociais que institucionalizaram a condição feminina negra no país, a partir das suas mobilidades espaciais, com foco nos seguintes objetivos específicos: a) identificar a representatividade de personagens femininas negras e autora negra; b) cartografar os espaços e deslocamentos do enredo; c) interpretar as mobilidades espaciais das personagens a partir dos conceitos de Duarte (2005), Dalcastagnè (2012), Stuart Hall (2011) e Franco Moretti (2003).

Assim, com base nisso, a tese definirá a representatividade das personagens e de autoria negra no romance contemporâneo *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves (1970). Além de criar mapas a partir dos estudos de Franco Moretti (2003), que permitem compreender como ocorre a construção do espaço na literatura, num diálogo entre Literatura e Geografia, visto que o mapeamento é fundamental para identificar os lugares das personagens e interpretar suas mobilidades espaciais.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, exploratória quanto aos objetivos, bibliográfica e documental no que tange aos procedimentos técnicos, organizada em 4 capítulos, os quais constroem um percurso de análise do *corpus* de investigação, o romance *Um defeito de cor* (2006).

Nessa estrutura metodológica, o capítulo 1 abordará a questão da representação a partir do duplo papel da representação negra à luz de Ribeiro (2017) e Dalcastagnè (2012). O capítulo 2, por sua vez, apresentará as consequências do deslocamento forçado a partir do conceito de diáspora africana, proposto por Hall (2003), assim como a teoria do Habitus, como herança social, a partir de Bourdieu (1984). O capítulo 3 abordará o romance e a autoria a partir de Souza (2005) e Ribeiro (2017). Por fim, o capítulo 4 abordará a relação entre geografia e literatura sob a ótica de Franco Moretti (2003), com elaboração de um atlas do romance.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 Representação**

A Literatura Brasileira, ao longo de sua história, infelizmente, apresenta poucas aparições de negros, normalmente relacionadas a papéis secundários e à condição de escravizados, sem possibilidade de questionamentos. É somente a partir do século XX, com o período de transição do Pré-Modernismo, que personagens negras passam a ocupar lugar de destaque na Literatura.

Conseqüentemente, a literatura brasileira espelha esta realidade de ausência de lugar de fala da mulher negra. De acordo com Dalcastagnè (2012), essa é outra dificuldade encontrada: a ausência de tradição literária disponível sobre negros e negras.

O silenciamento é facilmente verificado na produção romanesca do século XIX. Hodiernamente, é evidente que toda mudança de escola literária está intimamente ligada às transformações sociais, que levam a sociedade da época a um desgaste, que por sua vez, leva à busca por mudanças, como as que resultaram na retratação não só de personagens marginalizadas, mas também de espaços, como os subúrbios, raramente mencionados por autores brasileiros em períodos antecedentes.

Historicamente, mulheres negras estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas. De acordo com a pensadora e feminista negra, Ribeiro (2017), a partir da influência de Lélia Gonzalez, há uma existente hierarquização de saberes que apresentava-se (e ainda insiste em se apresentar) como produto da classificação racial da população. Dessa maneira, quem tinha o privilégio social possuía o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. Essa reflexão nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não o são.

## **2.2 Diáspora**

A dimensão dos deslocamentos nas mobilizações das mulheres negras remete à diáspora (Hall, 2003), pois revelam que as grandes "viagens" em navios negreiros introduziram rupturas em nossas tradições. O povo africano teve que sobreviver à barbárie, mas isso sempre foi insuficiente para nós, e assim impusemos nossa presença cultural e civilizatória e enfrentamos nossa condição de subalternos. Conseqüentemente, influenciemos aqueles que nos escravizaram em todos os aspectos. Segundo Rodrigues (2012), em seu artigo "Entre o passado e o agora: Diáspora negra e identidade cultural", o autor destaca que Hall

(2003), ao pensar a identidade cultural, estabelece um entendimento em que os valores culturais são mantidos como elementos permeáveis às mudanças empreendidas pelas migrações territoriais. O autor considera que as culturas são abertas e compõem-se em meio às diásporas, expressando-se como um tributo que reinventa as tradições.

Ainda nesse sentido, conforme propõe Bourdieu, as condições de participação social baseiam-se na herança social, isto é, os capitais herdados ou adquiridos conforme a classe à qual pertence. Um conceito base do filósofo é o de *habitus*, que para Bourdieu diz respeito às disposições adquiridas, principalmente, inconscientemente, que exprimem, entre outros, o gosto pessoal, entendido como julgamentos classificatórios baseados em uma hierarquia de valores, e que geram as práticas dos sujeitos sociais. O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Logo, *Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Sendo assim, sob este cenário, vemos a necessidade do povo negro envolvido em uma luta para fazer parte deste poder simbólico para impor a definição do mundo social conforme aos seus interesses também.

### **2.3 O Romance e a autoria**

Ana Maria Gonçalves (1970) dá voz a uma protagonista negra contribuindo assim para a construção de uma literatura identitária,

uma vez que se trata de uma autora negra, a qual tece uma narrativa que tem como protagonista uma personagem negra. Percebe-se nessa literatura um eu que se anuncia como negro e, de acordo com Florentina Souza (2005, p. 61), esse “enunciador é consciente de sua formação cultural e de sua dupla posição social [...] o escritor afro-brasileiro está ciente, também, de que escreve, cita, ou narra fatos a partir de uma perspectiva de seu grupo étnico”.

Segundo Carneiro (2003, p. 50), a Literatura é responsável por uma representação simbólica de sentidos, e ao apresentar heroínas brancas, relegou às personagens negras papéis associados à condição de escrava ou de objeto. Portanto, “as mulheres negras fazem parte de um continente de mulheres [...] que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca”.

De acordo com Ribeiro (2017), mudarmos essa realidade exige que, antes, ela saia da invisibilidade. Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores, por conseguinte, de acordo com ela, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (Ribeiro, 2017, p. 26). A leitura e a discussão da obra de Ana Maria Gonçalves (2006), contemplam esse importante papel de resignificar um passado sobre o ponto de vista não-eurocêntrico.

## **2.4 Geografia literária**

Sendo assim, a busca por lugares que presentificam o negro se faz necessária na construção do percurso que marca sua presença na construção identitária. Essa busca remete à noção de Literatura como um fenômeno cultural e, nesse sentido, encontra uma proposta de estudo capaz de fazer as narrativas manifestarem-se em sua estrutura e na interpretação do contexto a que se refere. Sob

essa concepção, a análise dos romances desta pesquisa contará com os conhecimentos da Geografia, compreendendo-a como “uma força ativa, que impregna o campo literário e o conforma em profundidade” (Moretti, 2003, p. 13).

O estudo da relação entre literatura e geografia, aplicado a romances, possibilita elaborar mapas dos enredos. Esses mapas, entendidos como figuras, fazem emergir, do universo narrado, os elementos que ajudam a esclarecer as relações de espaço e personagens construídas na ação que estrutura um romance e interpretar a visão de mundo acerca do tempo histórico representado. Em *Atlas do romance europeu 1800 - 1900*, Moretti (2003) explica que a geografia literária pode se referir a dois aspectos muito diferentes: "Pode indicar o estudo do espaço na literatura; ou ainda, da literatura no espaço. No primeiro caso, a dominante é ficcional. [...]. No segundo caso, é um espaço histórico real" (Moretti, 2003, p. 13). Em ambos os casos, a questão principal é descobrir como a geografia configura a estrutura narrativa do romance. Trata-se de usar mapas sistematicamente para interpretar o enredo de um romance.

O método de estudo para se elaborar a geografia literária consiste, primeiro, em selecionar um aspecto textual; depois, em encontrar os dados sobre esse aspecto, colocá-los no papel e, finalmente, examinar o mapa, tecendo uma interpretação da construção visual. Logo, o objetivo geral deste trabalho será construir e analisar mapas literários no romance contemporâneo *Um defeito de cor* objetivando mostrar as categorias de espaços ocupados pelas personagens negras.

### **3. Metodologia**

Segundo Prodanov e Freitas (2013), “a metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (Prodanov; Freitas, 2013). Sendo assim, ela nos possibilita escolher

o melhor caminho, por descrever a estratégia geral e ditar como as pesquisas devem ser realizadas. Logo, o método é fundamental para alcançar determinado fim, por isso, podemos dizer que ele é o conjunto de procedimentos adotados com a finalidade de atingir esse objetivo.

Para tanto, a pesquisa, do ponto de vista de sua natureza é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, no caso, o ensino de literatura. Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa é exploratória, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir de obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados.

A pesquisa é, também, de caráter documental, pois baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. Por fim, será empregada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Para a autora, a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados.

### **Considerações finais**

O Brasil, último país da América Latina a abolir a escravidão, é uma nação que ainda tem dificuldades em reconhecer o legado da diáspora africana. Em contrapartida ao esperado por tal

processo, os povos escravizados souberam manter sua cultura, como forma de resistência, contrariando a tentativa de desumanizá-los. Assim, a exemplo de Kehinde, apesar de todo o sofrimento enfrentado, captura, deslocamento, venda, violência física, psicológica, os africanos escravizados preservaram sua crença, culinária, língua, dança.

Portanto, *Atlas do romance europeu 1800-1900*, de Franco Moretti, oferece ao leitor uma nova possibilidade de ler os fenômenos culturais sob a égide de diagramas e mapas. Por meio de traçados originais, Moretti analisa o romance e suas relações internas, tornando visível a ligação entre geografia e literatura, sob duas formas bastante distintas: a do espaço na literatura - o espaço ficcional - e a da literatura no espaço - o espaço histórico. Trata-se de estudar menos os referentes ou as referências de que o texto se nutre e mais as imagens e significações que ele produz.

## Referências

BOURDIEU, P.; VAITSMAN, J. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledés**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-lati-na-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6559865/mod\\_resource/content/1/Aula\\_11\\_Dalcastagn%C3%A8\\_Literatura%20brasileira%20contempor%C3%A2nea.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6559865/mod_resource/content/1/Aula_11_Dalcastagn%C3%A8_Literatura%20brasileira%20contempor%C3%A2nea.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

DUARTE, E. de A. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2005.

- DUARTE, E. de A. (Coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. **Da Diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2023. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4535599/mod\\_resource/content/1/HALL%2C%20Stuart.%20Da%20Di%C3%A1spora%20-%20identidade%20e%20media%C3%A7%C3%B5es%20culturais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4535599/mod_resource/content/1/HALL%2C%20Stuart.%20Da%20Di%C3%A1spora%20-%20identidade%20e%20media%C3%A7%C3%B5es%20culturais.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.
- MORETTI, F. **Atlas do romance europeu 1800-1900**. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2016.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, J. R. dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed. 3. reimp. São Paulo: Ed. da USP, 2020.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Ed. da USP, 2021.
- SOUZA, F. da S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, F. da S. **Olhares sobre a literatura afro-brasileira**. Salvador: Quarteto Editora, 2019.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida *et al.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.



# Formação do leitor surdo na perspectiva dos multiletramentos: Estratégias de ensino e aprendizagem

Lóris Marta Matozo Soares Xavier<sup>1</sup>

Gisele Benck de Moraes<sup>2</sup>

## Introdução

A pesquisa, “Formação do leitor Surdo na perspectiva dos multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem”, explora o uso de gêneros multimodais, como charges e propagandas, como instrumentos de ensino para trabalhar a leitura com alunos Surdos<sup>3</sup>. Vinculado à linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, este estudo aborda o desenvolvimento da compreensão leitora na aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), sob a ótica dos multiletramentos. Para tanto, aplica estratégias de leitura de Solé (1998), no contexto da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), de Passo Fundo.

No Brasil, o Surdo é um falante da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é visual-espacial e utiliza sinais, expressões faciais e movimentos corporais para se comunicar. Além disso, ele precisa aprender a Língua Portuguesa, que se baseia na produção e

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lorismatozo@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Email: gbenck@upf.br.

<sup>3</sup> Existe uma grafia nos termos *Surdo* e *surdo*, onde o primeiro termo, com inicial maiúscula, refere-se ao grupo que adere à cultura surda e o segundo termo, com inicial minúscula, refere-se às pessoas com a condição biológica de surdez. Neste estudo, adotamos o uso da palavra surdo com S (maiúsculo), como forma de destaque aos aspectos identitários (ICOM, 2022).

percepção de sons. Enquanto a Libras é utilizada para a comunicação, a Língua Portuguesa é utilizada para a leitura.

Considerando os desafios de atuar nesse contexto, o estudo torna-se relevante academicamente, pois vai além da teoria, ao apresentar estratégias de ensino e aprendizagem que apoiam esse processo. Isso ressalta a importância de fomentar a pesquisa científica, especialmente em uma realidade que demanda investigações aprofundadas para contribuir com a produção de conhecimento, pois “ainda que se reconheçam os avanços significativos no modo de conduzir o ensino da leitura e da escrita para esse segmento da população, sabe-se que nem sempre o ensino será considerado como uma tarefa fácil” (Martins, 2011, p. 24).

Assim sendo, a pergunta central da pesquisa é: como os multiletramentos, através dos gêneros multimodais e das estratégias de leitura, podem potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos Surdos, promovendo maior autonomia e engajamento no processo de aprendizagem? Portanto, o objetivo geral é verificar as contribuições de uma abordagem de ensino na perspectiva dos multiletramentos, apoiada nos gêneros multimodais, como charges e propagandas, assim como nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto educacional de alunos Surdos, com ênfase nas práticas sociais da leitura.

## **2. Leitura: um direito em questão para os surdos e suas diferenças linguísticas**

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita é central nas relações humanas e na transmissão de conhecimento. Nesse contexto, é essencial saber ler o conteúdo que encontramos diariamente. Ademais, a habilidade de leitura e escrita é fundamental para a participação plena na vida social, política e econômica, tornando necessário desenvolver a compreensão de diferentes tipos de textos, como placas, anúncios e a multiplicidade que envolve a leitura.

Na contemporaneidade, a leitura deve ir além da simples decodificação, capacitando o leitor a atribuir sentido e interpretar adequadamente o que lê.

Vivemos num país onde os indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento (Santos, 2009, p. 38).

A relação entre educação, inclusão e exclusão é fundamental para entender como as oportunidades de aprendizado impactam diferentes grupos sociais. Isso é especialmente pertinente para os Surdos, que, embora estejam presentes no ambiente escolar, muitas vezes, se sentem excluídos devido à falta de acesso adequado ao aprendizado, enfrentando condições que não favorecem sua plena inclusão. Cumpre destacar que a Língua Portuguesa (L2)<sup>4</sup> é distinta da Língua Brasileira de Sinais (L1), o que requer métodos de ensino diferenciados.

De acordo com a legislação, como a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005), a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação, mas não pode substituir a escrita em português. Portanto, os Surdos devem aprender a ler e a escrever em português como sua segunda língua, uma conjuntura que evidencia o bilinguismo<sup>5</sup>, onde os Surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, necessitando de abordagens específicas e métodos de ensino adequados para promover uma educação eficaz nas duas línguas. Entretanto, “vale

---

<sup>4</sup> A L2 refere-se, em sua maioria, à língua aprendida após a aquisição da L1, podendo ser a língua oficial do país de origem ou uma língua adicional aprendida em contextos específicos. Vale destacar que o termo L2, segunda língua e línguas adicionais são tratadas como sinônimos neste estudo.

<sup>5</sup> Os pares bilíngue/bilinguismo têm por finalidade mencionar a existência de duas línguas, visando apenas evocar essa noção, sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada sobre essa perspectiva de ensino.

ressaltar que o domínio da língua nativa apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua” (Quadros, 2008, p. 30).

Isso significa que, apesar da importância da fluência em Libras, é fundamental implementar estratégias pedagógicas eficazes para o desenvolvimento das habilidades em português pelos Surdos. Além disso, é necessário adotar um enfoque que valorize tanto a língua de sinais quanto a escrita em português, criando um ambiente educacional que integre ambas as línguas. Essa abordagem enriquece a formação dos alunos e fortalece a identidade cultural da Comunidade Surda.

### **3. Estratégias de leitura e multiletramentos com gêneros multimodais**

O conceito de multiletramentos destaca dois tipos importantes de multiplicidade na sociedade, sendo um deles a multiplicidade cultural (Rojo, 2012). Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), uma vertente importante que endossa a questão dos multiletramentos é o aspecto da diversidade cultural, que integra a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis, entre outras, de forma a assegurar uma ampliação de repertório. Assim sendo, os gêneros multimodais charge e propaganda, que combinam texto, imagem e vídeo, são empregados como ferramentas de ensino, explorando modos de comunicação visual, espacial, gestual e linguística.

A inclusão de práticas que valorizem diversos modos de comunicação, como a linguagem visual, gestual e espacial, estabelece um ambiente de aprendizado mais dinâmico e motivador, facilitando a compreensão textual, de maneira que o uso de gêneros multimodais em uma abordagem de multiletramentos auxilia os alunos a desenvolverem habilidades de análise e interpretação.

Assim, para trabalhar a leitura, segundo as informações dispostas no Quadro 1, Solé (1998) sugere que nos concentremos

em estratégias de compreensão leitora<sup>6</sup> que estimulem a colaboração entre educador e estudante, com a intenção de promover a autonomia do aluno na leitura. Para Surdos, que são essencialmente visuais, é crucial adaptar as práticas educativas utilizando recursos visuais, como imagens, vídeos e gráficos, o que pode melhorar a compreensão e o aprendizado.

**Quadro 1** - Estratégias de compreensão leitora

Estratégia 1	Estratégia 2	Estratégia 3
As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela).	As que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê, e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura).	As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela).

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Solé (1998).

Levando em conta os objetivos de leitura, que se concentram especialmente nos elementos visuais, essas estratégias são direcionadas aos alunos Surdos com o intuito de otimizar a compreensão leitora e promover o engajamento com o conteúdo.

#### 4. Procedimentos metodológicos

Este estudo, como pesquisa científica, adota diretrizes táticas e metodológicas específicas e caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, visando gerar conhecimentos práticos para solucionar problemas locais (Prodanov; Freitas, 2013). A abordagem é qualitativa, focando na análise e buscando descrever, compreender

---

<sup>6</sup> Neste estudo, os termos “estratégias de leitura” e “estratégias de compreensão leitora”, empregados por Solé (1998), são utilizados como sinônimos, uma vez que ambos se referem às técnicas e abordagens empregadas pelos leitores para interpretar e entender textos de maneira eficaz.

e explicar fenômenos de forma fiel (Silveira; Córdova, 2009). Já os objetivos são exploratórios, com o intuito de descobrir práticas que precisam ser modificadas e buscar alternativas ao conhecimento existente (Furlanetti; Nogueira, 2013).

A pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo, que apoia a Comunidade Surda e suas famílias com assistência educacional. Uma das atividades da APAS é promovida pelo projeto de extensão da UPF, voltado ao ensino da Língua Portuguesa para Surdos, desenvolvido pela minha orientadora, criando um ambiente propício para as práticas.

O *corpus* da pesquisa abrange cinco alunos Surdos, com idades entre 30 e 55 anos, que participaram de seis encontros entre outubro e dezembro de 2023. O primeiro encontro envolveu a aplicação de um questionário diagnóstico e a assinatura do termo de consentimento, enquanto os encontros seguintes foram dedicados às atividades das oficinas.

Conforme apresentado, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) fundamentam as práticas de leitura e, a partir dessa base, os critérios de análise desdobram-se em três, consoante o exposto no Quadro 2.

**Quadro 2 - Critérios de análise**

<b>Critério 1</b>	<b>Critério 2</b>	<b>Critério 3</b>
Contextualização e colocações das percepções iniciais na identificação do gênero textual e sua principal finalidade, podendo ser: 1. Entreter o público. 2. Estimular reflexões sobre temas controversos. 3. Atrair para o consumo. 4. Conscientizar sobre questões sociais importantes.	Estabelecimento de inferências com base nos múltiplos modos de linguagem mediante a realização de atividades, determinando: 1. Os contextos educacionais que são tratados. 2. O que se deseja comercializar. 3. As orientações que são dadas para o agir.	Realização de atividades de produção abrangendo a linguagem verbal (uso de léxico) e não verbal (visual, gestual e espacial), fazendo uso dos múltiplos modos de linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Solé (1998).

As atividades das oficinas focadas em gêneros multimodais, como charges e propagandas, foram organizadas de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3 - Planejamento das oficinas**

1. Encontro destinado para a assinatura do TCE e a aplicação do questionário diagnóstico.	2. Oficina voltada à compreensão do gênero multimodal charge, com temas que abordam o âmbito educacional em diferentes cenários.	3. Oficina voltada à análise de peças publicitárias comerciais de produtos de limpeza e comida.
4. Oficina voltada à interpretação de propagandas de cunho social.	5. Oficina de produção escrita direcionada ao gênero multimodal propagandas comerciais.	6. Oficina de produção escrita direcionada ao gênero multimodal propagandas comerciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na seleção dos materiais, buscamos priorizar os seguintes aspectos: predomínio de elementos visuais sobre os textos escritos; uso de linguagem simples, com vocabulário cotidiano e frases curtas na mensagem escrita; recursos visuais compreensíveis, atraentes e relevantes para apoiar a mensagem escrita; incorporação de múltiplos modos de linguagem, incluindo componentes visuais, gestuais, espaciais e linguísticos.

## **5. Resultados e análises: um olhar sobre a compreensão leitora**

Com os referenciais de análise estabelecidos, procuramos integrar as estratégias de compreensão leitora às práticas desenvolvidas nas oficinas. Utilizando os gêneros multimodais, charges da área da educação e propagandas publicitárias de natureza comercial e social, conseguimos estruturar ações que apoiaram a sequência de atividades realizadas.

De antemão, a coleta de informações por meio do questionário diagnóstico revelou que todo o grupo se caracteriza como

sinalizado, ou seja, utiliza a Libras como sua principal forma de expressão e comunicação. Além disso, as questões relacionadas aos gêneros charge e propaganda foram respondidas pelos alunos para avaliar, de forma preliminar, o nível geral de compreensão leitora da turma. Em vista disso, as respostas indicaram dificuldades em realizar um processo de leitura mais autônomo, evidenciando a necessidade de intervenções significativas. Afinal, embora as imagens fossem claras e facilitassem a compreensão, associar a escrita em português às imagens se tornou um processo complexo para os alunos.

Conforme Solé (1998), o ensino de estratégias de compreensão leitora deve estimular a colaboração entre educador e aluno, visando à promoção da autonomia na leitura. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma experiência que promovesse a compreensão leitora, permitindo que os alunos expressassem inicialmente o que entenderam em Libras<sup>7</sup>, valorizando a sua língua materna (L1).

Em determinados momentos, foi importante que os alunos demonstrassem seu conhecimento da Língua Portuguesa (L2), respondendo às questões objetivas que conectassem o contexto visual à escrita, elaborando produções escritas relacionadas aos temas abordados. Eles registraram suas respostas com base na compreensão e criaram materiais alusivos a gêneros de propagandas publicitárias, tanto comerciais quanto sociais, priorizando o léxico em detrimento da estrutura gramatical, de forma simples e direta.

As atividades realizadas demonstraram que os alunos encontraram dificuldades para contextualizar as temáticas das charges, o que revelou um repertório limitado tanto em Libras (L1) quanto em Língua Portuguesa (L2). Apesar de as palavras-chave terem sido apresentadas no quadro para tradução em Libras, muitos alunos não identificaram os sinais correspondentes. Ainda,

---

<sup>7</sup> A própria investigadora foi responsável pela interpretação em Libras e pela mediação da leitura.

embora as charges possuam um forte apelo visual, elas demandam conhecimentos específicos que, frequentemente, os alunos Surdos não têm devido à falta de acesso a informações que priorizam recursos auditivos.

Nas atividades de associação entre imagens e temáticas, os alunos acertaram, no máximo, 2 de 8 charges. Já para as propagandas publicitárias de produtos de limpeza (Veja e Ypê) e fast food (McDonald's e Burger King), foram utilizados vídeos do YouTube, o que permitiu explorar diferentes formas de comunicação, como sons e gestos<sup>8</sup>. A criação de suas próprias propagandas aumentou a consciência dos alunos sobre os elementos da comunicação e mostrou que o formato de vídeo foi mais atrativo e envolvente, transmitindo emoções por meio de expressões faciais e linguagem corporal. Essa experiência destacou a importância da comunicação visual, estimulando a expressão de ideias e ampliando o vocabulário dos alunos.

Por outro lado, nas campanhas publicitárias sociais, os alunos foram desafiados, com algum apoio, a elaborar frases que se conectassem ao que era expresso nas imagens. Percebemos que eles compreenderam as propostas, mas a expressão de suas ideias por escrito se mostrou bastante desafiadora. Essas dificuldades não se restringem apenas à L2, pois o questionário diagnóstico também revelou que os alunos tiveram uma aquisição tardia da L1 e apresentam pouca fluência. Isso é compreensível, considerando que “os alunos dependem das habilidades da sua primeira língua,

---

<sup>8</sup> VEJA. *Veja Cozinha Desengordurante - Veja é a cara da limpeza*. 2021. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ExHVyuDbH0I>. Acesso em: 28 nov. 2024.; YPÊ. *Ypê dá uma mãozinha contra as sujeiras mais assustadoras*. 2023. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c51OwxauEuw>. Acesso em: 28 nov. 2024.; MCDONALD'S. *Méquizice: todo mundo tem a sua*. 2022. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQ0xTbEAqJ0>. Acesso em: 28 nov. 2024.; BURGER KING. *King em Dobro tá de volta e vai dar o que falar*. 2023. Vídeo publicitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03y9bnCNAXY>. Acesso em: 28 nov. 2024.

especialmente aquelas relacionadas ao letramento” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33).

Nesse sentido, a ideia de multiletramentos está conectada à ampliação das formas como produzimos significados. Em outras palavras, não basta apenas compreender os letramentos atrelados à leitura e à escrita, também é preciso assimilar outras modalidades de produção de sentido, as quais podem ocorrer por meio de sons, imagens, vídeos, noções de espaço, cor, gestos, entre outros (Lenharo, 2023). Assim, ao adaptar as práticas educativas para incluir recursos visuais, garantimos que os alunos Surdos, cuja aprendizagem é predominantemente visual, pudessem compreender melhor e se envolver mais intensamente com o conteúdo.

Esse envolvimento manifestou-se na participação ativa nas atividades, nas quais os alunos interagiram com a multimodalidade presente nos gêneros e compartilharam suas interpretações por meio da Libras. Além disso, as atividades práticas, como a criação de suas próprias propagandas e a análise de charges, proporcionaram um espaço significativo para que expressassem suas ideias e conhecimentos. Dessa forma, a integração das abordagens de multiletramentos com as estratégias de Solé (1998) estabeleceu um ambiente de aprendizagem inclusivo e repleto de oportunidades de apreensão, respeitando e valorizando a identidade e a cultura surda.

### **Considerações finais**

A pesquisa incorporou as contribuições de Solé (1998) sobre estratégias de compreensão leitora, que incluem estabelecer relações com conhecimentos prévios, confirmar expectativas, apreender sentidos globais e deduzir significados a partir do contexto. Dentro da perspectiva dos multiletramentos, o trabalho com gêneros multimodais, como charges e propagandas, buscou explorar diferentes modalidades de linguagem, refletindo a mescla de textos, imagens e vídeos.

As oficinas utilizaram esses gêneros como ferramentas de ensino para aprimorar a compreensão leitora dos alunos Surdos, reconhecendo que a comunicação hoje é amplamente visual e digital. Essa abordagem destaca que ser “letrado” vai além da leitura e escrita, englobando a habilidade de navegar em conteúdos variados e adaptar-se a novas formas de comunicação.

As propagandas, combinando linguagem verbal e não verbal, permitiram que os alunos refletissem criticamente sobre seu consumo, observando como as escolhas lexicais e visuais atraem o público. A pesquisa também evidenciou que muitos alunos apresentam vocabulário restrito em Libras (L1), dificultando o aprendizado de português (L2), mas oferecendo oportunidades para novas abordagens.

Por fim, o estudo enfatiza a importância dos gêneros multimodais na formação leitora dos Surdos e propõe uma inserção da Comunidade Surda em práticas de letramento que considerem suas singularidades. Afinal, o trabalho com charges e propagandas revelou-se essencial para proporcionar experiências visuais e linguísticas, utilizando recursos como vídeos e imagens coloridas, pois buscou promover um ambiente de aprendizado enriquecedor para os alunos Surdos.

## Referências

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.

Acesso em: 25 nov. 2024.

FURLANETTI, A. C.; NOGUEIRA, A. S. **Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração e apresentação gráfica de textos acadêmicos.

Presidente Prudente, SP: Clube de Autores, 2013.

ICOM. Aprenda com a identidade surda que as pessoas são diferentes! **ICOM**. São Paulo, 4 mar. 2022. Disponível em:

<https://www.icom.app/2022/03/04/aprenda-com-a-identidade-surda-que-as-pessoas-sao-diferentes/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LENHARO, R. I. **Multiletramentos, tecnologia e aprendizagem**.

Curitiba: InterSaberes, 2023. (Série Língua Portuguesa em foco).

MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.

[recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROJO; R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.;

MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTOS, F. dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: MARQUES NETO, J. C. *et al.* (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 37-45.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E. *et al.* (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. (Série Educação a Distância).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# Reconhecer para incluir - incluir para pertencer: Um estudo da intersubjetividade no transtorno do espectro autista (TEA)<sup>1</sup>

Lucas Danielli Marinho<sup>2</sup>

## Introdução

A inclusão, em suas múltiplas dimensões, tem sido pauta de inúmeros debates nos últimos anos. Contudo, é pertinente questionar se essas discussões atingem a profundidade necessária. Frequentemente, o tema pode ser utilizado para fins de marketing pessoal, desviando-se de sua essência interdisciplinar, que abrange, entre outras áreas, a linguística. A inclusão autêntica demanda mais do que meras palavras e slogans; ela requer ações concretas, políticas eficazes e mudanças estruturais que beneficiem a todos, independentemente de sua identidade ou condição.

Pensando nisso, esta pesquisa propõe como tema “um estudo da intersubjetividade em sujeitos falantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, delimitado como: reflexões teóricas acerca da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, em sujeitos falantes com TEA, a fim de concluir sobre a importância dessas na inclusão escolar.

---

<sup>1</sup> Excerto do trabalho de dissertação homônimo, o qual foi apresentado no II Seminário de Pesquisas em Andamento do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Momento que contou com a professora doutora Gabriela Schmitt Prym Martins como debatedora, com a intenção de aprimorar o trabalho.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo. Professor de Língua Portuguesa na rede pública de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Contato: lucasmarinho515@gmail.com

Apesar de algumas garantias legais - como o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup>, a Lei Berenice Piana<sup>4</sup> e a Lei Romeo Mion<sup>5</sup>- a efetiva integração de pessoas com TEA na vida em sociedade nem sempre ocorre de forma adequada. Muitas vezes, esses indivíduos enfrentam obstáculos na interação com seus pares, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e bem-estar emocional. Assim, a relevância do tema surge da necessidade de uma inclusão efetiva, além das garantias legais, que promova o pertencimento social e linguístico de pessoas com TEA.

Desta maneira, justificamos este estudo a partir de nossa experiência docente, na qual observamos desafios no ensino inclusivo, como a precariedade estrutural das escolas e a falta de formação especializada de professores e responsáveis para lidar com as necessidades de alunos autistas. Neste sentido, pensamos a linguagem como uma faculdade que serve para viver, muito além de comunicar (Benveniste, 2023), e, por isso, essas lacunas impactam negativamente a integração e o desenvolvimento social desses indivíduos. Portanto, trazemos como objetivo geral “descrever e explicar o conceito de intersubjetividade, considerando o uso da língua por locutores autistas que se propõem como sujeitos de seus dizeres”. Em relação aos objetivos específicos temos: a) caracterizar, de maneira geral, o Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) aprofundar os estudos de enunciação e de intersubjetividade, propostos por Émile Benveniste; c) estabelecer uma relação entre a teoria da linguagem, de Benveniste, e o Transtorno do Espectro Autista; d) refletir sobre a constituição

---

<sup>3</sup> Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 58, 59 e parágrafo único do Art. 60 atualizados pela Lei nº 12.796, de 2013. Art. 59-A incluído pela Lei nº 13.234, de 2015.

<sup>4</sup> Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. § 3º do Art. 58 atualizado pela Lei nº 13.632, de 2018.

<sup>5</sup> Lei Federal nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Recebeu esse nome por conta do filho do apresentador Marcos Mion, que se encontra no espectro. A escolha é controversa, enquanto alguns apoiam a decisão, outros dizem que o apresentador em questão usa da condição do filho para ter os holofotes da mídia e pouco ajuda na causa em questão.

do sujeito enquanto locutor que se inclui em sua própria enunciação. Já, em relação a problematização, nos questionamos: qual a contribuição dos estudos da intersubjetividade em sujeitos falantes com TEA para a inclusão escolar?

Por fim, acreditamos que a união da linguística da enunciação e os estudos sobre TEA apresentam um potencial promissor neste estudo, o qual se inclui na linha de pesquisa “Constituição e interpretação do texto e do discurso”, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo, mas vai além, apresentando reflexões para áreas diferentes da linguística. Motivo que nos fez, também, trazer pesquisadores de áreas da psicologia, psiquiatria e fonoaudiologia. Seguimos para o estudo do TEA.

## **2. Mas, afinal, o que é o TEA?**

Nossa primeira seção está voltada inteiramente aos estudos e reflexões sobre o TEA, em especial os promovidos pela *American Psychiatric Association*, ou seja, nossa intenção neste segmento é redigir uma ideia geral sobre o transtorno em questão.

Apesar do termo “autismo” ser usado há, aproximadamente, 80 anos, somente no ano de 2014 o, agora nomeado, “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) foi incluído na seção “transtornos do neurodesenvolvimento”, na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)<sup>6</sup>, os quais são descritos como

um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

---

<sup>6</sup> “Dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo utilizado em grande escala no mundo e, tendo assim, grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS)” (Resende; Pontes; Calazans, 2016).

Importante salientarmos que o TEA é um conjunto de transtornos e a nomenclatura “espectro” foi incluída “por conta da diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro” (Content, 2022). Desta forma, tentaremos traçar os critérios diagnósticos das manifestações do transtorno, incluídos no espectro, mais conhecidos. Por isso, o TEA

caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

Em outras palavras, o grande enfoque no processo do diagnóstico de pessoas com TEA são os déficits persistentes que dizem respeito a duas grandes áreas: a comunicação e a interação social, respectivamente, as quais estão presentes desde as fases iniciais da infância e limitam e/ou prejudicam as atividades cotidianas do indivíduo. Junto a eles temos critérios considerados auxiliares, relacionados à presença precoce dos sintomas, que devem causar prejuízo significativo em diferentes áreas da vida da pessoa, e a comunicação social estar abaixo do esperado para cada faixa etária. Além disso, os especificadores são úteis para o reconhecimento de oscilações de gravidade de acordo com o tempo ou contexto em que o indivíduo está inserido.

Ainda, com o intuito de reconhecer que a gravidade pode ter variações de acordo com as conjunções e o tempo, o DSM-V define três (03) níveis de suporte. Desta maneira, o TEA não é classificado como “leve”, “moderado” ou “grave”, mas sim de acordo com a quantidade necessária de suporte em seu dia-a-dia, a saber: nível 1

- “exigindo apoio”; nível 2 - “exigindo apoio substancial”; e, nível 3 - “exigindo apoio muito substancial”.

A linguagem, foco de nossa pesquisa, nos constitui enquanto humanos, isto é, algumas habilidades de comunicação até são encontradas em outras espécies de animais, como é o caso das abelhas, que usam de danças para comunicar algumas situações, porém não há reciprocidade, não há diálogo. O contrário acontece com os seres humanos, os quais nascem com essa faculdade da linguagem, que permite aprender diferentes conjuntos de signos linguísticos que significam.

Mas, isso pode se tornar uma questão para indivíduos com TEA, pois este transtorno, como citado anteriormente, pode afetar essa faculdade humana. Usualmente, as capacidades linguísticas de um indivíduo são desenvolvidas na primeira infância, momento em que passa pelo processo de aquisição de sua língua materna. Quando falamos de uma criança diagnosticada com o transtorno do espectro autista, falamos de seres humanos que podem apresentar pouca ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais, bem como de compartilhar o que está sentindo ou deseja. A faculdade da linguagem é mobilizada de uma maneira curiosa, com pouca ou quase nenhuma reciprocidade, caráter essencial do diálogo, pois “costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar” (American Psychiatric Association, 2014, p. 53).

Parte das dificuldades linguísticas apresentadas por indivíduos com TEA decorre das limitações para relacionar o *input* (conhecimento inicial que você absorve) com o conhecimento de mundo real, o que pode resultar em sua compreensão prejudicada do que o seu interlocutor está querendo comunicar. Ainda, o interlocutor com TEA pode não seguir as convenções sociais do contexto no qual está inserido, muitas vezes causando o efeito de falta de polidez ou educação, deixando de seguir regras comuns de comportamento, fazendo comentários que não possuem relevância direta com o assunto em questão e, no momento do diálogo, podem

apresentar problemas na troca com seus pares, falando demais ou de menos (DSM-V, 2014).

Passemos agora para as reflexões sobre a teoria da linguagem de Émile Benveniste.

### 3. A teoria da linguagem de Émile Benveniste

A obra de Émile Benveniste exerce uma influência significativa sobre pesquisadores do mundo todo, em especial no que diz respeito à sua teoria da linguagem. A complexidade e profundidade de suas ideias, no entanto, geram diversas interpretações. Neste trabalho, focaremos no ensaio "Da subjetividade da linguagem", publicado originalmente em 1958, e posteriormente incluído em "Problemas de Linguística Geral I".

A partir das considerações deste texto, pontuamos algumas diferenças entre o *eu* (categoria de pessoa) e o "eu" (pronome). Este pertence à sintaxe a língua, aquele às instâncias do discurso, assim "cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal" (PLG I, 2020, p. 274), porque "*Eu* só pode definir-se em termos de 'locução', não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa '**a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu**'" (PLG I, 2020, 274, grifos nossos). Assim sendo, compreendemos o *eu* como a pessoa da enunciação, ou seja, é pertencente à instância discursiva.

Se é da natureza humana possuir a faculdade da linguagem, concebemos 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" (PLG I, 220, p. 282, grifos nossos). Dito isso, é por meio da linguagem que, não só percebemos a definição da sociedade, mas também, a de *eu*: o sujeito de sua própria enunciação. Por isso, a subjetividade que trataremos aqui é "a capacidade do locutor se propor como 'sujeito'. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo" (PGL I, p. 286). Ou seja, a subjetividade que trazemos neste trabalho não é a que diz respeito à psicologia, mas

sim ao “eu” que diz *eu*. “Encontramos aí o fundamento da ‘subjatividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’. A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (Benveniste, 1991, p. 283). Isto é, não utilizamos o *eu* sem estarmos nos dirigindo a alguém. Esse alguém que será nossa alocação, o *tu*. Ainda, a condição básica para instaurar a pessoa (*eu* - *tu*) é a enunciação; Benveniste deixa bem claro que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2023, p. 82).

A partir desse entendimento, questionamo-nos de que forma [a pessoa] com TEA movimentada as ferramentas dispostas pela língua para passar de locutor a sujeito de sua própria enunciação. Ele se auto inclui na enunciação? Se sim, como? Apesar das barreiras, a enunciação se torna efetiva? Esses questionamentos nos intrigam, mas nos motivaram a escolher Émile Benveniste como o principal teórico dessa pesquisa (Marinho; Toldo, 2023, p. 7).

É nessa condição constitutiva de pessoa que se encontra o diálogo, o qual implica a reciprocidade: a categoria da pessoa revela-se: ora sou *eu*, ora sou *tu*. Pensemos: a linguagem só é possível porque cada falante se apresenta como sujeito, referindo-se a si mesmo como *eu* em seu discurso. Assim, propomos a existência de outra pessoa, alguém que, embora exterior a “mim”, torna-se meu eco - a quem chamamos de *tu* e que me responde da mesma forma. A polaridade das pessoas é fundamental na linguagem, e o processo de comunicação decorre dessa polaridade de maneira pragmática. Essa é singular e não tem equivalente fora da linguagem. Ela não implica igualdade nem simetria: o *ego* sempre ocupa uma posição de transcendência em relação ao *tu*, mas ambos são complementares e reversíveis. Não há paralelo para essa dinâmica.

Por isso, a condição humana na linguagem é única. Somente o ser humano cria essa reversibilidade. Assim, as antigas dicotomias entre “eu” e “outro”, indivíduo e sociedade, perdem relevância. Essa dualidade não pode ser reduzida a um único termo original. Em vez disso, é na interação dialética entre os dois termos que

encontramos o fundamento linguístico da subjetividade. Sendo assim, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Nesse sentido, questionamo-nos: como pessoas com TEA se propõem como sujeitos em suas enunciações, em especial, nas aulas de línguas?

#### **4. Metodologia**

Nossa pesquisa tem natureza básica, pois buscamos compreender o fenômeno da intersubjetividade dentro de um contexto determinado, neste caso sendo este o de indivíduos falantes com TEA, a fim de propormos reflexões teóricas a respeito do assunto.

Quanto aos objetivos da metodologia, definimos ser exploratória, na medida em que explora as teorias da linguística da enunciação e do TEA, e explicativa, na medida em que explica os fatores que causam determinadas escolhas linguísticas, por parte desses sujeitos. Desta forma, a nossa pesquisa “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto [...] possibilitando [...] facilitar a delimitação do tema da pesquisa”, bem como “identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Ou seja, ao mesmo tempo que buscamos compreender os fenômenos selecionados, também buscamos explicá-los a partir do referencial teórico estudado.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa tem caráter bibliográfico, pois é “elaborada a partir de material já publicado” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Assim, estabelecemos os seguintes procedimentos a serem seguidos, no que respeita à análise, com base no referencial teórico trabalhado: a) realizar revisão bibliográfica do TEA e da teoria da enunciação de Émile Benveniste; b) seleção de fragmentos da série “Atypical”; c) desenvolver uma reflexão unindo o conceito de

intersubjetividade e sujeitos falantes com TEA, utilizando a série “Atypical” como um dado ilustrativo.

Por fim, definimos a pesquisa como qualitativa, porque ela, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Assim, é definida a metodologia deste trabalho.

## 5. Resultados e análise

Dado o momento da pesquisa, salientamos que o processo de resultados e análise estão em estágio inicial. Desta maneira, pensando em tudo que propomos até agora, entendemos que não é suficiente que o locutor reconheça os signos linguísticos que lhe são apresentados, mas que os compreenda e consiga mobilizá-los em diferentes contextos para que, finalmente, e se constitua como um sujeito na linguagem, em função desse *tu*, produzindo diálogo. Para que isso possa ser possível, cremos que um dos diversos caminhos que podem ser trilhados é o de “promover a experiência de si próprio na língua” (Souza, 2013, p. 122). Experiência esta que coloque a pessoa com TEA em situações que façam sentido para ela e, assim, ele consiga mobilizar os signos linguísticos a seu favor, sendo entendido e entendendo seus interlocutores, possibilitando, desta forma, a condição do diálogo.

Neste sentido, Souza (2013, p. 111) diz que

não basta, portanto, ter o domínio do sistema na forma de signos reconhecíveis. É preciso que a [pessoa] tenha a possibilidade de atualizar isso no diálogo com um *tu*, que a identifique como um *eu*, pois está em curso o reconhecimento dela como locutor pelo interlocutor, para que sua constituição como sujeito na linguagem aconteça.

Por isso, “uma relação subjetiva (do que *eu* enuncia)/intersubjetiva (do *eu* com o *tu*) é necessária para explanar as relações discursivas” (Souza, 2013, p. 111), pois compreender as

relações discursivas - através do conceito de subjetividade de Émile Benveniste - de cada indivíduo é uma das maneiras de promover um mundo mais inclusivo, na medida em que todos podem ser sujeitos de seu dizer.

Dito isso, a série “Atypical”, da Netflix, acompanha a história de Sam Gardner, um jovem verbal de 18 anos com transtorno do espectro autista (TEA) nível 1 de suporte, em sua jornada de autodescoberta, independência e busca pelo amor. A série aborda os desafios e alegrias da vida de Sam e sua família. Além disso, a produção cinematográfica, “ao oferecer uma perspectiva rica e multifacetada sobre o autismo, Atypical contribui para o avanço da consciência pública e a desestigmatização de condições do espectro autista” (Antagonista, 2024), uma vez que a partir dela os termos, já existentes na área médica, “atípico” e “neurotípico” foram popularizados no Brasil.

Neste sentido, justifica-se a escolha do seriado como um dado ilustrativo, isto é, ele não constitui um *corpus* fidedigno à realidade, pois, segundo Eco (2024, p. 87),

a norma básica para se lidar com uma obra ficcional é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de ‘suspensão da descrença’. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras.

Depreendemos a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como o lugar pelo qual o locutor se propõe como sujeito. Entretanto, no autismo, essa construção do sujeito pode se manifestar de maneiras segmentadas, como, por exemplo, uma fala disfuncional ou com presença de ecolalia. No episódio cinco (5), da temporada três (3), intitulado “Only Tweed”, do início aos 0:11 segundos, da série em questão, podemos observar que a professora abre o espaço para que os estudantes se constituam como sujeitos partícipes de um diálogo.

Entretanto, Sam, não consegue. O garoto, mesmo que seja verbal e, na maior parte das vezes, consiga se comunicar de

maneira convencional, desta vez não pôde “entrar” no diálogo, pois, ao tentar ser o primeiro a falar e ser interrompido por uma colega e esta sucedida por toda a turma falando ao mesmo tempo, Sam começa olhar para todos os lados, verificar sua folha com a pesquisa do assunto, apertar sua caneta numerosas vezes, morder os lábios, conferir o relógio posto na parede da sala. Por isso, o estudante não fala e o tempo se encerra. Ou seja, devido a características de seu diagnóstico, o personagem não pôde se propor enquanto sujeito daquela enunciação.

A linguagem no autismo, do ponto de vista da Linguística da Enunciação, configura-se como um espaço vivo para a constituição e estruturação do sujeito preso a um corpo esfacelado e marcado pelos discursos carregados de impossibilidades característicos desse transtorno do desenvolvimento (Rego, 2011, p. 232).

Mesmo que exista uma “espécie de ‘acordo velado’” (Rego, 2011, p. 231) entre as pessoas do discurso, orientando a troca de turno, Sam não teve uma real oportunidade de estabelecer trocas com a professora. Ao ser colocado em um ambiente de bastante pressão, principalmente em relação ao tempo e ao medo da falha, o personagem, mesmo - posteriormente - mostrando que sabia sobre o tópico, não teve a possibilidade de ter a experiência de si próprio na língua.

A partir da linguística da enunciação, entendemos que o interlocutor deve assumir um papel ativo, atribuindo ao sujeito autista um lugar de reciprocidade. Isso envolve, em primeiro momento, a aceitação das manifestações linguísticas da pessoa com TEA, como parte de troca, em vez de considerá-lo apenas um indivíduo com distúrbios de linguagem.

Pensemos: ao considerarmos a linguagem um espaço de subjetividade, qualquer expressão (seja ela verbal ou não-verbal) pode ser vista como a proposição desse locutor como sujeito que enuncia, o que não ocorre no trecho do vídeo citado: a professora traz uma proposta de trabalho e abre a possibilidade de diálogo e a maior parte da turma consegue fazer a alternância entre *eu* e *tu*.

O mesmo não ocorre com Sam. E, afirmamos, essa alternância é essencial para que o sujeito se constitua. A subjetividade, então, está presente na forma com que o autista se insere no diálogo, o que não ocorreu no trecho.

Contudo, a partir do minuto 1:10, do mesmo vídeo, Sam inicia uma conversa em particular com sua professora. Neste momento, podemos ver a pessoa com TEA se propondo como sujeito de sua enunciação. Ainda que o personagem não cumpra com as ditas “convenções sociais”, em alguns períodos, há a alternância enunciativa, onde sua interlocutora o viu como sujeito, e, enfim, houve um espaço dialógico.

Ao interagir com uma pessoa autista, a abordagem exige uma escuta atenta e uma visão profunda, permitindo compreender, de fato, os enunciados e reconhecer que há, com toda certeza, um sujeito presente neles. Esse olhar cuidadoso para a linguagem visa criar um espaço significativo para o autista, o que foi possível ver somente no segundo momento da cena. Assim, a linguagem é vista não só como um meio de comunicação ou interação, mas como um elemento essencial na formação do *eu* sujeito. Caso contrário, estaríamos desumanizando pessoas dentro do espectro, uma vez que somente os seres humanos possuem linguagem e se tornam sujeitos em um processo de diálogo.

### **Considerações finais**

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer um olhar para as particularidades da linguagem. Pensando nisso, ao refletirmos sobre o papel da intersubjetividade, a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste, frisamos a importância de reconhecer o sujeito falante com TEA em suas manifestações enunciativas. Para além da ideia de comunicação, é necessário compreender que a linguagem é um espaço de constituição do sujeito, onde a troca dialógica é fundamental para a constituição e o entendimento do *eu*.

Dito isso, a subjetividade benvenistiana não se restringe à estrutura da língua. Ela também se manifesta no ato de enunciação, na própria ação de enunciar. Nesse sentido, a subjetividade está ligada à temporalidade do discurso e à singularidade de cada ato de linguagem. Percebemos, então, que ela é um conceito que se entrelaça com diversas outras noções, como a intersubjetividade, a linguagem e a pessoa, oferecendo um panorama rico e complexo sobre a constituição do sujeito na perspectiva linguística.

Assim, a efetiva inclusão de pessoas com TEA depende de uma abordagem que vá além das garantias legais e que entenda os processos enunciativos que permitem ao locutor autista se reconhecer e ser reconhecido nas instâncias do discurso. Por fim, as reflexões teóricas acerca da enunciação e da intersubjetividade, aqui trazidas, demonstram que a integração de indivíduos com TEA na linguagem é um caminho para seu entendimento enquanto sujeito que enuncia, permitindo que, a partir das trocas recíprocas, possamos verificar/proporcionar/gerar/construir a possibilidade de inclusão social.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <[https://www.alex.pro.br/DSM\\_V.pdf](https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2023.

ATYPICAL. Sam Gets An F. Direção de Victor Nelli Jr.. Roteiro de D.J. Ryan. Culver City: Sony Pictures Television, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fM0ZM-EWL7E>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARROS, I. B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 227-232, ago. 2011.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991. BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 maio 2023.

CONTENT, R. **Espectro autista: entenda por que é um espectro e como é o transtorno**. entenda por que é um espectro e como é o transtorno. 2022. Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/espectro-autista/>. Acesso em: 18 maio 2023.

FLORES, V. do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

KNACK, C. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. *In*: OLIVEIRA, G. F. *et al.* (org.). **O Universo Benvenestiano**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 142-163.

MARINHO, L. D.; TOLDO, C. O estudante com transtorno do espectro autista (TEA) como sujeito do seu próprio dizer. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 45, n. 1, p. e66729, 1 jun. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013, p. 119-141

## O cavaleiro de nada: Um possível heterônimo póstumo de Fernando Pessoa

Marilei Golfe Milan

### Introdução

O reino das palavras é constelar e cômico ao apanhar um lúcido inventor de outros que, despreziosamente, explode em si e gravita eus criadores de liames poéticos. A heteronímia de Fernando Pessoa contempla a multiplicidade, e se apresentaria como um heterônimo póstumo na obra *“Fernando Pessoa: O Cavaleiro de Nada”*, de Elisa Lucinda, devido à morte e desaparecimento do autor físico. Compreender a identidade do heterônimo criança do autor, insinuado na carta de 1935, perdido no seu mundo fictício, cercado de amigos conhecidos que nunca existiram é, tal qual seu Portugal envolto em nevoeiro, uma possibilidade de multiplicar-se por dentro por não se sentir inteiro e verter-se em outros. Elisa Lucinda se empresta à literatura e sonha-se outra de si, por via da palavra, em continuidade despersonificada do poeta.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, a qual compreende estudos da dinâmica de criação e interpretação da obra literária e das correntes da crítica; observa a história da literatura e as bases teóricas que sustentam a produção e a recepção tanto das poéticas quanto as narrativas.

Ao estudar a obra de Fernando Pessoa, contemplada nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Letras, e conseqüentemente a obra de Elisa Lucinda tão majestosamente construída, direcionamos esta pesquisa para o possível questionamento: de qual maneira poderíamos entender e receber o romance *“Fernando*

Pessoa: *O Cavaleiro de Nada*”, da autora brasileira, Elisa Lucinda, enquanto uma obra póstuma heteronímica do poeta Fernando Pessoa? Sabendo que os heterônimos não têm base física, mas multiplicidade do “eu”, estabelecemos, diante desse questionamento, a hipótese de que a autora Elisa Lucinda constrói uma personalidade heteronímica de Fernando Pessoa, no romance *corpus* deste estudo.

Nesses termos, objetivamos discutir a heteronímia póstuma no texto “O Cavaleiro de Nada” da autora Elisa Lucinda, ela que escreve depois da morte e do desaparecimento do autor e poeta português, Fernando Pessoa. Posto isso, para esta tese de doutoramento elaboramos três objetivos específicos: a) Circunscrever o conceito de heteronímia no contexto da obra de Fernando Pessoa e as suas repercussões para a literatura moderna e contemporânea; b) Compreender o desaparecimento do autor físico em detrimento ao heterônimo; c) Explorar a possibilidade de inserção de *O Cavaleiro de Nada*, de Elisa Lucinda, como heterônimo póstumo de Fernando Pessoa nos estudos sobre o autor.

Nesse contexto, defende-se a tese que o texto “*Fernando Pessoa: O Cavaleiro de Nada*”, de autoria de Elisa Lucinda, pode ser recebido como heterônimo póstumo de Fernando Pessoa, em função do desaparecimento físico do autor conjugado ao desaparecimento conceitual da noção de autoria na literatura contemporânea. O percurso teórico deste estudo de doutoramento compreende conceitos fundamentais à pesquisa bibliográfica sobre a autoria, na qual serão aprofundadas as questões acerca do que é um autor, observando os estudos de Foucault (2001), sobre o poema na filosofia de Badiou (2004) e, ainda, a morte e desaparecimento físico do autor segundo Barthes (2004). Os estudos de Perrone-Moisés (2001), Moisés (1998), e Ribeiro (2012, 2020), versarão sobre o poeta, a questão dos heterônimos e seu espólio, isso complementado pelos estudos de Fianco (2018) e Agamben (2005). Por fim, dedicamos análise e processo de exploração documental do *corpus* deste estudo, o livro *O Cavaleiro de Nada* da autora Elisa Lucinda, amparado pelos teóricos supracitados.

## 2. O autor, seus escritos e seu desaparecimento físico

Michael Foucault (2001), elaborou sábia resposta ao que é um autor, dizendo que a função dele é exercer-se da mesma maneira sobre todos os discursos com operações específicas e complexas, não sendo um indivíduo real ou vindo a ocupar posições de sujeito. Dos escritos de um autor pode resultar um poema, explicado por Alain Badiou (2004), como a ruína do pensamento discursivo dos que o ouvem e sujeito à imagem singular imediata da experiência. O autor é quem explica transformações e deformações na obra, é o princípio da unidade da escrita, permite superar as contradições e é sustentado entre a descrição e a designação. Ele é detentor de palavras que devem ser recebidas de certa maneira em dada cultura e com certo status. A escrita dele está ligada ao sacrifício, ao apagamento voluntário, no entanto com sutileza, preserva a sua existência e dá estatuto a sua nova ausência. É essa a descrição de Foucault (2001) atribuída ao autor, embora diga que é muito pouco, mas submete, para que nossa atenção se ocupe de seu esboço de incertezas.

Subvertido, como em um milenar lago, o tema mais familiar é o da escrita com a morte. Destinado, conforme depõe Foucault (2001), para perpetuar a imortalidade do herói nas narrativas ou epopeias, porque se ele aceitava morrer jovem significava vida consagrada à imortalidade, se não, se houvesse esforço para manter a vida exorcizando a morte, o narrador se calaria e a escrita se ligaria ao sacrifício, ao apagamento voluntário. As marcas do autor são subjetivas e singulares de sua ausência, pois nos seus rolos de papéis estão os relatos das exposições, compondo a obra resultante dos dias de prisão ao texto. É na noção de escrita que se preserva, a rigor.

Escrito como um manifesto em 1968, o texto de Barthes, intitulado *A Morte do Autor*, propõe metaforicamente o desligamento do autor em favor do nascimento do leitor. Barthes rompeu com as convenções ao enunciar a morte do autor como um grito de liberdade. Para ele, ao elaborar um texto referenciam-se ideias anteriores à escritura, essas independem do autor, pois ele se

apropriada das palavras dos que vieram antes e as organiza de maneira particular. A escrita é um neutro, um composto, um oblíquo para onde foge o sujeito, é ainda, um perder-se a identidade, a começar pelo corpo que escreve e será sempre impossível sabê-lo, pela boa razão de que a escrita é destruição de toda a voz, de toda a origem segundo Barthes (2004). O autor é moderno, foi produzido há pouco, ele reina no seu império ainda poderoso, nos manuais, nas biografias, nas memórias, na sua história, gostos e paixões. Para nós, segundo Barthes (2004), é a linguagem que fala, não o autor, pois escrever é impessoalidade e atingir esse valor de suprimir-se em favor da condição verbal da literatura perante recursos é um instrumento analítico precioso. Mostrar que a enunciação é um processo que funciona perfeitamente, sem precisar de um corpo físico, basta para suportar a linguagem até o seu esgotamento.

## **2.1 Do corpo órfico: a heteronímia e o espólio**

Tratando-se da identidade do poeta Fernando Pessoa, sua existência pagou com solidão e amargura as recusas à sociedade. No impasse de poeta diante do mundo que nem o revela nem o acolhe, mas sempre o atira para os cantos, ele é o que falhou em tudo, se vê desqualificado e perdido, embora não tenha rancor nem ódio. Os que veem Pessoa como decadente ou depressivo não foram capazes de sentir a energia que sustenta suas criações múltiplas. A desqualificação do poeta Fernando Pessoa está diretamente ligada à despersonalização e à heteronímia de seu status de sujeito. O poeta é inexistente no meio social e acaba se tornando ou sentindo-se fictício encontrando desassossego em heterônimos. O poeta português chegou a duvidar de que se constituiria alguém, pois era positivo nas suas acirradas contradições. Nesses termos, nos apoiaremos nos textos de Leyla Perrone-Moisés (2001) e Massaud Moisés (1998) para desenvolver este estudo.

Em meio a névoa que o separara do mundo, o fenômeno da heteronímia, segundo Perrone-Moisés (2001), é o aspecto mais

espetacular da obra pessoana, e não é fruto de uma imaginação rica, outrossim de cobrimentos de uma falta, ele não se multiplicara para fora na heteronímia, contudo faz a explosão para dentro. A originalidade de Pessoa, conforme a autora, é que nada tem de novo, filosófico ou psicológico na sensação de ser diverso, variável ou múltiplo, porém tem a experiência de sujeito vazio que não se ilude com a falsa unidade profunda de ser. Para ele o cotidiano foi sua poesia, e com o desaparecimento de seu corpo físico os indícios de sua poesia ficaram pulverizados no papel, esses atestando a impossibilidade de sentir-se real e inteiro. Nesse contexto, a autora esclarece e convida o crítico a questionar-se na identidade até saber que o *eu* não existe, e assim compreender o vazio pessoano e desejar preencher a falta de ser. Ao leitor de Pessoa é exigido inteligência e sabedoria pois ele é um quem sabe das coisas.

Moisés (1988) e Perrone-Moisés (2001) concordam sobre a questão dos heterônimos, como o mais intrigante dos quais levanta a obra pessoana, e é fundamental que isso seja o ponto de partida e chegada dos estudos a respeito. Moisés (1988), diz que o desdobramento não é exclusividade de Pessoa, todavia é indispensável como o é para seus antecessores, Camões lírico e épico ou Antero luminoso e sombrio, no entanto nele é raro, senão único. A originalidade de Pessoa não é ofuscada por nenhum em nenhuma época, pois a ele está observado o poder de despersonalização dramática em Alberto Caeiro, a disciplina mental de Ricardo Reis e a emoção que não dá a si nem à vida, de Álvaro Campos. Nesses três principais heterônimos de Pessoa estão algumas das suas respostas, segundo Moisés (1998), o poeta as declarou como um fundo traço de histeria e na tendência orgânica para a dissimulação.

No estudo de Moisés (1988), os questionamentos acerca da sinceridade de Pessoa, ao confessar-se como poeta fingidor, criador de um mundo fictício ou quem toma fingir-se em outro, levanta questões acerca da visão da realidade. Fingir-se outro para compreender o mundo, esconder-se por uma máscara que não ele,

suscitando dúvidas ao enfeudar-se na fina tessitura de seus poemas, e assim, aludir à sua multiforme personalidade.

Neste estudo, visa-se o patrimônio intelectual que perdura no tempo sob o olhar de Nuno Ribeiro (2012) e Fianco (2018), esses apresentam a pluralidade do poeta, a incursão dos diversos tipos de documentos elucidativos da tradição filosófica e as múltiplas influências presentes nos escritos. As leituras intertextuais que os autores apresentam, abarcam o pensamento plural poético de Fernando Pessoa e a intersecção com a filosofia. A gama de questões que atravessam o campo da poesia portuguesa moderna e contemporânea convida à intertextualidade e à recepção do espólio pessoano. Esse contém cadernos de notas, com páginas nomeadas e citações filosóficas dispostas no acervo, assegurando que a heteronímia é insuperável, uma vez que dezenas de personalidades literárias criam o mundo literário pessoano. Assim, Fianco (2018) suspeita, conforme seus estudos, de uma multidão em cada um dos múltiplos eus na poesia de Fernando Pessoa em relação ao pensamento filosófico contemporâneo.

A criação de um heterônimo sob a óptica literária é definida por Nuno Ribeiro (2012), como a fabricação de uma individualidade nova, ou seja, a criação de uma entidade literária que se autonomize de quem a concebeu. Pessoa não deixou indicações sobre existirem ou não escritos projetados a ainda se publicar, no entanto, é possível perceber nos estudos de Moisés (2012), que os desdobramentos do poeta não se esgotaram na criação dos heterônimos. Embora se completam com semi-heterônimos ou das quase-personalidades, há personalidades que podem ser classificadas como sub-heterônimos pois têm a si atribuídas funções acessórias e subsidiárias das dos heterônimos, entre elas as de divulgação e tradução. Assim pode-se entender a amplitude no sistema de escrita heteronímico que vai se estabelecendo com alargamento da visão da produção literária pessoana e que poderia nos alcançar com a construção da voz póstuma pela autora brasileira.

## 2.2 *O cavaleiro de nada*: heterônimo póstumo

O romance da autora brasileira Elisa Lucinda, que se apresenta para nós em multiplicidade: poeta, atriz, jornalista, professora e cantora, é o *corpus* deste estudo. Na orelha do livro podemos ler uma pequena biografia: Elisa Lucinda nasceu em um domingo de Carnaval em Vitória, Espírito Santo – Brasil. Seus livros de poesia foram transformados em espetáculos nacionais e internacionais e *O Cavaleiro de Nada* é seu primeiro romance. Mia Couto (2014), escritor moçambicano, nas páginas iniciais do romance, venera o refinado querer e celebra a audácia da autora, e diz que a obra é o resultado de viver fora de si, aceitando viajar por outra identidade, e que o resultado dessa é uma refinada costura de seu texto com a palavra de Fernando Pessoa, pois ele apenas existiu por via da palavra. Ainda, segundo o escritor, Elisa traduziu-se em Pessoa, ela adotou o método pessoano de se sonhar sem pretensões de se passar por ele, mas apenas de aceitar a viagem por uma outra identidade.

O romance de Elisa Lucinda, apresenta em sua narrativa a grandiosidade da vida do poeta Fernando Pessoa. O nascimento do poeta e as representações das particularidades de sua família estão descritas com maestria pela autora. As viagens da infância e juventude do autor, bem como suas ideias e seus escritos estão inseridas no corpo do texto narrativo, e permeando os capítulos há estrofes dos heterônimos dele, fazendo inferências do que será visto em seguida. As vivências do autor, principalmente no universo mítico que compreende a África, são descritos entrelaçados com a rica cultura que ele ficou rodeado, e foi essa cultura que respeitou a inserção de *O Cavaleiro de Nada* nos momentos em que foi tomando importância na vida do poeta ainda criança.

Emprestar-se à literatura e formar uma unidade heteronômica é tarefa, quiçá, de um ou uma. Nestes termos, possibilitam-se heterônimos em vozes póstumas e contemporâneas, despersonalizando o poeta Fernando Pessoa, assim, inferimos e reconhecemos a predileção para o objeto do estudo, pois na obra, a autora viaja em si mesma, e traduzindo-se mora sua alma naquilo

que foi Pessoa; ela assume a fala daquele que teve voz em outros que o habitaram para morar nas páginas; ela sonha-se e existe outra de si por via da palavra em continuidade despersonalizada do poeta. Assim o heterônimo da eterna criança se apresentaria para compor a grandiosidade literária contemporânea.

### 3. Metodologia

Representada em forma de documento, a tese de doutorado é o resultado de estudo delimitado e contribuidor ao avanço do conhecimento científico. Para esse intento a metodologia assumida na investigação é de natureza básica, “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 126).

No que diz respeito ao método científico é dedutivo, pois “de acordo com o entendimento clássico, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 27). Quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória, tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre a temática, possibilitando a definição e o delineamento, também orienta a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses permitindo o estudo sob diversos ângulos e aspectos, conforme Prodanov e Freitas (2013).

No que se refere aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obteremos os dados para elaboração da pesquisa, é classificada como pesquisa bibliográfica. Será elaborada a partir de material já publicado, necessita de referencial teórico, e documental, baseia-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico, segundo Prodanov e Freitas (2013), visto que consultaremos o *corpus* de pesquisa, o romance de Elisa Lucinda, a fim de averiguar a construção do possível heterônimo póstumo de Fernando Pessoa. Ainda, procuraremos como procedimento técnico, realizar pesquisa de campo na forma de entrevista com a autora Elisa Lucinda, buscaremos entender as intenções da autora sobre a possibilidade de criar o novo heterônimo e, conforme

Prodanov e Freitas (2013), informações acerca da hipótese ou descobrimento espontâneo de dados que presumimos relevantes para o estudo que é competência desse procedimento.

No que diz respeito à abordagem do problema, classifica-se em pesquisa qualitativa, essa descrita por Prodanov e Freitas (2013), como a que considera haver um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, neste o pesquisador se isenta de manipulações ou dados estatísticos, mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo e descreve os dados coletados em sua essência. Essa investigação considerará o método indiciário de Carlo Ginzburg (1989), caracterizado pela observação minuciosa, metaforicamente descrita como caça e caçador, das pistas que o texto apresenta, entre elas as que conferem originalidade e individualidade, não deixando de servir-se da rigorosidade e dos pormenores para alcançar o objetivo e culminar na tese a defender. As concepções teórico-metodológicas empregadas neste trabalho de Tese abarcam a literatura, mais especificamente no que concerne ao estudo do conceito de autoria, do poema como oferenda que expõe a língua aos limites da sensação e das potências o fixando eternamente, da morte e do desaparecimento do autor em detrimento ao nascimento do leitor. A observação do estado da arte, fez-se necessário para o desenvolvimento dessa pesquisa. A investigação apresentou excelentes estudos para serem fonte de consulta de premissas e pressupostos teóricos à contribuição aos leitores.

### **Considerações finais**

A análise da narrativa, que explora a possibilidade de inclusão de um novo heterônimo de Fernando Pessoa na bibliografia do autor português, segundo Roland Barthes (2011), não se reduz a uma soma de frases, mas é uma grande frase que atravessa a narrativa.

Dispondo de uma ampla fortuna crítica sobre o poeta Fernando Pessoa, essa pesquisa legitimar-se-á em conformidade

com a linha de pesquisa da Produção e Recepção do Texto Literário, na medida em que circunscreve o conceito de heteronímia, visando compreender o desaparecimento do autor e explora a hipótese da inserção de um heterônimo póstumo, do poeta português Fernando Pessoa, na literatura contemporânea.

Resultados insinuam-se em contribuições à literatura, evidenciam a pluralidade do poeta que ainda precisa ser apresentada aos leitores profícuos em relação aos diferentes significados e finalidades para que foram escritos. É nesse contexto que a literatura localiza o poeta e sua identidade, bem como sua continuidade póstuma. Acreditamos que essa seja a grandeza da obra pessoana, afinal é através de cada heterônimo que aprendemos sobre o fazer poético, e tendo como serva a literatura que se oferece para fazermos escolhas de identificação a que nos colocamos enquanto leitores.

## Referências

- AGAMBEN, G. **Profanaciones**. Trad. Adriana Hidalgo. Buenos Aires, 2005.
- BADIOU, A. **Pequeno manual de inestética**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BARTHES, R. A Morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 43 – 64.
- BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Z. B. Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FIANCO, F. Nietzsche e Fernando Pessoa: perspectivismo e heteronímia na (des)construção do sujeito. **Terra Roxa e outras terras**. Londrina, v. 36, p. 99 - 111, dez. 2018.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema**. v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264 - 298.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. 2. ed. 2ª impr. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUCINDA, E. **O Cavaleiro de Nada**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2014.

MASSAUD, M. **Fernando Pessoa**: o espelho e a esfinge. São Paulo: Cultrix, 1998.

PERRONE-MOISÉS, L. **Aquém do eu, além do outro**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale> Acesso em: 15 de set. 2024.



## A estética da narrativa da criança: Um estudo de caso

Marina de Oliveira<sup>1</sup>

### Só sei que foi assim...

A narrativa é um modo de construção da linguagem presente desde o princípio da construção da identidade, por isso, decidimos pensar sobre a complexidade das produções que resultam das “contações de histórias” infantis. Este capítulo, assim, deriva da pesquisa de doutoramento em andamento, e tem como tema a composição da Estética da Narrativa enquanto obra: um estudo de caso. Observamos, especificamente, a composição arquitetônica da narrativa, instituída também como uma obra estética construída a partir da objetivação do sujeito, de modo que acreditamos, junto a teoria bakhtiniana da linguagem, que tal objetivação começa a ser construída no período de aquisição da linguagem. Assim, nosso estudo delimita-se como um estudo de caso sobre a composição da Estética da Narrativa da criança enquanto obra e a constituição da criança como autor-pessoa do/no ato narrativo.

Nesse sentido, nosso trabalho busca aprofundar e ampliar uma pesquisa que iniciamos ainda no mestrado e que culminou na dissertação intitulada *O menino contador de histórias: a criança e a arquitetônica do ato narrativo* (2022), no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. A busca por compreender a questão arquitetônica do ato narrativo da criança mostrou-se frutífera, tanto em termos teóricos quanto no estabelecimento de considerações metodológico-práticas. Vislumbramos, porém, a necessidade de ampliar nosso estudo para

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob orientação da professora Dra. Marlete Sandra Diedrich. Bolsista PROSUC/CAPES 2. E-mail: 149111@upf.br

compreendermos também este objeto da linguagem construído no evento, isto é, a narrativa. É a essa tarefa que dedicamos o estudo realizado nesta tese, não só para compreender a narrativa, mas demonstrar sua complexidade estética.

Assim, encontramos nossa justificativa na pretensão de compreender o ser humano e a linguagem através do estudo das diferentes maneiras de se contar histórias. Além disso, a pesquisa também se mostra pertinente por ser uma proposição metodológica de análise do sujeito e sua constituição pela linguagem. Ademais, compreender a narrativa da criança como sujeito ético e estético contribui para reflexões sobre métodos e abordagens dentro do campo de estudos da Filosofia da Linguagem e para fundamentar as bases de um estudo bakhtiniano sobre a Linguagem da Criança.

Além disso, nossa pesquisa também é justificada pelo reconhecimento da criança como autor, na qual damos voz às crianças enquanto produtoras de sentido, promovendo uma valorização de sua posição enquanto sujeito e da sua voz. Desse modo, o estudo auxilia a compreender o processo de aquisição da linguagem, demonstrando, ainda, a pais e educadores como se dá o desenvolvimento da criança como sujeito ético e estético, uma vez que a narrativa faz parte da construção da identidade. Logo, entendemos que estudar a forma como as crianças narram suas experiências pode contribuir para estratégias mais eficazes no ensino do letramento e na habilidade crítica sobre o mundo.

O interesse e a justificativa temática são sustentados pela nossa trajetória acadêmica que se iniciou em 2014, com a graduação e participação em projetos de Iniciação Científica, sobre a linguagem da criança. A motivação pessoal para o desenvolvimento do estudo está no interesse em observar como as reflexões das obras bakhtinianas se presentificam na linguagem do homem enquanto sujeito singular e concreto do mundo, especialmente no ato narrativo e na composição da narrativa da criança. Além disso, encontramos nas reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin, um modo de estudar e compreender o mundo que é desafiador, mas no qual encontramos uma familiaridade que nos motiva a continuar

buscando e explorando o mundo das narrativas através da visão do pensador conhecido como “filósofo da linguagem”.

O presente trabalho apresenta-se como uma oportunidade de abertura dos estudos bakhtinianos da linguagem para observar a linguagem da criança como um ato ético, mas também uma composição estética que ajuda a construir os sentidos do mundo. Portanto, o problema da pesquisa centra-se no questionamento: Como se arquetam os elementos composicionais da Estética da Narrativa produzida pela criança e como se dá a constituição da criança como autor-pessoa do/no ato narrativo? Para dar conta de resolver a questão-problema proposta, nosso estudo tem como objetivo geral: investigar e descrever como se arquetam os elementos composicionais da Estética da Narrativa da criança, objetivada pelo/no ato narrativo.

Compreendemos, desse modo, que a criança é um sujeito ético, agente do ato no mundo vivido, e estético, agente da objetivação estético-empática que objetiva e ressignifica o mundo através de sua posição singular como autor-pessoa. Assim, defendemos a tese de que a narrativa produzida pela criança se organiza em elementos composicionais que a arquetam como uma obra estética objetivada, denominada Estética da Narrativa, o que ocorre através da constituição da criança como autor-pessoa do/no ato narrativo.

Para cumprir com os objetivos propostos e defender a tese formulada, nós nos baseamos, principalmente, nas reflexões teórico-filosóficas de Mikhail Bakhtin, pois, como dissemos anteriormente, é a base que nos acompanha desde as pesquisas da graduação. Deste modo, escolhemos como obras essenciais *Para uma filosofia do ato responsável* (2020), *Estética da Criação Verbal* (2011) e *Problemas da Obra de Dostoiévski* (2022), além de outros livros e escritos do autor que contemplam os conceitos basilares desta tese: mundo do ato, mundo da visão estética, empatia, autor-pessoa e autor-criador, personagem e narrativa. Entendemos que é necessário primeiro compreender as fronteiras entre mundo do ato e mundo da visão estética, isto é, as relações da realidade com a

objetivação estética, sendo o conceito de empatia essencial para a compreensão desta atividade de objetivação.

Nossa reflexão também explora autores que trabalham com a teoria bakhtiniana, tanto na compreensão de suas obras fundamentais quanto na relação entre Bakhtin e linguagem da criança, por isso, fazem-se presentes nesta pesquisa, os textos de Barros Araújo e de Araújo (2023), Grillo (2021), Tezza (2021) e, ainda, a obra organizada por Grillo, Reboul-Touré e Glushkova (2021).

Ainda, do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, nossa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, considerando a fundamentação teórica base, e como um estudo de caso, devido a especificidade e singularidade dos sujeitos estudados e por tomar a narrativa como objeto de estudo, na qual o sentido e interpretação prescindem do contexto de sua produção. Em relação à abordagem do problema, consideramos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que buscamos interpretar e compreender fenômenos reais relacionados ao contexto de vivência dos sujeitos participantes.

## **2. Entre dois mundos**

A obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2020), um dos primeiros escritos ou projetos de escrita de Bakhtin nos anos 1920, inaugura reflexões que iriam permear as discussões bakhtinianas por anos seguidos. Conceitos que ganharam outros nomes, especificações e matizes, mas que encontram suas origens no pensamento, pode-se dizer filosófico, de Bakhtin (2020). Encontramos no posfácio da edição brasileira da obra, escrito por Carlos Alberto Faraco, um dos principais estudiosos bakhtinianos brasileiros, uma afirmação que comprova nossa afirmação: “PFA contém as coordenadas que sustentarão boa parte do edifício posterior” (2020, p. 148).

A reflexão sobre os mundos bakhtinianos inicia-se nas ponderações de Bakhtin acerca do que ele considera ser a crise do pensamento contemporâneo, isto é, a separação entre o mundo em

que as coisas acontecem e as pessoas agem e aquilo que efetivamente entra no chamado mundo da cultura. É através do ato responsável que Bakhtin (2020) vai encontrar um meio de ligação entre os mundos fendidos pela crise, uma vez que, para “Bakhtin, reside na singularidade do ato a possibilidade de religação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva” (Ponzio, 2020, p. 25).

O ato, nesse sentido, encara duas faces, isto é, para o domínio técnico da cultura, por um lado, e para a singularidade da vida e do acontecimento, de outro. É, como reafirmamos com Bakhtin (2020, p. 43), o ato que permite encontrar uma unidade única, uma vez que “tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos”. O ato reflete-se tanto no plano do conteúdo (sentido) quanto no seu existir enquanto evento único.

Devemos compreender que é um sujeito, o centro do mundo do ato. É nesse sujeito que está a possibilidade de abstração e objetivação que permite considerar o conteúdo técnico-teórico-cultural e, ainda, estético. Dentro do mundo do conteúdo, esse sujeito singular do ato não existe, e “os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (Bakhtin, 2011, p. XXXIII). O mundo teórico é incompatível com a singularidade e centralidade do sujeito, uma vez que não permite dentro dele o aspecto da realização do ato. Somente é possível viver e agir responsabilmente no mundo do ato (mundo da vida).

A partir disso, encontramos o questionamento: Como estudar o mundo do ato em si? Encontramos uma resposta em Bakhtin (2020), ao considerar o mundo estético, enquanto mundo da arte, o mais próximo do mundo do ato: “o mundo da visão estética, o mundo da arte - que com a sua concretude e impregnação de tons emotivo-volitivos é [...] o mais próximo ao mundo unitário do ato” (Bakhtin, 2020, p. 124, grifo nosso). Assim, para compreender o mundo da vida é necessário observar a linguagem da construção estética do homem. O autor compreende que é através deste

mundo que se pode chegar a uma compreensão arquitetônica do “mundo real do evento” e foi essa consideração que nos possibilitou partir da narrativa da criança para uma compreensão do ato narrativo. É, portanto, a partir da compreensão da relação entre esses mundos na construção de um sujeito-autor que precisamos enfocar nosso olhar para compreender como acontece a Estética da Narrativa da criança.

### **3. Entre brincadeiras e metodologia**

Nosso estudo, como apontamos na introdução, caracteriza-se por ser, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista o referencial teórico que adotamos e que nos ajuda nas definições de um dispositivo de análise específico de forma a atender o objeto do estudo. Além disso, a pesquisa também é delimitada como um estudo de caso, uma vez que “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo [...], a fim de estudar aspectos variados de sua vida” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60), tarefa à qual nos empenhamos através do estudo de duas crianças selecionadas, considerando a especificidade e singularidade dos sujeitos estudados e por tomar a narrativa como objeto de estudo, na qual o sentido e interpretação prescindem do contexto de sua produção. Já a abordagem é qualitativa, baseada na interpretação de fenômenos reais.

O estudo requer, dessa forma, nossa entrada no contexto de vivência dos sujeitos da pesquisa, um acompanhar os fenômenos em sua ocorrência. Por esse motivo, nossa tese passa por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, de modo a garantir a integridade dos dados e a proteção dos sujeitos participantes. Durante o processo, utilizamos diversas ferramentas de registro, como câmeras para gravação, diário de bordo e fotografias, de modo a construir nosso *corpus* de estudo detalhado, para a posterior descrição e interpretação. Os sujeitos escolhidos, duas crianças, de 4 e 9 anos, serão acompanhados durante alguns dias por semana por dois meses, nos quais adentramos e participamos de seu dia a

dia, buscando produzir dados produtivos para este estudo. Posteriormente, os dados serão cuidadosamente estudados e transcritos, processo durante o qual são valiosas as contribuições de Diedrich (2017).

Desse modo, é através do estudo dos eventos e do referencial teórico, que produziremos um dispositivo de análise particular, considerando nossa questão-problema e a abordagem adotada, de modo a dar conta da complexidade dos eventos analisados. Neste sentido, não é possível ainda apontar os elementos que constituem tal dispositivo, uma vez que acreditamos que é de extrema importância a interrogação dos dados produzidos em campo para definir considerações assertivas para a análise metodológica.

#### **4. Meu outro eu**

Este estudo está em fase inicial, por isso, não podemos apresentar resultados delimitados sobre como se constitui a Estética da Narrativa da criança, uma vez que os dados são o principal meio de observação, investigação, interpretação e construção da nossa perspectiva. Assim, são partes não só essenciais do estudo, mas dão vida a este, o que, por outro lado, na própria reflexão de Bakhtin (2020) seria teoreticismo deslocado da realidade. No entanto, através das considerações teóricas estudadas na teoria bakhtiniana, podemos, preliminarmente, fazer algumas ponderações sobre o espaço da criança na Estética da Narrativa.

A primeira dessas concepções é em relação ao vivenciamento da criança através do outro, em uma troca que ajuda na sua auto-objetivação. Na obra *Estética da Criação Verbal* (2011, p. 46) Bakhtin afirma que, ainda quando o sujeito ainda apenas começou a vivenciar a si mesmo, “depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe [...] a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma”. Assim, podemos perceber que a relação da criança entre os dois mundos, o ético e o estético, é

ainda muito estreita, uma vez que não é ela que objetiva sua imagem ou vivenciamento interior, mas começa recebendo uma visão objetivada pelo outro. A criança não nasce e se constitui imediatamente como autor-criador, mas vai moldando essa capacidade estética através do vivenciamento com a objetividade do outro. Tal afirmação é ratificada por Bakhtin (2011):

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externa acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano de existência (Bakhtin, 2011, p. 33).

Ademais, outra proposição que parece importante ressaltar é de que o mundo estético construído na atividade estética não é espelho da realidade. Na verdade, a construção estética pressupõe um sujeito da empatia, posição que a criança deve assumir na produção de suas histórias. Dito de outro modo, “o reflexo estético da vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado” (2020, p. 61). No entanto, na medida da constituição da linguagem da criança, também esta posição não é assumida de forma instantânea, mas é um processo no qual o “eu” ético entre em confronto produtivo com o “eu” estético da criança, criando espaço, assim, para a construção do centro de valores do mundo da visão estética.

A partir das duas considerações apresentadas, podemos perceber quão complexa é a tarefa de observação, interpretação e descrição proposta pela pesquisa. A complexidade, que se apresenta já na compreensão dos conceitos teóricos basilares, se aprofunda na percepção da singularidade dos sujeitos da pesquisa. Devido a isso, consideramos que uma delimitação de considerações finais só será possível através de um exaustivo trabalho de compreensão dos dados produzidos.

## 5. O **dessaber** que **constrói histórias**

Só quem já ouviu uma criança falar “Era uma vez...” sabe o que é se deparar com mundos inesperados e personagens que nem de longe lembram os de contos de fadas. A narrativa da criança foge ao comum e cria o impensável. Por isso, as dúvidas são muito mais numerosas que as certezas em um cenário que busca estudar este sujeito em constituição. A composição da Estética da Narrativa enquanto obra: um estudo de caso é um tema que nos permite vislumbrar esses mundos e, talvez, como sugere a teoria bakhtiniana, encontrar um caminho para o mundo da vida, onde surge a especificidade do autor-pessoa do/no ato narrativo.

A nossa questão principal: como se arquitetam os elementos composicionais da Estética da Narrativa produzida pela criança e como se dá a constituição da criança como autor-pessoa do/no ato narrativo? nos ajuda a tecer um caminho de investigação claro para a tarefa de investigar e descrever como se arquitetam os elementos composicionais da Estética da Narrativa da criança objetivada pelo/no ato narrativo. Daqui em diante, os dados que serão produzidos devem ser nosso principal caminho para chegar ao final dessa empreitada. Sabendo-se complexa, esperamos não só podermos gerar contribuições para a Filosofia da Linguagem e estudos acerca da Linguagem da Criança, mas compreender melhor como se compõe a história contada pelas crianças. Por isso, esta é uma pequena amostra de uma história que ainda está no seu conflito principal, a narrativa de uma pesquisa que pretende entender a Estética da Narrativa da criança.

### **Referências**

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-192.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2022.

BARROS ARAÚJO, N.; ARAÚJO, A. L. de. A heterodiscursividade em narrativas fantásticas da tradição oral. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-111, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/58248/41277>. Acesso em: 10 out. 2024.

DIEDRICH, M. S. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 711-737, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587/0>. Acesso em: 17 out. 2024.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 147-158.

GRILLO, S. V. de C. Problemas da criação de Dostoiévski (1929): gênese do texto e fontes bibliográficas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 266-297, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48296>. Acesso em: 15 out. 2024.

GRILLO, S. V. de C.; REBOUL-TOURÉ, S.; GLUSHKOVA, M. (org.). **Analyse du discours et comparaison: enjeux théoriques et méthodologiques**. V. 16. Bruxelas, Bélgica: Peter Lang, 2021.

OLIVEIRA, M. de. **O menino contador de histórias: a criança e a arquitetônica do ato narrativo**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2022. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2219>. Acesso em: 12 out. 2024.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad.

Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 9-38.

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

TEZZA, C. Bakhtin - uma memória pessoal. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 36-52, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48231/35066>. Acesso em: 12 out. 2024.



## **O texto narrativo: Um estudo enunciativo do tempo na crônica**

Milene Lis Silveira Lopes<sup>1</sup>

### **Introdução**

Esta pesquisa apresenta como tema o estudo da categoria do tempo, sob a perspectiva enunciativa, considerando-o no texto narrativo trabalhado em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Para isso, são levadas em conta as contribuições deixadas por Émile Benveniste referentes à temporalidade, a fim de relacioná-las ao trabalho com narrativas em escolas de educação básica.

Desse modo, este estudo surge através da nossa inquietação, enquanto docentes, pela forma como o ensino de língua acontece nas aulas de Português. Atualmente, em muitas escolas, ainda encontramos o texto sendo usado como um mero pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Porém, entendemos que a unidade textual é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e seu trabalho apresenta diversas potencialidades.

Isso posto, formulamos nossa justificativa pautada na importância da reflexão acerca dos recortes da Teoria da Enunciação de Benveniste e sua relação com o uso do texto narrativo na Educação Básica. Acreditamos que é a enunciação que dá sentido à língua, o que nos estimula a refletir sobre a maneira como ocorre a relação entre língua e enunciação no contexto escolar.

A relevância social deste trabalho acadêmico é a de compreensão da importância das aulas de língua materna em

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: 174342@upf.br

formar estudantes críticos e que saibam empregar a língua em diversas situações de uso; a relevância acadêmica é voltada à formação de professores de Língua Portuguesa que têm o texto narrativo como ferramenta de ensino e, ainda, a relevância científica diz respeito à contribuição que os estudos enunciativos podem promover para a educação.

Outrossim, temos a seguinte problematização: de que maneira pode ser abordada a categoria de tempo, de acordo com reflexões de Émile Benveniste, no estudo do texto narrativo nas aulas de língua materna? Com a intenção de elucidar este questionamento, o objetivo geral é investigar a concepção de tempo sob a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, com o intuito de analisar seu funcionamento no texto narrativo.

Logo, nossos objetivos específicos são: a) Examinar o contexto escolar a fim de perceber o ensino de Língua Portuguesa na escola; b) Discutir o ensino de Língua Portuguesa na escola, considerando o trabalho com o texto narrativo na sala de aula; c) Aprofundar conceitos da Teoria da Linguagem em Émile Benveniste; d) Analisar as categorias enunciativas em Émile Benveniste, principalmente a do tempo, considerando os textos narrativos; e) Refletir sobre o uso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de percebê-lo como instrumento de ensino em aulas da educação básica.

Este estudo traz uma abordagem qualitativa, apresenta natureza básica, os objetivos são de ordem exploratória e descritiva, além de ser bibliográfica quanto ao procedimento. Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre o texto narrativo usado na escola e o papel do professor de língua. Para isso, utilizamos as considerações de Luciano Amaral Oliveira (2010), no livro *Coisas que todo professor de português precisa saber - a teoria na prática* e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Em seguida, são tomados alguns conceitos de Émile Benveniste, a saber: enunciação, a categoria de pessoa, espaço e, com maior ênfase, a de

tempo. Então, tomamos o gênero textual crônica narrativa<sup>2</sup> como *corpus* de análise. Essa escolha metodológica se dá com o principal intuito de refletirmos acerca da temporalidade como experiência humana no texto narrativo.

## 2. O texto narrativo na escola: um estudo necessário

A educação brasileira enfrenta uma série de desafios a serem superados, muitos deles de natureza histórica e que permanecem até a atualidade, como a distribuição de forma desigual de um ensino de qualidade nas regiões do país, a falta de valorização enfrentada pelo corpo docente e a ineficiência de políticas públicas educacionais, conforme aponta Martins (2021). Relacionado a isso, o Governo Federal já tomou algumas medidas a fim de frear esse ciclo, uma delas foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um documento regulamentador responsável por nortear o currículo escolar.

A criação da BNCC gerou uma série de debates em diversas instituições de ensino brasileiras, pois implica diretamente no contexto escolar como um todo, influenciando desde a formação dos educadores e perpassando por questões avaliativas, curriculares e relacionadas aos livros didáticos. Isto posto, a Base Nacional Comum Curricular dinamiza a educação no país e tem o intuito de

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5).

As aprendizagens essenciais são muito importantes para que a Educação Básica passe por um processo de evolução, de modo que produza um conjunto de saberes aos estudantes, capacitando-os a desenvolverem competências que visam a aplicação do

---

<sup>2</sup> Há outros tipos de crônicas, como a descritiva, poética e jornalística, por exemplo, entretanto, nesta pesquisa, escolhemos utilizar a crônica narrativa.

conhecimento adquirido na escola em situações reais e cotidianas. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se encontra deslocado para além da sala de aula, auxiliando na constituição identitária do indivíduo e preparando-o para o futuro.

Assim, inserido na área do conhecimento de Linguagens e localizado na Base, encontra-se o componente curricular de Língua Portuguesa. Neste, a linguagem é inserida em uma perspectiva enunciativo-discursiva<sup>3</sup> e tem em seu centro o texto que, ao ser trabalhado em sala de aula, deve levar em consideração os seus diferentes contextos de produção e o aperfeiçoamento de habilidades que evidenciem o uso significativo da linguagem através de atividades que compreendam diversas mídias e semioses a partir da leitura, escuta e produção textual (Brasil, 2018).

Logo, é importante que as aulas de Português abranjam variados gêneros textuais, entretanto, nosso foco nesta pesquisa é analisar o texto do tipo narrativo pelo seu caráter temporal. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 79) o tipo narrativo “[...] está ligado à percepção no tempo, se realiza por meio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo. Esses elementos linguísticos são usados para expressar eventos organizados temporalmente [...]”. Portanto, é possível observar que a noção de tempo aqui exprimida é essencial para que o leitor compreenda a sua posição perante o texto, saiba interpretá-lo e, conseqüentemente, possa refletir criticamente ao seu respeito. Aí se encontra uma de nossas inquietações para a realização deste estudo de cunho acadêmico, já que percebemos, através de nossa prática docente, que o trabalho voltado aos aspectos temporais, muitas vezes, não é realizado em sala de aula. Por outro lado, pontuamos a importância da sucessão de acontecimentos nos textos narrativos. Esse embate pode culminar em alunos que tenham dificuldade em reconhecer a categoria do tempo e, por sua

---

<sup>3</sup> Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem é vista como um processo formado por interlocuções que se delineiam a partir da relação entre *eu* e *tu* presentes no meio social em que estamos inseridos.

vez, enfrentem obstáculos ao realizar as suas produções escritas. Em nossa percepção, a leitura tem papel fundamental nessa realidade, pois são, geralmente, nas atividades de leitura que o trabalho com o tempo tende a deixar de ser feito.

Diante disso, evidencia-se o papel fundamental da leitura no trabalho voltado à temporalidade no que diz respeito ao texto narrativo e, por isso, o seu uso deve ser pautado nos conhecimentos prévios dos estudantes, além de contar com atividades de pré-leitura para preparar o aluno na compreensão do texto em estudo que será utilizado pelo docente. Além disso, nas práticas leitoras, o aluno precisa compreender questões como as condições de produção do texto, a análise de variadas manifestações acerca do entendimento ativo dos textos que circulam em plataformas digitais, bem como englobar uma reflexão crítica sobre informações, a identificação de diferentes perspectivas no texto e o estabelecimento de relações de aspectos intertextuais e interdiscursivos, entre outros (Brasil, 2018). Ademais, as estratégias de leitura são indispensáveis para a interpretação textual. Com isso, é incumbência do professor oferecer suporte aos seus estudantes para que sejam capazes de dominar tais estratégias e utilizá-las em suas reflexões. Tais estratégias podem ser fundamentais para que os discentes compreendam tópicos relacionados ao tempo no que trata da sua relação com uma narrativa. Nesse sentido, é função do professor servir de mediador para que, por meio da leitura, seus alunos entrem em contato com a temporalidade e saibam usá-la no momento de realizar as suas produções textuais.

Com base nessas considerações, conclui-se que há necessidade de que o trabalho com a língua não ocorra de maneira isolada, mas que abarque os conhecimentos prévios do estudante, os contextos relacionados ao uso, além de questões voltadas às ferramentas digitais e o entendimento do texto como lugar de manifestação de diferentes valores e ideologias. Além disso, é fundamental que o professor reconheça a importância da leitura em suas aulas, abordando a categoria de tempo ao tratar de textos narrativos.

Desse modo, as aulas de Português se tornam mais interessantes para os alunos, além de ajudá-los no desenvolvimento de sua competência comunicativa, na tentativa de se tornarem seres que refletem criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos.

A partir disso, a próxima seção tratará acerca de um recorte da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, com enfoque no que o linguista aborda referente a categoria de tempo. Dessa maneira, poderemos refletir sobre as contribuições dos estudos enunciativos no que diz respeito ao ensino de língua.

### **3. O tempo: uma reflexão enunciativa**

Benveniste (2023) compreendeu a importância do caráter temporal para os estudos enunciativos e fez relevantes considerações acerca desta concepção que podem ser evidenciados em alguns capítulos das obras *Problemas de Linguística Geral I e II*. Logo, esta pesquisa toma como principal referencial teórico para os estudos temporais, o texto *A linguagem e a experiência humana*, publicado originalmente em 1965, justamente por tratar três noções fundamentais que podem se relacionar às narrativas aqui propostas, mas também por possibilitarem um olhar para o trabalho realizado em sala de aula, criando uma atmosfera que contribua com o processo de formação dos estudantes e os auxilie a analisar essa concepção a partir do meio social que habitamos.

Isto posto, é necessário afirmar que “das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o *tempo*” (Benveniste, 2023, p. 71). Assim, há uma riqueza presente na relação entre tempo e experiência subjetiva e, ao evidenciar isso, Benveniste (2023) propõe um olhar para a língua a partir do tempo e nos faz refletir sobre uma temporalidade que está além das noções pré-estabelecidas socialmente, mas que se encontra intrinsecamente ligada à linguagem.

Feitas estas considerações, o linguista francês (2023) define três concepções referentes ao tempo que são fundamentais tanto para este estudo, quanto para compreender a relação entre sujeitos e

experiência subjetiva. Diante disso, traremos apontamentos acerca do *tempo físico*, *tempo crônico* e, do principal para este estudo, o *tempo linguístico*.

O *tempo físico* é do mundo, ou seja, “é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (Benveniste, 2023, p. 71-72). Em outras palavras, podemos dizer que essa noção aborda um tempo que é social, psíquico e intemporal, além de ser ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, porque leva em conta as vivências particulares do indivíduo.

A segunda noção estudada pelo pesquisador é o *tempo crônico*. Neste, a ideia de acontecimento é fundamental, já que considera a vida como uma sequência de eventos. Então, essa temporalidade pode ser encontrada nas instituições humanas e fica congelada na eternidade. Cabe ao homem reinterpretá-la e ressignificá-la no decorrer da sua vida, algo que é só possível devido ao seu caráter bidirecional, uma vez que passado e futuro são constitutivos do agora. Logo, compreendemos que o tempo crônico rege o curso da vida dos seres humanos, porém é válido enfatizar que “os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo” (Benveniste, 2023, p. 72). Ou seja, através desse conceito, se cria uma forma de socializar a temporalidade a partir de um momento axial. Isso possibilita que os indivíduos entendam o lugar que ocupam em meio a vastidão do eterno.

Outrossim, apesar do tempo crônico se relacionar diretamente com o conceito de acontecimento, é importante destacar que ele é *manifestado* no uso da língua. Logo, se faz necessário refletir acerca da relação que se estabelece entre língua e tempo. A fim de abordar estes e outros aspectos, Benveniste (2023) conceitua a última noção temporal e que tem maior relevância para essa pesquisa, pois é a partir dela que se pensa na língua como a manifestação responsável pela experiência humana. Estamos tratando aqui do intitulado *tempo linguístico*.

Dessa forma, Benveniste (2023) define o tempo linguístico como o tempo da língua, próprio da enunciação e é partir dele que se expressa a experiência humana. Este apresenta a singularidade de estar diretamente relacionado ao exercício de fala e de se estabelecer como função do discurso. No seu centro, se encontra o presente da instância da fala.

Cada vez em que um locutor emprega a forma gramatical do ‘presente’ (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona. [...] O locutor situa como ‘presente’ tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo ainda não vivido (Benveniste, 2023, p. 75).

Esta particularidade é capaz de apontar para algo original da linguagem. Assim, *o tempo da língua é o presente*, é uma propriedade fundamental, instaurada na e pela enunciação e que acompanha o encadeamento do discurso. A existência do presente pressupõe o tempo linguístico, são dois conceitos encadeados e dão a possibilidade de os indivíduos viverem o “agora” através da sua inclusão no discurso.

Ainda, é importante destacar que o presente da enunciação traz consigo a ideia de continuidade, é coextensivo ao indivíduo e exprime, a partir da sua referência interna, aquilo que já não pode mais ser chamado de “agora” e precisa ser evocado pela memória (passado) e o que ainda será manifestado em prospecção (futuro). Além disso, no momento em que o locutor se propõe como *eu*, aquilo que foi dito por ele jamais será repetido da mesma forma, com a mesma entonação, nem terá o mesmo alcance, pois se trata de um novo instante de fala. Então, pode-se considerar que o tempo é ordenado a partir da língua com referência na instância de discurso que o atualiza. Em consonância a isso, consideramos válido ressaltar que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito” (Benveniste, 2023, p. 76). Bom, o oposto ocorre com os tempos não-presentes, ou seja, passado e futuro, já que eles sempre se encontram explicitados na

língua justamente por não se encontrarem no mesmo nível que o “agora”. Ainda, é apenas o presente que obtém sua própria posição na língua, enquanto as outras duas referências temporais são consideradas pontos vistos, a partir do presente linguístico.

Assim, entende-se que o tempo linguístico constitui uma das categorias responsáveis por tecer a experiência humana na e pela linguagem. Contudo, cabe refletirmos acerca da noção de tempo no texto narrativo. Por isso, torna-se necessário elucidar o seguinte questionamento: qual a importância do tempo no texto narrativo?

A narrativa advém do surgimento da sociedade, perpassa pelos mais variados lugares, tempos e se liga diretamente a diferentes perspectivas culturais. Dessa forma, compreendemos que o texto narrativo transmite uma história que se desdobra por meio de uma sequência. Logo, para Adam (2010), a sequência narrativa tem o papel de definir o que garante a correlação entre as proposições, além de apresentar macroproposições constitutivas e de integrar um texto. Assim, essas proposições se articulam de modo que vislumbram um final para a narrativa.

Relacionado a isso, Bremond (2011, p. 118) declara:

Toda narrativa consiste em um discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição (se os objetos do discurso são associados por uma contiguidade espacial), dedução (se eles estão implicados), efusão lírica (se eles evocam por metáfora ou metonímia), etc. Onde não há integração de uma unidade de ação, não há narrativa, mas somente *cronologia*, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados. Onde enfim não há implicação de interesse humano (onde os acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofrido por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente com relação a um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada.

Como prevê Bremond (2011), *sem sucessão de acontecimentos, não há narrativa*. Assim, torna-se inegável que a temporalidade é um fator primordial no transcorrer do texto narrativo. Ainda, o autor (2011) faz uma ponderação importante ao expressar a necessidade

de a unidade de ação ser o fio condutor da temporalidade, sem isso há apenas um texto desprovido daquilo que o torna do tipo narrativo. Dessa maneira, a sucessão de acontecimentos se organiza de modo linear, tendo como principal intuito direcionar a conclusão da narrativa.

A partir das considerações sobre os pensamentos de Bremond (2011), cabe a nós os relacionarmos aos estudos de caráter temporal, tratados por Benveniste (2023). Em primeiro lugar, o tempo crônico se faz presente nas narrativas através da sucessão de acontecimentos. Ora, se os acontecimentos (guiados pela unidade de ação) são fundamentais para a narrativa, podemos afirmar que este gênero textual se encontra envolto pelo tempo crônico, sendo o responsável pela articulação fluida e compreensível das narrativas. A proposição dos acontecimentos é o que guia o leitor, que ao final do percurso de leitura, é capaz de refletir sobre as considerações apresentadas.

Dessa forma, Paul Ricoeur (2010) vai ao encontro aos pressupostos benvenistianos ao afirmar que o tempo crônico “[...] cosmologiza o tempo vivido, humaniza o tempo cósmico. É assim que contribui para reinscrever o tempo da narrativa no tempo do mundo” (Ricoeur, 2010, p. 184). Essa consideração une duas concepções temporais de Benveniste (2023), ao texto narrativo, estamos falando aqui do tempo crônico aliado ao tempo linguístico. Juntos, eles inscrevem a experiência humana na narrativa, possibilitando que os indivíduos criem conhecimentos sobre si mesmos e sobre o meio que habitam.

A experiência humana advinda do texto narrativo se dá, em primeira instância, a partir das escolhas realizadas pelo locutor. São essas escolhas as responsáveis por propor o locutor como o sujeito da sua enunciação e, assim, formar a subjetividade. É o locutor o grande responsável por definir o caminho que a narrativa percorrerá, criando uma sucessão de acontecimentos que vislumbram certa finalidade pré-estabelecida. Ainda, neste gênero textual, *o locutor modaliza a sua relação com o outro pelo tempo*. Em outras palavras, é a articulação temporal na narrativa que

possibilita a vinculação entre *eu* e *tu* e cria uma experiência subjetiva, tanto para locutor, quanto para alocutário.

#### 4. Metodologia

A metodologia deste estudo se dá a partir de uma abordagem qualitativa, apresenta natureza básica, os objetivos são de ordem exploratória e descritiva e é bibliográfica quanto ao procedimento. A abordagem é qualitativa, pois não é levado em consideração dados estatísticos. Apresenta natureza básica já que não contamos com nenhuma aplicação prática, desenvolvemos nossa pesquisa a partir de conhecimentos universais. Os objetivos são de ordem exploratória e descritiva pelo fato de que damos enfoque à temporalidade, sob perspectiva enunciativa de Benveniste, partindo da análise dessa teoria, além de levar em conta estudiosos que abordam o trabalho em sala de aula. O procedimento é bibliográfico, uma vez que realizamos nosso estudo com estudos teóricos já publicados.

A proposta metodológica parte inicialmente como uma pesquisa bibliográfica. Primeiramente, voltamos nosso olhar para o contexto educacional brasileiro, as aulas de Língua Portuguesa e o trabalho com o texto narrativo. Para isso, usamos as considerações de Luciano Amaral Oliveira (2010), no livro *Coisas que todo professor de português precisa saber - a teoria na prática* e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Em seguida, são utilizados os livros *Problemas de Linguística Geral I e II* de Émile Benveniste (2020, 2023), para refletirmos acerca de conceitos relacionados à enunciação, (inter)subjetividade e categorias enunciativas.

Então, tomamos o gênero textual crônica narrativa como *corpus* de análise. A escolha pela crônica justifica-se por ser um texto com uma linguagem simples, que aborda acontecimentos cotidianos e apresenta personagens, tempo e espaço definidos, sendo acessível de se evidenciar os conceitos benvenistianos previamente discutidos. A crônica narrativa escolhida para a análise é “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga.

A análise e interpretação dos dados ocorre da seguinte forma: a) estudo acerca do trabalho com a língua na escola e do papel do professor nesse contexto a partir do que é abordado na BNCC e no livro *Coisas que todo professor de português precisa saber - a teoria na prática* de Luciano Amaral Oliveira; b) estudo sobre enunciação segundo Émile Benveniste na obra *Problemas de Linguística Geral II*, especificamente no texto “O aparelho formal da enunciação”; c) estudo acerca da (inter)subjetividade e das categorias da enunciação com ênfase no tempo em Émile Benveniste, na obra *Problemas de Linguística Geral II*, especificamente com os textos “Da Subjetividade na linguagem” e “A linguagem e a experiência humana”; d) destaque aos estudos enunciativos sobre o tempo, relacionando os pressupostos benvenistianos às considerações Adam e Bremond; e) partes da análise. A finalidade dessa técnica de análise é a de comprovar a necessidade de considerarmos a enunciação no trabalho com o texto narrativo nas escolas.

Assim, a partir desta proposta metodológica, colocamo-nos no papel de pesquisadores e nos propomos a refletir sobre a temporalidade como uma experiência humana capaz de ser observada no texto narrativo. Devido a sua importância, destacamos a necessidade de pensar acerca de como essa e outras concepções pautadas na teoria enunciativa de Émile Benveniste podem ser benéficas para o trabalho com a língua no ambiente escolar.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não foi realizada a análise, assim, não temos os seus resultados a serem apresentados especificamente referente ao *corpus* escolhido. Entretanto, acreditamos que, a partir dos estudos e pesquisas feitas, fica evidente a importância do caráter temporal em narrativas. Logo, é importante que a categoria de tempo seja trabalhada em sala de aula, por meio de práticas de leitura, culminando em um acréscimo de conhecimentos necessários para que os estudantes, ao dominá-los, os utilizem em suas produções textuais e, conseqüentemente, aprimorem as suas habilidades relacionadas à leitura e escrita.

## Considerações finais

Reflexão acerca da educação brasileira e artifícios para torná-la mais significativa aos estudantes sempre foi um assunto que me interessou. Talvez, por isso, eu tenha me apaixonado tanto pela licenciatura em Letras e tenha decidido seguir meus estudos no Mestrado, me encontrando nos estudos benvenistianos, que me proporcionaram um outro olhar para o fazer pedagógico. Dessa maneira, esta pesquisa inseriu-se no tema voltado ao estudo da categoria de tempo, sob a perspectiva enunciativa, considerando-o no texto narrativo usado em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Então, as contribuições referentes à temporalidade, sob viés da Teoria Enunciativa de Benveniste, são relacionadas ao trabalho realizado com narrativas em escolas de Educação Básica. Levando isso em conta, a seguinte problematização foi examinada para a formulação deste estudo: de que maneira é abordada a categoria de tempo, de acordo com reflexões de Émile Benveniste, no estudo do texto narrativo nas aulas de língua materna? A fim de elucidar esse questionamento, foi elencado o objetivo geral deste trabalho, logo: investigar a concepção de tempo sob a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, com o intuito de analisar seu funcionamento no texto narrativo.

Assim, torna-se necessário ressaltar que, neste trabalho, realizamos um deslocamento da Teoria da Enunciação de Benveniste. Isso ocorre pois o aporte teórico aqui tratado não apresenta relação direta com a Educação Básica e nem com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Contudo, a perspectiva enunciativa do linguista francês compreende que a experiência humana inscrita na linguagem se dá, entre outros fatores, pela temporalidade. Dessa forma, creio que o tempo é fator essencial de ser analisado em sala de aula, por meio de atividades de leitura, para que os estudantes percebam a sua importância na construção de uma narrativa e possam explorar o caráter temporal em suas próprias produções textuais, resultando

em uma contribuição para a escrita de seus textos e para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

## Referências

- ADAM, J-M. O protótipo da sequência narrativa. *In*: ADAM, J-M. **Textos Tipos e Protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília- DF; MEC, 2018.
- BRAGA, R. **Recado ao senhor 903**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 1954. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/11526/recado-ao-sr-903>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. *In*: BARTHES, R. *et al.* (Ed.). **Análise Estrutural da Narrativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2<sup>o</sup> sem. 2009.
- MARTINS, G. S. P. **O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: uma análise enunciativa da escrita no Ensino Fundamental Brasileiro**. 2021. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

## A constituição dialógico-valorativa de *webnotícias* sobre feminicídios no Noroeste Gaúcho

Rafaela Oppermann Miranda

### Introdução

Os meios contemporâneos de produção e circulação de discursos tendem a proporcionar contornos específicos a questões sociais, exigindo novas iniciativas analíticas para que inteligibilidades sejam construídas. Nessa perspectiva, o feminicídio - um dos sintomas da barbárie de gênero moderna, nos termos da antropóloga argentina Rita Segato (2012) - e seu tratamento jornalístico configuram um campo a ser explorado. Diante desse quadro, esta pesquisa assume como tema a constituição dialógico-valorativa de *webnotícias* sobre feminicídios ocorridos no Noroeste gaúcho, todas publicadas no ano de 2022. Especificamente, trata de relações dialógicas e valorações em *webnotícias* sobre eventos de feminicídio veiculadas em 2022 nos jornais on-line *O Nacional* e *Jornal Noroeste*, respectivos às cidades de Passo Fundo e Santa Rosa.

A pesquisa se justifica, primeiramente, pela constatação de uma realidade violenta para as mulheres. Segundo o documento *Mapa dos Feminicídios* (2022), lançado pela Polícia Civil gaúcha, naquele ano, a Mesorregião Noroeste Rio-Grandense se apresentava como a segunda do estado com maiores índices de mortes de mulheres em função de gênero, superada apenas pela Mesorregião Metropolitana (Polícia Civil, 2023). O estudo também encontra justificativa por se diferenciar de trabalhos existentes no que se refere ao material de análise explorado, ou seja, *webnotícias* (notícias próprias do jornalismo on-line).

Igualmente, a visualização de potencialidades na teoria do Círculo de Bakhtin justifica a realização da pesquisa. Como

defendem os estudiosos João Wanderley Geraldi (2012), e Eva Da Porta (2016), o pensamento bakhtiniano pode contribuir para o fortalecimento de propostas analíticas de textos e discursos. Do mesmo modo, a pesquisa se mostra relevante pela oferta de contribuições quanto à apreensão de realidades humanas, isso com base em interações que constituem o sujeito e que se dão em meio a uma complexa rede de relações sociointeracionais, as quais, por sua vez, encontram condição de existência na linguagem.

Assim, o problema de pesquisa se expressa da seguinte forma: que relações dialógicas e valorações emergem das escolhas linguístico-discursivas presentes em *webnotícias* sobre feminicídios na Mesorregião Noroeste Rio-Grandense, veiculadas em dois jornais durante o ano de 2022? O objetivo geral deste estudo está em compreender o caráter dialógico-valorativo de discursos relacionados ao feminicídio, presentes em *webnotícias* da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul (RS), do ano de 2022, com vistas à apreensão do tratamento dispensado nesses textos, via linguagem, à violência letal contra a mulher.

A base teórica central do trabalho consiste em formulações oriundas do Círculo de Bakhtin, com destaque para os conceitos de enunciado, gêneros do discurso, dialogismo, relações dialógicas e cronotopia. Nesse quadro, dentre as principais referências mobilizadas, destacam-se Mikhail Bakhtin (2015 [1934-1935], 2016 [1952-1953], 2018 [1975]) e Valentin Volóchinov (2018 [1929-1930], 2019 [1926]).

Em termos metodológicos, a pesquisa é caracterizada por sua natureza aplicada, abordagem qualitativa, pelo caráter exploratório de seus objetivos, assim como pelos procedimentos técnicos de uma pesquisa bibliográfica e documental. Em relação ao material de análise, trata-se de um *corpus* formado por dez *webnotícias*, todas referentes ao ano de 2022: quatro provenientes do jornal *O Nacional*, da cidade de Passo Fundo; as demais, do *Jornal Noroeste*, da cidade de Santa Rosa.

Isso posto, cumpre conhecer a organização do texto que segue. Inicialmente, exploramos aspectos teórico-metodológicos sobre a

perspectiva dialógica da linguagem. Na sequência, explicamos os procedimentos realizados para a eleição das unidades de análise. A terceira seção está reservada a uma breve explanação quanto à análise pretendida. Por último, entregamos nossas considerações provisoriamente finais.

## **2. A perspectiva dialógica da linguagem**

De acordo com a teoria do Círculo de Bakhtin, a interação discursiva constitui a realidade fundamental da língua. A linguagem, para tanto, existe no fluxo social da comunicação, “vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta” (Volóchinov, 2018, p. 220). Isso acontece sob a forma de enunciados, pertencentes a determinados gêneros do discurso, de onde o falante assimila as palavras para, em seguida, reelaborá-las e reacentuá-las, em função de suas intenções comunicativas.

Nesse prisma, o diálogo, entendido como evento face a face de comunicação, é tão somente uma forma de interação discursiva. No quadro teórico bakhtiniano, o termo “diálogo” também pode se referir a qualquer comunicação discursiva, orientada a uma percepção ativa e a discursos outros, anteriores e posteriores, aos quais responde (Volóchinov, 2018).

Todo discurso, sem exceção, é capaz de se conectar tanto a certos discursos existentes quanto a discursos vindouros. Na produção de seu discurso concreto, é dizer, de seu enunciado, o falante/escrevente se depara com o objeto envolto em um clima social tenso, “envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos” (Bakhtin, 2015, p. 48). O discurso, então, entra em relação dialógica com os elementos desse ambiente, orientando-se segundo a intenção do falante.

Cumpra distinguir o meio heterodiscursivo de palavras do ouvinte/leitor como o dado concreto-expressivo imediato para o qual se direciona o enunciado. Trata-se do campo aperceptivo de percepção projetado pelo autor *no* e *para* o ouvinte/leitor e da

capacidade desse fundo em determinar a formação do discurso. É precisamente nesse território, o campo aperceptivo do interlocutor, que o falante/escrevente constrói seu discurso, defende Bakhtin (2015).

Um enunciado surge, então, como a expressão da posição de um sujeito em relação a enunciados precedentes e subsequentes, ao próprio objeto do enunciado e aos participantes da interação discursiva. Para Bakhtin (2016), dois enunciados, distantes temporal e espacialmente, se confrontados, podem revelar relações de sentido. Não é demasiado sublinhar que as relações dialógicas somente são possíveis entre enunciados, não se reduzindo a relações lógicas ou linguísticas.

Quando designamos enunciados as *webnotícias*, portanto, estamos a contemplar a expressividade desses textos e, conseqüentemente, o vínculo que cultivam com a realidade objetiva. Efetivamente, não operamos com unidades puramente linguísticas (orações) e sim com unidades discursivas (enunciados), que exprimem posições de sujeitos sobre dado tema social.

De acordo com Volóchinov (2019), o enunciado é capaz de refletir a interação entre o falante/escrevente, o ouvinte/leitor e o próprio objeto do discurso. Assim, o conteúdo e a forma de um enunciado passam a cultivar uma relação ativa e estreita com os participantes dessa interação. Por certo, é através da forma que o autor avalia o conteúdo do enunciado.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2018, p. 233), ocupando-se do cronotopo, afirma que o autor de uma narrativa sempre observa os acontecimentos “a partir de sua contemporaneidade inacabada, com toda a sua complexidade e plenitude”. Esse apontamento exige considerar um texto na sua relação com o campo da cultura, capaz de refletir-se e refratar-se no interior do enunciado. Em definitivo, como assevera Michael Holquist (2015), devemos considerar o potencial histórico de cada texto no que se refere às imagens/representações de sujeitos que o habitam.

A propósito da compreensão de um enunciado, minimamente duas consciências - a do sujeito do texto e a do sujeito da pesquisa

- interagem, integrando o próprio sistema dialógico da comunicação discursiva. Desse modo, a investigação não é senão uma conversa em que nós, que pesquisamos, inquirimos o próprio cognoscível e organizamos nossa observação visando obter respostas. O interesse, para tanto, recai sobre o texto e suas interrelações, sendo a profundidade da compreensão o critério supremo de conhecimento a ser alcançado.

Dados esses aspectos acerca da perspectiva dialógica da linguagem, passamos a explorar os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Com base em explicações constantes do *Manual de pesquisas em estudos linguísticos* (Paiva, 2019), consideramos aplicada a natureza desta pesquisa, isso na medida em que busca produzir novos conhecimentos por meio de uma inovação, neste caso, a originalidade da análise proposta, bem como qualitativa a sua abordagem, dado seu caráter voltado à compreensão de um fenômeno social específico. Além disso, concebemos esta investigação como exploratória em relação aos seus objetivos, haja vista a convergência dos propósitos para a ampliação de saberes sobre o tema pesquisado. Quanto aos procedimentos técnicos, entendemos como próprios de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Caracterizamos a revisão de literatura como a exploração de estudos relacionados ao problema de pesquisa no intuito de incrementar a análise, seja despertando perguntas, seja confirmando ou refutando resultados. Já a técnica documental, alcançamos concebê-la no que tange à coleta dos dados de análise.

A propósito do material de análise, cumpre especificar algumas de suas propriedades. Estamos diante de um conjunto de dez *webnotícias*, todas publicadas no ano de 2022 nos veículos jornalísticos *O Nacional e Jornal Noroeste*, respectivos às cidades de

Passo Fundo e Santa Rosa, ambas integrantes da Mesorregião Noroeste do RS.

Defendemos um ponto de vista cronotópico focalizador de um contexto imediato pós-emergência em saúde pública. Neste ponto, precisamos recordar que, durante o período de restrições sanitárias em função da Covid-19, a violência contra a mulher se acentuou em diferentes regiões do Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022). Desse modo, a análise de *webnotícias* do ano de 2022 se mostra potente ao entendimento do contexto pós-emergência, afinal, como nos lembra a estudiosa Marília Amorim (2006), o cronotopo de uma produção discursiva pode impulsionar a compreensão da existência humana em dadas circunstâncias espaçotemporais.

Como ponto de partida para a definição desse material, observamos os dados contidos no Mapa dos Feminicídios referente a 2022 (Polícia Civil, 2023). Segundo o documento, a Mesorregião Noroeste Rio-Grandense foi a segunda com maiores índices naquele ano. Em tal quadro, as cidades de Passo Fundo, Cruz Alta, Erechim e Santa Rosa ocuparam as posições iniciais do ranking do Noroeste gaúcho.

Com a verificação desses índices, consideramos relevante dedicar nossa atenção a veículos jornalísticos dessas cidades. A fim de precisar nosso material de análise, adotamos outro critério, condizente com a definição de Região Geográfica Intermediária, oriunda do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

A partir da definição do órgão, a Mesorregião Noroeste Rio-Grandense resulta subdividida em duas Regiões Geográficas Intermediárias: Passo Fundo e Ijuí. Em vista disso, selecionamos as cidades de Passo Fundo e Santa Rosa na medida em que cada uma integra uma região geográfica intermediária diferente, bem como apresenta elevados índices de feminicídio registrados, conforme mencionado.

Procedemos, então, ao levantamento de veículos jornalísticos registrados na base de dados *Atlas da Notícia*, iniciativa que mapeia veículos noticiosos no Brasil e que se apresenta como uma espécie

de censo do jornalismo local brasileiro. Para tanto, adotamos o critério respectivo ao tempo de serviço dos jornais das duas cidades (Passo Fundo e Santa Rosa), de modo a selecionar aquele mais antigo, isso porque consideramos subjacente a esse fator a abrangência ou aderência significativa de leitores.

Com efeito, chegamos ao jornal *O Nacional*, referente à cidade de Passo Fundo, fundado em 1925 (versão impressa) e ao *Jornal Noroeste*, respectivo à cidade de Santa Rosa, criado em 1971 (versão impressa). Assim sendo, a busca por *webnotícias* sobre feminicídios do ano de 2022 ocorreu nos sites dos referidos veículos a partir das entradas “feminicídio” e “mulher morta”, resultando em quatro *webnotícias* no primeiro jornal e seis no segundo.

Dados esses passos, procedemos à apresentação dos movimentos analíticos constitutivos do ato interpretativo a que nos propomos.

#### **4. Movimentos analíticos**

Ao considerar o cronotopo como porta de entrada ao campo dos sentidos, entendemos que os demais elementos, como dialogismo e avaliações sociais, tendem a se mostrar a partir dele. Isso posto, concebemos a análise em três movimentos, responsáveis por abranger i) os cronotopos dados; ii) os enunciados; e iii) os cronotopos criados.

O ponto de partida radica nos cronotopos que englobam a produção e recepção das *webnotícias* - cronotopos dados/vivenciáveis pelos sujeitos do discurso. O movimento de análise seguinte abrange o conteúdo temático dos enunciados selecionados, as peculiaridades estilístico-composicionais do gênero em questão e as posições axiológicas materializadas nas *webnotícias*. Finalmente, encontramos oportunidade para discutir imagens de sujeitos concretizadas nas produções discursivas que analisamos - cronotopos criados. Com isso, explicitamos o ato interpretativo.

Desde a pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020, os índices de violência contra as mulheres apresentam aumento significativo, especialmente os assassinatos por razões de gênero (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, 2023). Naquele contexto da pandemia, a ONU Mulheres (2020) chegou a classificar como pandemia invisível, a violência contra mulheres e meninas.

O adjetivo “invisível” pode ser justificado pela notoriedade recebida pelo fenômeno face à doença de Covid-19, naquele contexto. Entretanto, devemos nos perguntar se a violência contra a mulher é visível agora, neste período pós-pandemia? As cifras divulgadas anualmente têm potencial de operar a favor do sim, ou seja, em prol da visibilidade do problema. E a mídia jornalística, como trata essa realidade? Que importância atribui às vidas femininas ceifadas por razões de gênero?

Instauramos a análise das dez *webnotícias* selecionadas dos dois jornais, considerando tais textos como impregnados pelo grande cronotopo que é o da crise, caracterizado pela violência patriarcal contra as mulheres. Em outras palavras, aventamos a produção de enunciados jornalísticos relacionados ao feminicídio em meio a esse cronotopo de violência.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2020) nos alerta para a atuação do jornal em relação a isso: a instituição jornalística tende a contribuir para uma realidade desfavorável, porque violenta, às mulheres. Trata-se, afinal, de uma força histórica que neutraliza, ou melhor, enfraquece certos discursos enquanto acentua outros. Ao correlacionar essa perspectiva com aquela oriunda do Círculo de Bakhtin, consideramos forças centrípetas e centrífugas agenciadas pelos jornais de que nos ocupamos.

### **Considerações finais**

Este trabalho, que se encontra em estágio intermediário de desenvolvimento, volta-se à constituição dialógico-valorativa de *webnotícias* do Noroeste gaúcho, as quais tematizam eventos de feminicídios e que foram publicadas em 2022. O objetivo consiste

em compreender o caráter dialógico-valorativo de discursos relacionados ao feminicídio.

O estudo, como erige até o momento, propõe reflexões sobre os modos de ser e estar em sociedade e, mais concretamente ainda, convida à luta de ideias. Também chamada de “mental” pela escritora inglesa Virginia Woolf (2021, p. 17), essa luta exige “pensar contra a corrente e não com ela”, de modo a conceber a paz como uma realidade possível. Definitivamente, é o que buscamos com esta pesquisa.

## Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: A estilística. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935], p. 19-242.

BAKHTIN, M. Observações finais. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do Romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975], p. 217-236.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 11-70.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

DA PORTA, E. Aportes de Bajtín para una profundización analítica de la comunicación. *In*: ARÁN, P. O. *et al* (org.). **La herencia de Bajtín**: reflexiones y migraciones. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2016, p. 203-220.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumsegur>

anca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/102>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GEGe. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

HOLQUIST, M. A fuga do cronotopo. *In: BEMONG, N. et al. (org.). Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas*. Trad. Ozíris Borges Filho. *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 34-51.

ONU MULHERES. **Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres**. [S. l.]. 07 abril 2020. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contra-as-mulheres-e-meninas-e-pandemia-invisivel-afirma-diretora-executiva-da-onu-mulheres/>.

Acesso em: 10 jul. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

POLÍCIA CIVIL. Rio Grande do Sul. **Mapa do Femicídio**. Mapeamento das mortes violentas com vítimas do sexo feminino, tipificadas como feminicídio, ocorridas no Rio Grande do Sul no ano de 2022. 2023. Disponível em: <https://www.pc.rs.gov.br/upload/arquivos/202301/11082838-mapa-dos-feminici-dios-2022.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES [Online]**, 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 19 abr. 2023.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In: VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo

e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929-1930].

WOOLF, V. **Pensamentos de paz durante um ataque aéreo.** Trad. Ana Carolina Mesquista. São Paulo: Editora Nós, 2021.



# **Redação do ENEM: Uma proposta didático-pedagógica para o ensino dos critérios específicos de avaliação**

Rafaelly Addressa Schalleberger  
Luciana Maria Crestani

## **Introdução**

A prova de redação, que faz parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constitui um desafio para muitos estudantes que apresentam dificuldades de escrita e de argumentação. Embora o ENEM tenha surgido apenas como uma forma de avaliar os concluintes do ensino médio, esse exame é, hoje, a forma de ingresso para a maioria das universidades, tanto federais, quanto particulares e é também, uma forma de mudança social, pois atrelado ao ENEM estão o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), entre outros programas de acesso e permanência na Universidade.

Logo, garantir um bom desempenho na prova do ENEM pode representar diversas oportunidades para o estudante, especialmente para o de origem mais humilde. É fácil perceber que a redação apresenta um peso de destaque, pois sozinha ela corresponde a uma disciplina, ou um quinto da nota total. Isso justifica nosso interesse no tema que será abordado nesta tese: o texto dissertativo-argumentativo, de acordo com o ENEM.

No entanto, o que percebemos é que os livros didáticos que circulam pelas escolas de ensino médio, ensinam o texto dissertativo-argumentativo de forma genérica e não nos moldes do ENEM, conforme já foi apontado por Calabria (2020). Este cenário começa a mudar em 2020, ano da pandemia, em que o INEP, solidarizado com os alunos concluintes do ensino médio que estavam longe de seus professores pelo isolamento social, posta em seu site o manual dos corretores de redação. É neste viés que

delimitamos o nosso tema de pesquisa, pois interessam-nos os critérios específicos de correção da redação do ENEM e, mais ainda, interessa-nos saber como estes critérios podem ser ensinados aos alunos, de forma profícua, a fim de que se apropriem e consigam cumprir com todos os requisitos de correção e logrem êxito.

Assim, o tema deste trabalho é a “produção do texto dissertativo-argumentativo na prova do ENEM”, e delimitamos o tema da seguinte forma: “desenvolvimento, aplicação e avaliação de uma sequência didática para apropriação dos critérios de correção da grade do ENEM por parte dos alunos, no texto dissertativo-argumentativo, resultando em um material didático para professores e estudantes”. Levantamos o seguinte problema de pesquisa: “De que forma, por meio da sequência didática, é possível instrumentalizar os alunos a escreverem textos dissertativos-argumentativos adequados ao modelo ENEM?”. Como hipótese acreditamos que “A proposição de uma sequência didática baseada na grade de correção de redação do ENEM apresenta-se como subsídio para otimizar o trabalho docente e a aprendizagem discente, no que tange à redação modelo ENEM”.

Para tanto, elencamos como objetivo geral “propor estratégias de ensino e aprendizagem voltadas à produção do texto dissertativo-argumentativo na redação do Enem, com vistas ao melhor desempenho dos alunos no Enem”. Esse grande objetivo se desdobra em outros menores, específicos: a) desenvolver e aplicar uma sequência didática voltada ao aprendizado do texto dissertativo-argumentativo a partir dos critérios de correção da grade específica do ENEM, com base nas competências I, II, III, IV e V; b), avaliar as produções iniciais e finais dos alunos, a partir da grade de correção do ENEM, verificando a apropriação dos critérios estudados; c) elaborar material didático, em formato de ebook, que possa ser usado pela comunidade (alunos e professores) como preparação para a redação do ENEM.

Portanto, a tese defendida é a de que o desenvolvimento de uma sequência didática com base na grade específica de critérios avaliativos da redação do ENEM pode contribuir para aprimorar

as competências dos alunos em relação à produção do texto dissertativo-argumentativo.

Assim, para organizar esta pesquisa, dividimos o estudo em seções. A primeira seção intitulada “Exames de larga escala: por quê e para quem?” oferece uma visão ampla dos exames de larga escala, como Saeb e Enade, dando especial ênfase ao Enem. Também é abordada uma visão crítica dos exames e como base teórica destacamos Brasil (2018, 2020b), Sousa e Ferreira (2019). A segunda seção, intitulada “A redação do ENEM”, traz uma revisão dos conceitos de tipo e gênero textual/discursivo, situando a redação do ENEM dentro deste contexto teórico, bem como delimitando as suas particularidades enquanto gênero discursivo, e o amparo teórico se dá essencialmente em Bakhtin (2016). Já a seção três, nomeada “A grade de correção do ENEM”, traz os critérios específicos da grade de correção da redação do ENEM, usada pelos corretores, a partir dos manuais de redação disponibilizados pelo INEP, e a base teórica é amparada em Brasil (2019a, b, c, d, e, f). Na sequência, apresentamos a metodologia, explicando que nossa pesquisa é de natureza aplicada, descritiva quanto aos objetivos. Já em relação aos procedimentos técnicos é bibliográfica, documental e pesquisa-ação (Thiollent 1986). Esta última abordará a sequência didática a partir dos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2011). Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa. Para realizar tal análise, nosso *corpus* será composto pelas produções iniciais e finais dos alunos (conforme preconizado pela metodologia da sequência didática de Schneuwly e Dolz), por questionários iniciais e finais e pelo diário de bordo do pesquisador. Como técnicas de análise e interpretação dos dados, serão avaliadas as produções iniciais e finais dos alunos, a partir dos critérios da grade dos corretores do ENEM, conforme os manuais dos corretores, disponíveis no site do INEP.

Na sequência, a seção cinco trará a descrição da sequência didática com a produção inicial e final e os módulos previstos, com atividades didáticas práticas que procurarão sanar as dificuldades dos alunos. Por fim, realizaremos a análise dos dados, a partir dos

questionários obtidos e das produções iniciais e finais, bem como de eventuais exercícios realizados ao longo dos módulos e anotações do diário de bordo do professor. Encerraremos o trabalho com as considerações finais, com os resultados gerados a partir da pesquisa.

## **2. Seções teóricas**

Nesta seção apresentaremos o estudo de revisão teórica realizado, abordando primeiramente os exames de larga escala, em seguida, a redação do ENEM, enquanto gênero textual, delimitando suas especificidades e, por fim, a grade de correção do ENEM, utilizada pelos corretores.

### **2.1. Exames de larga escala no ensino básico: por quê e para quem?**

Nesta seção, realizamos um apanhado histórico de exames de larga escala, como o SAEB e o Enem, também sobre os documentos oficiais do MEC e do INEP no que tange a estes exames e ao ensino-aprendizagem do texto argumentativo. Importa-nos saber quais são os instrumentos que regem a educação pública e as formas de mensurar a aprendizagem que são empregados. Também, o funcionamento e os resultados da avaliação em larga escala do ensino básico. Para fins de recorte, neste trabalho, faremos um breve apanhado sobre a avaliação em larga escala do ENEM.

Desde 1998, diversos alunos concluintes do ensino médio prestam a prova do ENEM. Inicialmente, ela destinava-se apenas a mensurar os níveis de aprendizagem, porém, a partir de 2009 passou a ser usada como ferramenta de ingresso em várias universidades e Programas como o PROUNI, FIES e, mais recentemente, no SISU (Sistema de Seleção Unificada). Além disso, a redação tem um peso significativo na nota final do candidato, o que justifica a preocupação dos estudantes em garantirem um bom desempenho.

O que se verifica, a partir da análise das provas anteriores, é que o ENEM vem mantendo-se firme na proposta de exigir do candidato, não fórmulas decoradas, mas leitura, interpretação e posicionamento crítico (Cereja; Cleto, 2017). Para avaliar esses quesitos, é importante salientar que o ENEM, em suas provas, solicita que os alunos redijam um texto dissertativo-argumentativo, a partir de suas vivências, conforme exposto abaixo:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema 'Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet', apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista (INEP, 2018, p. 19).

Perceba-se, no entanto, que no enunciado não ficam claros os critérios pelos quais os alunos serão avaliados. Assim, entendemos que tanto para a coleta de índices para a verificação da situação dos alunos ao final do ensino médio, quanto para usar estes resultados como critérios de seleção para o acesso à universidade, os requisitos pelos quais os alunos são avaliados deveriam ser amplamente divulgados e trabalhados em sala de aula pelos professores. Assim, na sequência, abordaremos o texto dissertativo-argumentativo, em especial, a redação do ENEM.

## 2.2 Redação do ENEM: um olhar sobre o gênero textual

Nesta seção, abordamos o conceito de gênero discursivo a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2016) e, especialmente a redação do ENEM.

Oliveira (2016) explica que o gênero redação do ENEM é um gênero essencialmente escolar, haja vista que é estudado e circula na escola. Porém, a finalidade é que os alunos redijam um bom texto direcionado ao corretor, quando for o dia do exame. Assim, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a produção é direcionada

inicialmente apenas à correção do professor, sem uma função social definida. No entanto, no dia do exame tem uma função real, que é destinada ao corretor, que fará a leitura e a atribuição da nota.

A articulação das ideias e a argumentação deve se dar por elementos que tenham respaldo nas áreas da ciência, ou seja, algum reconhecimento científico (Oliveira, 2016). Da mesma forma, os estudos (Oliveira, 2016) apontam haver um modelo previamente estruturado, que é seguido anualmente pelos estudantes, a partir das redações nota mil.

As características bakhtinianas (Bakhtin, 2016), como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo podem ser identificadas, o que confirma que se trata de um gênero textual bem-estabelecido, pautado essencialmente na argumentação.

No entanto, conforme Oliveira (2016), a proposta de intervenção, baseada em cinco elementos, é algo novo para este gênero e configura-se como uma característica especial da redação do ENEM. Este é um dos motivos pelos quais entendemos que este gênero deve ser estudado em suas particularidades em sala de aula, pois do contrário, um aluno pode escrever um texto dissertativo-argumentativo, no entanto não receber uma boa nota por não cumprir a exigência de propor uma solução conforme os critérios de correção.

Portanto, entendemos que a sequência didática é uma boa forma de ensino-aprendizagem destes critérios.

### **2.3 A grade de correção do ENEM**

Em 2020, por conta da pandemia, o INEP decide publicar os manuais dos corretores, a fim de que os alunos tenham acesso aos critérios de correção e possam estudar por este material, uma vez que estavam longe da sala de aula e de seus professores, alguns com aulas remotas, outros com tarefas entregues semanalmente e outros ainda praticamente sem atividades letivas.

Estes manuais foram disponibilizados no site no INEP, na aba do ENEM, no subitem “outros documentos” e permanecem

públicos até hoje. No entanto, só foi disponibilizada a versão de 2019, que usaremos para este trabalho. Em relação ao material, este é composto por seis e-books, sendo que cinco deles tratam das competências e um, das situações nota zero. Cada um dos manuais tem, em média, 60 páginas, ou seja, são cerca de 360 páginas para que os alunos estudem.

Assim, entendemos que o manual dos corretores não é viável para os alunos, tanto pelo número de páginas, quanto pela linguagem do material, uma vez que é dirigido a professores de Letras, formados na área e não a alunos do ensino médio. Também, não é um material didático, ou seja, não é voltado para a aprendizagem e apropriação dos alunos dos critérios da redação e, muito menos, de exercícios práticos sobre como fazer para atingir os objetivos a fim de alcançar a nota mil. Este também é um ponto, que mais uma vez, justifica a validade deste trabalho.

Cada um dos e-books aborda uma das cinco competências mais as situações “nota zero”, que avaliam a nota do aluno. Para fins de recorte, não nos deteremos aqui a cada uma das competências, mas os manuais podem ser encontrados em nossas referências (Brasil, 2019 a, b, c, d, e, f).

### **3. Metodologia**

Quanto à natureza, nossa pesquisa é aplicada, porque conforme Prodanov e Freitas (2013), gerará um produto que será o material didático que poderá ser usado pelos professores, assim como, é destinada a resolução de problemas específicos em relação à escrita de redação do ENEM, em uma turma de terceiro ano. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual o pesquisador não interfere nos fatos, apenas descreve-os (Prodanov; Freitas, 2013).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, nossa pesquisa é bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Conforme Prodanov e Freitas (2013) toda a pesquisa é bibliográfica, pois todas precisam de um referencial teórico. Esta pesquisa também se caracteriza

como documental, pois buscamos subsídios em documentos oficiais/governamentais. Assim, inicialmente, nossa pesquisa será pautada na verificação do estado da arte e, logo em seguida, no estudo dos documentos oficiais do ENEM, bem como do tipo dissertativo-argumentativo. Já em relação à pesquisa-ação, pautamos nosso trabalho na metodologia da sequência didática, desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2011). Conforme Thiollent (1986, p. 20):

Na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos.

Neste sentido, nossa pesquisa busca propor uma solução para um problema que é real: a dificuldade que os alunos têm em obter uma boa nota na redação do ENEM. E mais, mesmo os alunos que apresentam uma escrita argumentativa e de qualidade, não se aproximam dos critérios da grade de correção e dificilmente chegam a notas mais altas.

Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, já 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” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 81). Neste sentido, procedemos à observação dos dados, a partir de categorias de análise que serão estabelecidas na sequência.

Para realizar tal análise, o *corpus* será composto pelas produções iniciais e finais dos alunos (conforme preconizado pela metodologia da sequência didática de Schneuwly e Dolz), por questionários iniciais e finais e pelo diário de bordo do pesquisador. A sequência didática é um aporte teórico-metodológico, que auxilia o professor na organização das aulas, a fim de obter uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, pautada em suas necessidades específicas (Schneuwly; Dolz, 2011).

Ou seja, uma turma é diferente de outra e cada turma precisará de uma sequência didática e de um direcionamento do trabalho especial, feito pelo professor.

Assim, organizaremos nosso trabalho a partir da apresentação da situação inicial, que dará origem a produção inicial. Neste trabalho, será uma redação do ENEM, que será recolhida e avaliada, conforme os critérios de correção da grade do ENEM. Em seguida, a partir da análise dessas redações, criaremos os módulos, em que procuraremos trabalhar com as dificuldades dos alunos a fim de saná-las, para que na produção final obtenham um bom desempenho. Logo, cada módulo abordará uma das competências do ENEM, focando no que os alunos apresentaram de dificuldades nesta competência. A produção final será a correção da produção inicial, mais a publicação dos melhores textos na página institucional e no jornal local.

Como técnicas de análise e interpretação dos dados, serão avaliadas as produções iniciais e finais dos alunos, a partir dos critérios da grade dos corretores do ENEM, conforme os manuais dos corretores, disponíveis no site do INEP e elencados nas referências do trabalho. Estes critérios geram dados numéricos, pois a nota é de 0-200 em cada uma das competências, e de 0-1000 na redação inteira. Embora os dados quantitativos sejam importantes (comparação entre a nota inicial e a nota final), consideramos se tratar de uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, uma vez que mais nos importa o processo para o desenvolvimento dessas competências. Neste ponto da pesquisa, serão produzidos gráficos e tabelas que ilustrem as informações para a análise qualitativa.

Para fins de recorte, a sequência didática será aplicada a uma turma, com cerca de 30 alunos. Todos os textos serão lidos e avaliados pela professora, porém dentre eles, serão escolhidos 3 textos para a análise, para fins de recorte, dada a extensão e complexidade dos elementos envolvidos em cada análise. A escolha dos 3 textos será com base na amostragem estatística de Ribeiro Santos (2015), ou seja, a partir das produções iniciais será

calculado o intervalo de média da turma e selecionados os três alunos que melhor representam este intervalo. A análise deste *corpus* corresponderá, estatisticamente, a um retrato da turma.

Além disso, também servirá como *corpus* o diário de bordo da pesquisadora, que será usado tanto durante a escrita do trabalho, quanto durante a pesquisa-ação e coleta de dados. A análise do diário de bordo se dará de forma interpretativa, conforme a pesquisa qualitativa (Creswell, 2007). O último *corpus* será um questionário (*forms*), contendo perguntas mistas, que será aplicado aos alunos antes e depois do processo da sequência didática, a fim de verificar seus conhecimentos prévios, e suas aprendizagens ao longo do desenvolvimento do trabalho. Por fim, faremos a triangulação dos dados, das três diferentes fontes de coleta (produções dos alunos, diário de bordo do pesquisador e questionário), para que a partir dessas possamos formular uma justificativa coesa para o tema proposto (Creswell, 2007). A técnica utilizada será a análise de conteúdo de Bardin (2007), através da pré-análise, codificação, enumeração e a categorização.

#### **4. Universidade para todos? primeiro, redação para todos!**

Esta pesquisa encontra-se em fase de escrita, portanto, ainda não obtivemos resultados para a análise. Contudo, a partir do estudo teórico e da escrita dos capítulos, já é possível apontar que os exames de larga escala cumprem um papel importante na educação nacional, bem como na vida do cidadão, quando tomamos como exemplo o ENEM, que possibilita a entrada no Ensino Superior.

Assim também, é possível determinar, embasados em Bakhtin (2016), as particularidades do gênero redação do ENEM e, de antemão, é possível estabelecer a relevância do estudo destas na sala de aula, a fim de que o aluno obtenha um bom resultado.

A partir disso, com a aplicação da sequência didática a hipótese poderá ser então checada e obteremos os resultados finais.

## Considerações finais

Neste trabalho propomo-nos a explicar brevemente o escopo de tese que vimos desenvolvendo ao longo do curso de doutorado em Letras, cujo objetivo é estudar mais a fundo o gênero redação do ENEM e suas particularidades, bem como o impacto na avaliação do aluno no exame. Assim, delimitamos nossa tese, procurando apontar como o conhecimento dos critérios avaliativos pode auxiliar o aluno na obtenção de boas notas.

De maneira inicial, entendemos que a revisão da bibliografia e a escrita dos capítulos de tese tem convergido com as expectativas iniciais propostas, no sentido de apontar possíveis alternativas didáticas para o ensino de redação do ENEM, a partir do uso de estratégias de ensino-aprendizagem, por meio da sequência didática. Como passos seguintes, temos a finalização da escrita teórica, a submissão para a banca de qualificação e a aplicação da pesquisa em campo para a obtenção de dados.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação - Situações que levam à nota zero**. 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Situacoes\\_nota\\_zero.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf) Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de Correção da redação - Competência I**. 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf) Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação - Competência II**. 2019c. Disponível em: <https://download.inep.gov>.

br/educacao\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\_2.pdf.

Acesso em: 20 jun. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação - Competência III**. 2019d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_3.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf) Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação - Competência IV**. 2019e. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_4.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf) Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de redação do Enem - Competência V**. 2019f. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_5.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf) Acesso em: 20 jun. 2024.

CALABRIA, V. F. S. **O ensino e a aprendizagem do gênero textual redação do Enem: os mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55535>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CEREJA, W. R.; CLETO, C. **Super dicas para ler e interpretar textos no ENEM**. São Paulo: Benvirá, 2017.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 184-210.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

INEP. Enem redações. Módulo 2. **Situações nota zero**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/>

avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos  
Acesso em: 06 mar. 2023.

INEP. **Prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e redação.** 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_BAIXA.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf) Acesso em: 26 set. 2022.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016\\_tese\\_fcoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fcoliveira.pdf). Acesso em: 14 ago. 2023.

OTONI, J. S. **A mecanização de correções de redação modelo ENEM em colégio da rede privada de ensino de Contagem: principais intervenções de corretores de textos.** 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11984947](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11984947). Acesso em: 10 set. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RIBEIRO-SANTOS, T. C. dos S. de C. **Probabilidade e estatística.** Londrina: Editora e distribuidora Educacional, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.



# Os multiletramentos no desenvolvimento de habilidades de leitura e de interpretação de textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa

Willian Francisco de Moura<sup>1</sup>

## Introdução

A leitura e a interpretação de textos no ensino de Língua Portuguesa, no cenário dos multiletramentos, é uma discussão que permeia o cenário educacional brasileiro há alguns anos. Isso se deve principalmente ao fato de que, nas últimas décadas, diversas transformações tecnológicas impactaram diretamente os processos linguístico-comunicativos da humanidade, interferindo nas dinâmicas de espaços como o mercado de trabalho, meios de comunicação, a escola e, principalmente, a sala de aula. Assim como o modo de compreender a Língua Portuguesa e o seu ensino foram sendo ampliados ao longo dos anos, notamos uma necessidade de repensar também as práticas avaliativas de larga escala, no que tange à leitura, à interpretação de textos e o ensino de Língua Portuguesa.

Este estudo promove, neste contexto, uma discussão sobre o processo avaliativo de leitura e de interpretação de textos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e suas complexidades, desenvolvendo estratégias e compreensões sobre as práticas leitoras no ensino de Língua Portuguesa embasado na perspectiva dos multiletramentos. Esta pesquisa de doutorado em andamento se justifica, pois os multiletramentos discutem a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduado em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e da Prefeitura Municipal de Uruaçu – Goiás. E-mail: willian.f.m40@gmail.com

necessidade de fomentar uma educação que se baseie nas práticas e especificidades da contemporaneidade, reconhecendo a multiplicidade cultural e os textos pelos quais essa pluralidade de culturas se comunica (Rojo, 2012). Essas transformações se relacionam diretamente aos avanços tecnológicos e criam desafios às práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, que precisam responder às demandas que essas novas configurações multissemióticas impõem à sociedade.

Exige-se, além disso, adequações nos processos avaliativos que ainda se mostram em uma perspectiva tradicional e classificatória, sem contemplar efetivamente as múltiplas práticas linguístico-discursivas multimodais partilhadas em sociedade e o contexto sociocultural dos estudantes, a exemplo o SAEB. Os mecanismos avaliativos do SAEB, enquanto um sistema de larga escala, baseiam-se em testes que buscam diagnosticar a situação real da educação no Brasil, a fim de fomentar políticas públicas para melhoria da educação nacional.

Entretanto, apesar da tentativa de ser um processo que compreenda as particularidades das escolas brasileiras, tal sistema ainda esbarra em dados que tendem a classificar as instituições de ensino seguindo dados quantitativos, que não conseguem abarcar plenamente fatores contextuais os quais influenciam e repercutem diretamente nos resultados avaliativos pretendidos. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso compreender que as avaliações de larga escala enfrentam obstáculos para avaliar se o estudante é proficiente em leitura e interpretação de textos, já que os testes fechados e impressos podem se mostrar limitados em relação aos novos gêneros discursivos, em suas três dimensões – conteúdo temático, composição organizacional e estilo (Bakhtin, 2003) – que emergiram na sociedade principalmente devido aos avanços tecnológicos e linguísticos.

Diante disso, esta pesquisa discute a necessidade de se compreender as relações entre os processos de leitura e interpretação de texto mediante o uso de diferentes mídias, enquanto suportes que facilitam a compreensão das experiências

leitoras de textos multissemióticos. Esse novo cenário, da imersão tecnológica da sociedade, vem impactando o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à abordagem de textos multissemióticos e multimodais, em sala de aula no escopo da leitura e interpretação.

A problematização deste estudo ocorre mediante os seguintes questionamentos: (a) Como o SAEB avalia se um estudante é proficiente ou não no que se relaciona à leitura e à interpretação de textos multissemióticos?; (b) Os processos avaliativos do SAEB consideram os fatores socioculturais dos estudantes, instituições de ensino e professores na classificação e geração de resultados de proficiência em leitura e interpretação de textos, levando em conta a multiplicidade de gêneros discursivos contemporâneos?; (c) Como professores de Língua Portuguesa percebem e adaptam suas práticas pedagógicas diante dos avanços tecnológicos e da necessidade de incorporar a perspectiva dos multiletramentos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem?; (d) Como uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa fundamentada nos preceitos teóricos dos multiletramentos pode aprimorar os processos de leitura e interpretação de textos multissemióticos, com foco nos descritores avaliados pelo SAEB?

Diante desses questionamentos, elencamos as seguintes hipóteses: a) Os mecanismos avaliativos do SAEB promovem um diagnóstico da proficiência em leitura e interpretação de textos por meio de testes padronizados impressos que se mostram limitados no que tange às complexidades dos textos multissemióticos, não observando a multiplicidade de semioses que circulam nas sociedades contemporâneas, como preveem os pressupostos teóricos dos multiletramentos. (b) Os resultados do SAEB fornecem dados quantitativos que, ao se basearem em um modelo avaliativo predominantemente classificatório, tendem a não refletir com precisão a real proficiência dos alunos em leitura e interpretação de textos, uma vez que desconsideram tanto os gêneros discursivos multissemióticos presentes nas vivências digitais dos estudantes brasileiros, também o contexto

sociocultural desses alunos, limitando assim a compreensão mais ampla das suas competências leitoras. (c) Professores de Língua Portuguesa que percebem positivamente os avanços tecnológicos e incorporam a perspectiva dos multiletramentos em suas práticas pedagógicas conseguem melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem de leitura e interpretação de textos, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas nos estudantes. (d) Práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa fundamentadas nos preceitos teóricos dos multiletramentos podem melhorar significativamente os processos de leitura e interpretação de textos multissemióticos, resultando em possíveis avanços de desempenho em avaliações externas como a do SAEB.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir como a abordagem dos multiletramentos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pode influenciar significativamente no desenvolvimento de habilidades de leitura e de interpretação de textos multissemióticos, considerando os mecanismos avaliativos do SAEB. Para tanto, quatro objetivos específicos foram formulados para o alcance desse objetivo principal:

a) analisar os dados sobre proficiência em leitura e interpretação de textos do SAEB, estabelecendo associações entre o desenvolvimento de habilidades leitoras, o contexto sociocultural dos estudantes e as metodologias que potencializam os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa;

b) avaliar criticamente o modelo avaliativo do SAEB, investigando em que medida ele considera as práticas de letramento contemporâneas, especialmente os gêneros discursivos multissemióticos presentes nas vivências digitais dos estudantes e o contexto sociocultural em que estão inseridos;

c) investigar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre a inclusão de práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva dos multiletramentos e a sua relação com a melhoria no processo de aprendizagem;

d) propor uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que aplique preceitos teóricos dos multiletramentos para

aprimorar os processos de leitura e interpretação de textos multissemióticos, com foco nos descritores analisados no SAEB.

A partir disso, neste estudo, defendemos a tese de que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, está diretamente relacionado à formação de um estudante multiletrado ao longo de sua jornada escolar, que tem a oportunidade de interagir, nas múltiplas mídias e semioses, com a diversidade de culturas e textos que se apresentam nas sociedades contemporâneas, de modo que avaliações de larga escala como proposto pelo SAEB não conseguem diagnosticar todas essas especificidades, torna-se uma avaliação classificatória.

A tese será composta por quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, e explora os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. O primeiro capítulo discute o histórico dos letramentos e multiletramentos, textos multissemióticos e a formação docente para os Multiletramentos. No segundo capítulo, são analisados os dados de avaliações de larga escala, como o SAEB, relacionando-os à leitura no contexto dos multiletramentos. O terceiro capítulo detalha a metodologia da pesquisa, incluindo sujeitos, instrumentos e técnicas utilizadas. O quarto capítulo apresenta os resultados das análises, perfis dos participantes e os efeitos de uma intervenção pedagógica baseada nos multiletramentos.

## **2. Os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa**

Na contemporaneidade, não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever e responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade impõe continuamente, de modo a qualificar as interações sociais, constituir-se como um sujeito crítico e assumir um compromisso ético nas diferentes situações do cotidiano. Esses usos sociais da leitura e da escrita são denominados letramentos que, em função da complexidade e das especificidades dos processos de produção, circulação e recepção dos diferentes

gêneros discursivos e das peculiaridades inerentes às interações sociais, podem ser intitulados de multiletramentos ou letramentos múltiplos (Rojo, 2012).

Nesse panorama, devemos considerar que para as habilidades de leitura multissemióticas do espectador-aprendiz sejam desenvolvidas, o professor deve ter um conhecimento aprofundado acerca das teorias que versam sobre as especificidades dos textos multissemióticos, a fim de que o real objetivo seja efetivado pelo aluno dentro e fora da sala de aula. Embora, coexistam várias concepções acerca da noção de texto, este trabalho não tem a pretensão de apresentar uma discussão sobre as diferenças entre concepções. Um texto é definido pelos pesquisadores, majoritariamente, como um tecido verbal estruturado de maneira conjunta e organizada de palavras interligadas e estruturadas para que apresente um sentido completo e tenha um objetivo comunicativo. Porém, o conceito de texto tem se alargado a partir das pesquisas sobre os multiletramentos e sobre as multissemioses.

Diante da complexidade constitutiva das experiências de leitura da atualidade, novas demandas são trazidas para as práticas educativas que devem incorporar à seleção de textos gêneros que circulam em espaços digitais, para uma adequada formação de usuários competentes da língua(gem). Partindo desse pressuposto, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 14) apresenta um dos compromissos da educação contemporânea:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Utilizando-se gêneros discursivos que congregam as múltiplas semioses em sala de aula, é possível a concretização de diferentes objetivos do ensino de língua portuguesa, sejam eles ligados à proficiência linguística (leitura e interpretação e produção de textos), sejam eles ligados aos multiletramentos para o (re)conhecimento das diferentes produções culturais, qualificação das práticas discursivas e usos sociais das tecnologias.

Conforme Ribeiro (2021), as dificuldades de leitura deixam em evidência também os desafios relacionados à produção de textos. Ler e produzir é uma experiência diversa daquela de tempos atrás. Desse modo, percebe-se que os processos linguísticos passaram a ser constantemente impactados e a servir aos dispositivos multimídia da contemporaneidade, já que com as novas tecnologias vieram, também, novas organizações textuais, mídias variadas, interações linguísticas e textuais das mais diferentes formas e canais. A comunicação visual deixou de ser objeto de análise apenas de especialistas, tornando-se essencial na comunicação cotidiana.

Desta forma, o diálogo permanente que existe entre a multimodalidade e as tecnologias digitais promove a ideia de que os textos passaram a ser multimodais a partir do surgimento das tecnologias digitais. Entretanto, ao investigar esse pensamento geraram-se questionamentos, pois os textos eram multimodais desde o advento da comunicação por meio de signos. Conforme Dionísio (2011), as formas como os homens interagem entre si alteram-se de acordo com as necessidades de cada sociedade. Assim, os parâmetros atuais de comunicação fizeram com que os textos mesclassem ainda mais a múltiplas semioses existentes, devido à necessidade comunicativa cada vez mais sonora-visual nas mídias.

No contexto dos multiletramentos na escola, Rojo (2012) argumenta que o foco deve ir além do ensino tradicional da leitura e escrita, passando a incluir outras práticas discursivas contemporâneas, como aquelas presentes nas mídias digitais, redes sociais e nos ambientes multimodais. Deve-se buscar formar alunos capazes de interpretar e produzir textos em diferentes plataformas e

formatos, desenvolvendo competências de leitura crítica e produção textual que vão além da alfabetização convencional. A adoção de uma pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa envolve repensar o papel do professor e a estrutura curricular, incluindo o uso de textos multimodais e a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Este estudo se constitui enquanto uma pesquisa de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, mesclando elementos da pesquisa-ação. Quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, que realizar-se-á junto aos 3 professores de Língua Portuguesa e 70 estudantes das turmas de 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Aeroporto e do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CEPMG Dona Maria Eliza da Silva, ambas instituições públicas e localizadas na cidade de Uruaçu – Goiás.

Os *corpora* serão constituídos, inicialmente, pelos dados de proficiência em Língua Portuguesa do SAEB (2019 a 2023) das instituições escolares anteriormente mencionadas, os quais são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Além disso, também conta com entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa das turmas de 9º anos das escolas *lócus* da pesquisa e aplicação de questionários com estudantes dos 9º anos dessas instituições. Na terceira etapa de constituição dos corpora, faremos a aplicação de uma pesquisa-ação com o intuito de propor uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que aplique preceitos teóricos dos multiletramentos para aprimorar os processos de leitura e interpretação de texto multissemióticos, com foco nos descritores analisados no SAEB.

O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) será o método utilizado para realizar a análise e interpretação dos dados, uma vez que esse paradigma possibilita compreender as especificidades dos teóricos e noções conceituais que envolvem a pesquisa, pois segue pistas e marcas como sinais e rastros deixados ao longo da investigação, tais como tipos de semioses empregados nos atos comunicativos, artefatos culturais mencionados, documentos secundários, sejam verbais ou visuais, estabelecendo relações aos pressupostos teóricos relativos aos multiletramentos.

#### **4. Resultados e análises**

A abordagem dos multiletramentos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem o potencial de ampliar significativamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos multissemióticos, que incluem não apenas textos verbais, mas também imagens, gráficos, símbolos e outros elementos presentes na comunicação contemporânea. Ao preparar os alunos para interagir com diferentes linguagens e mídias, essa perspectiva pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos processos de leitura, o que se alinha com as exigências das avaliações como a aplicada pelo SAEB, que buscam diagnosticar a proficiência em leitura de forma abrangente. No entanto, como a pesquisa ainda está em fase intermediária, há uma carência de dados empíricos suficientes para avaliar com precisão, o impacto dessa abordagem sobre os resultados das avaliações de larga escala. O foco atual está no desenvolvimento teórico e metodológico, enquanto a coleta e a análise de dados serão realizadas em etapas posteriores.

#### **Considerações finais**

Esta investigação não apenas estuda os multiletramentos em um contexto educacional geral, mas também relaciona diretamente essa abordagem às exigências e critérios avaliativos do SAEB, no que tange

à leitura e à interpretação de textos, uma avaliação de grande impacto no contexto educacional brasileiro. Essa conexão ainda é pouco explorada na literatura, e investigar como práticas de multiletramentos podem melhorar o desempenho em leitura pelos estudantes e, conseqüentemente, nesse sistema de avaliação de larga escala, torna-se um diferencial. Apesar de um discurso qualitativo promovido por essa avaliação, a classificação tende a ser quantitativa, mensurando as instituições de ensino a partir de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Melbourne, Austrália: Cambridge University Press, 2012.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London, UK: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 61-80.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Apresentação. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 7-11.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2014.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Trad. Deise Nancy de Moraes *et al.* **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145.

HODGE, B. R. I. V.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge, UK: Polity, 1998.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London, UK: Routledge, 2003.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: Letramento e novos suportes de leitura escrita. *In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.). Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017, p. 125-150.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de educação AEC**, Brasília, n. 101, p. 9-26, 1996.

## Dados dos autores

**Ana Carolina Boldori** - Mestre em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras UPF e doutoranda (CAPES II) pela mesma instituição. Professora da rede municipal e estadual. E-mail: 190493@upf.br

**Camila Guedes** – Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. É jornalista, especialista em Jornalismo em Mídias Digitais (UPF) e em Influência Digital – Conteúdo e Estratégia (PUCRS). Atua como assessora de imprensa na Universidade de Passo Fundo. E-mail: camiguedes@gmail.com

**Edemilson Antônio Brambilla** - Doutorando em Letras (CAPES I) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: edemilson.brambilla@gmail.com

**Flávia de Oliveira Milani** - Mestranda em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora na rede estadual de Educação Básica, do Rio Grande do Sul. E-mail: 174333@upf.br

**Gabriela de Oliveira Zimmermann** - Mestranda em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora de Língua Portuguesa e redação nas redes estadual e privada de Educação Básica, no município de Ijuí - RS. E-mail: gabrielazimmermann0@gmail.com

**Gabriela Golembieski** - Mestranda em Letras (CAPES I) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo

Fundo. Atua como professora na rede privada de Educação Básica, no município de Nova Araçá - RS. E-mail: 174294@upf.br

**Karina Aparecida Oliveira da Silveira** - Mestranda em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora na rede privada de Educação Básica, no município de Passo Fundo - RS. E-mail: 201100@upf.br

**Loreci Alves Marins** - Doutoranda em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora da rede pública e privada de Educação Básica, no município de Carazinho - RS. E-mail: 122365@upf.br

**Lóris Marta Matozo Soares Xavier** - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Professora e Intérprete de Libras. E-mail: lorismatozo@gmail.com

**Lissara Kaiuane Alves** - Mestranda em Letras (CAPES I) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora na rede privada de Educação Básica, no município de Passo Fundo - RS. E-mail: 143233@upf.br

**Lucas Danielli Marinho** - Mestrando em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Cursa especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade de Minas. Atua como professor efetivo na rede estadual de Educação Básica, no município de Passo Fundo - RS. E-mail: prof Lucas.marinho@gmail.com

**Marilei Golfe Milan** - Doutoranda em Letras (CAPES II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora na rede pública municipal e estadual

de Educação Básica, no município de Tapejara - RS. E-mail: 181099@upf.br

**Marina de Oliveira** - Doutoranda em Letras (Capes II) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora da rede privada de Educação Básica, no município de Concórdia - SC. E-mail: 149111@upf.br

**Milene Lis Silveira Lopes** - Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua como professora de Língua Inglesa na rede privada de Educação Básica, no município de Passo Fundo. E-mail: 174342@upf.br

**Rafaela Oppermann Miranda** - Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo, com bolsa CAPES I. E-mail: rafaelaoppermannmiranda16@gmail.com

**Rafaelly Andressa Schalleberger** - Doutoranda em Letras (bolsista CAPES II), pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. É professora de Linguagens do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Santa Rosa - RS. E-mail: 146505@upf.br

**Willian Francisco de Moura** - Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Docente efetivo do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: willian.f.m40@gmail.com



CAPES

