

ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



VOL. 19 - N. 36 | JAN./JUL. 2025 | ISSN 1808-883X

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 19 - N. 36 | JAN./JUL. 2025 | ISSN 1808-883X

EXPEDIENTE

Coordenação Editorial da Revista

Prof. Dr. Alex Carmo

Profa. Ma. Vanessa Luiza de Wallau

Conselho Editorial

Prof. Dr. Afonso Cavalheiro, Profa. Ma. Aline Gurgacz Ferreira, Prof. Me. Alcemar Dionet de Araújo, Profa. Ma. Andréia Tegoni, Prof. Me. Eduardo Miguel Prata Madureira, Prof. Dr. Gustavo Prado, Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, Prof. Dr. Maicon Ferreira de Souza, Profa. Ma. Pamela Tais Clein Capelin, Profa. Dra. Patricia Barth Radaelli de Oliveira, Prof. Me. Cleber da Silva Luz, Prof. Me. Sandro Adriano da Silva, Prof. Dr. João Carlos Rossi, Prof. Ma. Adriana da Silva Boeira.

Arte da capa

Agência Experimental de Comunicação Integrada – AGE CIN

Revisão desta Edição

Editores e pareceristas da revista

Foco e escopo

A revista Advérbio tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos de discentes, docentes e pesquisadores na área de Comunicação Social e áreas afins, sob a forma de artigos, ensaios, resenhas e monografias. A política editorial da revista está voltada à reflexão dos saberes e das práticas de pesquisa que alicerçam o desenvolvimento do conhecimento a partir da Graduação.

SUMÁRIO

ARTIGOS

Relações dialógicas estabelecidas a partir do gênero meme: uma proposta de análise discursiva	05
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho	
Pamela Tais Clein Capelin	
Márcia Adriana Dias Kraemer	
 A reescrita textual em perspectiva dialógica nos anos iniciais: diálogos em formação continuada colaborativa	 28
João Carlos Rossi	
 O processo enunciativo-discursivo da linguagem	 47
Daniele Bertollo	
Margarete Aparecida Nath Braga	
Paulo Cesar Fachin	
 <i>Talhamar</i> (1982), de Dora Ferreira da Silva: poesia e simbolismo	 62
Sandro Adriano da Silva	
Cleber da Silva Luz	
 Um olhar sociolinguístico sobre fichas sociais preenchidas em escolas pernambucanas	 81
Cícero Kleandro Bezerra da Silva	
 História local, patrimônio e educação: relato de experiência prática	 98
Gracieli Erna Schubert Kühl	
 Neurociência aplicada à alfabetização e ao letramento: relato de caso	 116
Vanuza de Lima Fiorentin	
Tatiana Gnoatto Brezinski Figueredo	

Diário e biografia: gêneros como forma de contar histórias de vidas	134
Jucelito Antônio Alba Filho	
Paulo Cesar Fachin	

ARTIGO 1

RELAÇÕES DIALÓGICAS ESTABELECIDAS A PARTIR DO GÊNERO MEME: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA

PAMELA TAIS CLEIN **CAPELIN**

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA **PARDINHO**

RELAÇÕES DIALÓGICAS ESTABELECIDAS A PARTIR DO GÊNERO MEME: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA

Pamela Tais Clein **Capelin**¹

Jocieli Aparecida de Oliveira **Pardinho**²

RESUMO:

Neste estudo, objetivamos realizar uma análise discursiva a partir do gênero discursivo meme, mais especificamente, das relações dialógicas estabelecidas entre dois memes, em ordem cronológica-temporal, um deles publicado no *IFunny* Brasil (2022) e o outro, na página do *Instagram* da Prefeitura de Cascavel, Paraná, Brasil (2023). A pergunta de pesquisa que orienta este trabalho questiona em que medida é possível (re)conhecer, por meio da análise discursiva, as relações dialógicas entre o meme publicado no *IFunny* Brasil (2022) e no *Instagram* da Prefeitura de Cascavel (2023) como mediadoras dos multiletramentos. No intuito de responder a essa questão, fundamentamos o estudo na abordagem teórico-metodológica da perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018[1929]), na perspectiva dos letramentos (GEE, 2001, 2005; STREET, 2003, 2012) e nos pressupostos dos multiletramentos (ROJO, 2013; ROJO e MOURA, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Neste estudo, adota-se uma abordagem teórica qualitativo-interpretativa, pautada na Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019), com fins explicativos. A justificativa para a investigação reside no potencial de análise discursiva dos memes, que contribui para o desenvolvimento das capacidades leitoras, do conhecimento linguístico-discursivo, da compreensão multimodal e multissemiótica. Como resultado, destacamos que o meme, como texto-enunciado, possibilita a reflexão sobre diversas formas de linguagem presentes nos meios digitais, de natureza linguístico-semiótica a fim de promover o desenvolvimento dos multiletramentos necessários para as práticas sociais contemporâneas.

¹ Doutoranda e Bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação, Doutorado em Letras da UEM (CAPES 6), *Campus* Maringá/PR (2022/2026). Mestra em Letras, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino (Unioeste - CAPES 5), *Campus* de Cascavel/PR (2020/2022). E-mail: pamelaclein88@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9189837131409957>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-4191>.

² Doutoranda e Bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação, Doutorado em Letras da UEM (CAPES 6), *Campus* Maringá/PR (2022/2026). Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com área de concentração em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino (Unioeste - CAPES 5), *Campus* de Cascavel/PR (2020/2022). Professora concursada na Prefeitura de Ubatuba. E-mail: jocielipardinho@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5808861261129881>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3828-9765>.

PALAVRAS-CHAVE:

Linguística Aplicada. Perspectiva Dialógica da Linguagem. Multiletramentos. Gêneros Multimodais. Análise Discursiva de Memes.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os *memes*³ são gêneros discursivos que se destacam na contemporaneidade, especialmente por favorecerem a interação no campo digital. Podem ser considerados ferramentas potentes de comunicação devido ao seu acesso rápido e à sua capacidade de atração, por apresentarem diversas semioses e modalidades de linguagem — como no caso do meme em análise, a verbo-visual —, dentre outros fatores que impactam positivamente um enunciado. Esses textos-enunciados frequentemente utilizam humor, ironia e sátira para abordar diversos aspectos da sociedade, como conteúdos políticos e culturais. Além disso, podem ser produzidos e disseminados de maneira colaborativa pelos usuários, tornando-se uma ferramenta poderosa para a expressão e a crítica social.

Sobre a sua origem, o termo *meme* é advindo do grego *mimema*, o qual possui a mesma raiz de *mimese*, que significa imitação, cunhado pelo biólogo e escritor Richard Dawkins, na década de 70, com o objetivo de dizer que uma informação ou uma ideia pode chegar nas pessoas e se multiplicar (Recuero, 2007). Após a sua criação, o termo passou a ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, como pelo *marketing* e pela propaganda.

Nos anos 1990, o termo transitou em estudos do funcionamento da memória e do afeto, da linguística e do comportamento. Os *corpora* delimitados para análise fazem parte da interação comunicativa contemporânea, portanto, este estudo tem como foco a reflexão acerca dos multiletramentos⁴ necessários à compreensão e ao (re)conhecimento do gênero discursivo meme, utilizando, dois textos-enunciados. O

³ O meme, a charge e a caricatura, embora compartilhem a capacidade de propagar mensagens de forma rápida e impactante por meio de textos multissemióticos, possuem distinções cruciais. Para os recortes analisados neste estudo, consideramos a classificação de meme por sua alta acessibilidade e facilidade de replicação pelo público em geral, o que permite sua rápida viralização e adaptação em diversos contextos digitais. Charges e caricaturas, por sua vez, tendem a ter um enfoque mais específico, muitas vezes artístico ou editorial, e exigem um conhecimento prévio mais aprofundado do contexto para sua plena compreensão e disseminação, o que os torna menos "acessíveis" no sentido de reprodução e adaptação em massa.

⁴ O termo *multiletramentos* é introduzido no final dos anos 1990, a partir de estudos realizados por pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade americana de Nova Londres, formando o Grupo de Nova Londres - GNL (2000). Segundo o GNL (Cope, Kalantzis, 2000), os multiletramentos abordam questões sobre o ensino da língua, letramentos e a relevância do mundo das interações discursivas nos contextos escolares.

primeiro, produzido ou replicado por RogerioPN⁵, circundante na página IFUNNY⁶ Brazil (2022) e, o segundo, pela Prefeitura de Cascavel⁷, Paraná, Brasil, publicizado no *Instagram*⁸ (2023).

Desse modo, a pergunta que orienta este trabalho questiona em que medida é possível (re)conhecer, por meio da análise discursiva, as relações dialógicas entre o meme publicado no IFUNNY Brazil (2022) e no *Instagram* da Prefeitura de Cascavel (2023) como mediadoras dos multiletramentos? Pressupõe-se, como hipótese, que o trabalho com o gênero meme, ao ser realizado em uma perspectiva discursiva, pode potencializar a formação de leitores críticos, reflexivos e responsivos capazes de compreender, atribuir sentidos, valorações ao lançar contrapalavras ao texto-enunciado lido.

Para responder a essa questão, o estudo tem subsídios na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), dos letramentos (Gee, 2001, 2005; Street, 2003, 2012) e nos pressupostos dos multiletramentos (Cope, Kalantzis, 2000; Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo, Moura, 2012; Rojo, 2013). Adota-se uma abordagem teórica, qualitativo-interpretativa e explicativa. O método de análise e de interpretação dos dados acontece por meio do viés do Materialismo Histórico e Dialético (Marx, 2011; Marx; Engels, 2008).

⁵ Realiza-se uma busca sobre RogerioPN, que publica ou reposta o meme no IFUNNY (2022), mas não são encontradas informações sobre a autoria.

⁶ O IFUNNY é uma rede social de propriedade criptota com base em humor e aplicativo móvel desenvolvido pela *FunCorp* que consiste em memes na forma de imagens, vídeos e GIFs animados enviados por seus membros (IFUNNY, 2022).

⁷ O *Instagram*, uma rede social lançada no ano de 2010 por Kevin Systrom e Mike Krieger, é um plataforma utilizada para o compartilhamento de mensagens, com postagens de fotografias, memes, vídeos e afins, possibilitando a interação entre os usuários por meio de comentários e de curtidas/*likes*, expressões de aprovação ou apreço dadas por usuários de mídias sociais e outras plataformas on-line a um conteúdo específico (Investnews, 2024). A sua nomenclatura foi pensada a partir inglês, em que *insta* advém de *instant*, lembrando as câmeras de impressão instantânea, à semelhança da polaroid, e o *gram*, de *telegram*, comparando-se o compartilhamento a um telegrama (Investnews, 2024). A conta possui um *feed* (dados usados) em formas de comunicação com conteúdo atualizado, como uma hiperligação), o qual mostra publicações de contas seguidas pelo “dono” do perfil, que pode possuir seguidores (Investnews, 2024). Há a seção *atividade*, cujo espaço abarca o registro de curtidas/*likes* recebidos e publicações disponíveis por 24 horas, nos *stories* (recursos de criação e postagem de publicações temporárias, que ficam disponíveis para visualização por apenas 24 horas). No *direct* há mensagens instantâneas privativas entre os próprios usuários. Pode ocorrer a recorrência do compartilhamento de memes por meio do *direct* aos seguidores mais próximos como forma de divertimento e, até mesmo, em *stories* (Investnews, 2024). Memes no *feed* são mais comuns em páginas específicas criadas para esse fim.

⁸ A página do *Instagram* da Prefeitura de Cascavel intitula-se *cascavel_prefa*, tinha, no mês de junho de 2024, 89,6 mil seguidores e 4.535 publicações, ranking da ~época. Como descrição, observa-se a ênfase em ser “A 2ª melhor cidade do Brasil” e o “Melhor Aeroporto Regional do Brasil” (Prefeitura de Cascavel, 2024).

Justifica-se investigar as interações do horizonte cronotópico que permeia os enunciados. Essa análise permite compreender como os memes dialogam entre si, refletindo e influenciando o contexto sociocultural e político em que estão inseridos, além de explorar como diferentes plataformas e públicos contribuem para a disseminação e a ressignificação das mensagens humorísticas e críticas.

Tendo em vista o objetivo deste estudo, os objetivos específicos que norteiam o trabalho são: a) investigar os elementos constitutivos e orgânicos relativamente estáveis do gênero discursivo multissemiótico/multimodal⁹ meme e b) realizar a análise contextual e linguístico-semiótica do meme publicado no IFUNNY Brazil (2022) em cotejo com o do *Instagram* da Prefeitura de Cascavel (2023).

Para a organização do artigo, divide-se o estudo em duas seções: na primeira, apresentam-se os elementos constitutivos (dimensão contextual) e orgânicos (dimensão linguístico-semiótica) do gênero discursivo meme, tendo em vista as multissemiotes e as multimodalidades que o compõem. Na segunda seção, apresenta-se a análise contextual e linguístico-semiótica dos memes, objetos de estudo, de forma contrastiva, e, por fim, as considerações finais.

2 O GÊNERO DISCURSIVO MEME

Com o advento tecnológico, torna-se necessário o trabalho com as práticas de multiletramentos escolares, tendo em vista as diversas formas de linguagem com as quais os estudantes interagem nas mais diversas situações vivenciadas. Cabe considerar que multiletrado é “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (Rojo; Moura, 2019, p. 14), com a possibilidade de interagir, a partir das linguagens multimodais e multissemióticas.

As práticas de multiletramentos são de caráter multicultural, diante das produções de textos-enunciados de gêneros discursivos que circulam nos mais diversos campos de interação social na contemporaneidade, o que inclui as redes sociais. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade é compreendida como prática de *design* que mobiliza diversas semioses, sendo elas:

⁹ Compreende-se o texto/enunciado multissemiótico/multimodal como aquele que possui mais de uma modalidade de linguagem “[...] ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

verbal, visual, musical, gestual, sinestésica, entre outras. Para Rojo e Almeida (2012, p. 13),

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nesse viés, pode-se entender que o conceito de multiletramentos destaca duas multiplicidades essenciais e predominantes nas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos-enunciados utilizados para informar e comunicar, como, por exemplo, os memes. A multiplicidade cultural reflete a diversidade de origens, práticas e perspectivas coexistentes, enquanto a multiplicidade semiótica refere-se ao uso de variados modos de linguagem e símbolos na comunicação, como textos, imagens, sons, vídeos, *gifs*, entre outros.

Ademais, considera-se os postulados sobre os letramentos, que emerge de discussões dos Novos Estudos do Letramento (de ora em diante, NEL), em inglês, *New Literacy Studies (NLS)* (Gee, 2001; 2005). Nesse sentido, em um movimento de leitura dos memes, parte-se do pressuposto de que “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (Street, 2012, p. 77).

É essencial reconhecer que os letramentos devem ser entendidos como uma multiplicidade de práticas, abrangendo diferentes esferas, como o letramento religioso, escolar, familiar e digital. Sendo assim, implica dizer que um sujeito é constituído por diversos letramentos, e não por um único tipo (Gee, 2001; Street, 2003).

Alinhados às mudanças linguístico-discursivas e culturais, surgem novos gêneros de discursos inerentes às “novas” práticas de linguagem, haja vista que a riqueza e a diversidade dos enunciados é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis. Além disso, em cada campo de práticas sociais existe todo um repertório comunicativo que se diferencia e se (re)significa à medida que se desenvolve e se complexifica a própria área do conhecimento, visto que são formas relativamente estáveis de enunciados produzidos na e pela interação ou intercâmbio verbal (Bakhtin, 2016).

A produção de um gênero ou de outro, como preconiza o *Círculo de Bakhtin*¹⁰ é selecionada a partir do tema, da necessidade de dizer, do como dizer e do(s) interlocutor(es) pensados para aquela situação de interação (Bakhtin, 2016). Em relação à temática, é importante ressaltar que nem todo gênero do discurso adequa-se à determinada temática; a cada gênero corresponde temas que lhes são próprios. Uma vez selecionado, atenta-se para a sua construção composicional, a qual já é determinada socialmente. Finalmente, deve-se considerar o estilo de linguagem próprio daquele gênero, que será utilizado pelo sujeito para fazer cumprir o propósito discursivo.

A respeito do gênero meme, este ganha uma nova dimensão ao ser propagado na *Internet*, considerando a popularização da consciência de que aquilo que está sendo visto, compartilhado ou produzido é um meme, isto é, pode ser definido como um gênero que propaga informação que se espalham de forma rápida e fluída, sendo associado ao humor e a ironia, constituídos por imagens, figuras, fotografias, frases, palavras-chave, elementos diversos, na maioria das vezes, reproduzidos nas mídias sociais.

Em relação à natureza constitutiva e orgânica, os memes, de acordo com Recuero (2007), podem ser replicados, pois possuem variação do original e alta fidelidade à versão inicial; metafóricos, quando são totalmente alterados em uma espécie de releitura e, assim, encaminhados adiante; miméticos, ao sofrerem alguma recombinação, mas a estrutura permanecer a mesma, com fácil reconhecimento de imitações. Acerca do compartilhamento, os memes podem se espalhar de forma rápida como uma epidemia. Além disso, há a longevidade, podem ser retomados, persistentes, sendo replicados por um longo espaço de tempo e, voláteis, quando esquecidos. A respeito do seu alcance, podem ser globais, para a interação entre indivíduos distantes entre si, e locais, caso se limitarem a determinado grupo restrito de indivíduos.

¹⁰ *Círculo de Bakhtin* é uma expressão convencionada por estudiosos para designar um grupo de pensadores russos com formações, interesses intelectuais e atuações profissionais diversas. Esse influente grupo se reuniu entre 1919 e 1929, tendo como ponto de convergência projetos filosóficos centrados na concepção de linguagem. Embora Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) seja considerado seu principal contribuidor, figuras como Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pavel N. Medviédov (1892-1938) também foram essenciais. Outros membros notáveis incluíam o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina e o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski (Ruiz, 2017).

Os memes são, geralmente, constituídos por multissemioses. O gênero em tela coaduna com a cultura tecnológica na qual a sociedade está inserida, visto que se modificam assim como os usos sociais da língua, a qual não é estanque, pois sempre está passando por mudanças ao longo do tempo, em “[...] relações dialógicas [que] são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística” (Bakhtin, 2009, p. 211).

Ao refletir acerca das relações dialógicas, é preciso considerar que elas não podem ser reduzidas apenas a lógicas, mesmo que dialéticas, nem a linguísticas (sintático-composicionais), elas só ocorrem “[...] entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos)” (Bakhtin, 2016, p. 91). O autor ainda conceitua as relações de sentidos entre enunciados na comunicação discursiva e exemplifica que elas sempre estabelecem relações dialógicas entre si, visto que a relação com o sentido tem sempre essa característica (Bakhtin, 2016). Desse modo, para estabelecer a análise entre dois memes veiculados em um espaço-tempo próximo e com elementos linguístico-semióticos que se aproximam, possivelmente um sendo uma réplica do outro, torna-se necessária a mobilização das relações dialógicas estabelecidas entre eles.

Além disso, observa-se a responsividade, que é o ato do sujeito responder de alguma forma a um texto-enunciado, seja de maneira: imediata/ativa, no momento da interação; passiva/silenciosa, a *posteriori*; ou, até mesmo com o silêncio, que também significa, pois é uma forma de posicionamento ideológico, considerando que todo enunciado ocorre a partir do estabelecimento de relações dialógicas com outros enunciados. Nas palavras do autor:

[...] toda compreensão (assim como toda fala-afirmação) “é prenhe de resposta”, e nessa interação falante-ouvinte o ouvinte se torna falante”; o falante não visa a uma “compreensão passiva” que se limite a dublar “seu pensamento em voz alheia”, mas deseja “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção” a que ele mesmo possa responder, uma vez que todo falante também “é, por si mesmo, um respondente”, ou seja, ele está numa arena de luta entre vozes cujo desdobramento tanto pode resultar em aceitação como em objeção de sua fala. Não há nesse diálogo a primeira nem a última voz, falante e ouvinte integram um processo comunicativo e dialogam por enunciados; cada um desses enunciados é um elo na cadeia de outros enunciados (Bakhtin, 2016, p. 160-161, grifos do autor).

Nesse viés, a compreensão da língua corresponde à compreensão do enunciado e se espera uma *responsividade* do sujeito leitor, logo, a atribuição de um juízo de valor. Sendo assim, as relações dialógicas não se restringem ao diálogo face a face, mas a todas as comunicações, na medida em que as palavras de um sujeito são sempre perpassadas pelas palavras do outro; a alternância dos sujeitos falantes, a conclusibilidade e o autor são características que permitem aos enunciados estarem permeados de relações dialógicas.

Compreende-se que todo texto-enunciado, quando chega ao leitor, está imerso no discurso do seu autor, como também de outros discursos com os quais esse mesmo sujeito/escritor dialoga. O fato de o leitor interagir com o texto-enunciado, além de estabelecer o diálogo com o autor, dialoga também com os seus próprios conhecimentos apropriados, por meio de sua vivência em sociedade, resultante de momentos dialógicos estabelecidos no decorrer de sua trajetória sócio-histórico-cultural.

Na análise entre as relações dialógicas de enunciados, é preciso considerar o contexto de produção, o espaço-tempo, no qual circula o texto-enunciado, para compreender os sentidos possíveis e estabelecer compreensões a partir de outros enunciados. Desse modo, torna-se necessário ressaltar o recorte realizado dentro do tempo histórico do enunciado em análise: a polêmica da educação brasileira, principalmente no que concerne ao estado do Paraná¹¹.

Com a leitura pautada nessa perspectiva, pretende-se refletir criticamente acerca dos dizeres de outrem e reagir de forma responsiva a esses dizeres. Assim, a leitura realizada é concebida sobre o que os sujeitos têm a dizer como autores/produtores de enunciados, os aspectos contextuais e linguístico-semióticos elencados para realizar esse dizer, podendo possibilitar a compreensão valorativa da palavra do outro, por meio do reconhecimento de outras vozes entretecidas e das várias relações dialógicas estabelecidas semântico-axiologicamente.

É no processo dialógico que o leitor reconhece no texto-enunciado o dizer/palavra do outro, transformando-a em uma contrapalavra, com isso, desenvolve a sua criticidade, colaborando na constituição do sujeito leitor e autor de seu próprio

¹¹ No dia 04 de junho de 2024, o Governador Ratinho Júnior sancionou a Lei nº 22.006/2024 (Paraná, 2024), a qual institui o programa “Parceiro da Escola” e autoriza a “venda” de 204 escolas estaduais para empresas. A aprovação da lei ocorreu em meio a intensas manifestações de servidores da educação, professores, alunos, pais e comunidade em todo estado.

discurso, por meio da atribuição de valoração ao texto-enunciado lido. É nas interações entre autor, texto, leitor e contexto que o enunciado reflete e refrata as valorações da enunciação. Portanto, a partir da natureza constitutiva orgânica do enunciado concreto, perpassado por relações dialógicas sociais e os elementos linguístico-semióticos, que os sentidos são valorados e as posições do sujeito são axiologicamente construídas na e pela linguagem nas mais diversas situações de interação social.

3 ANÁLISE DA DIMENSÃO CONTEXTUAL E DA LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ESTABELECIDAS ENTRE MEMES CIRCUNDANTES NAS REDES SOCIAIS

Para a análise da dimensão contextual e linguístico-semiótica de um meme que circula na página da Prefeitura de Cascavel (2023), cujo propósito é convidar a comunidade cascavelense para participar das aulas de natação oferecidas pela instituição pública, é realizada uma pesquisa na ferramenta *Google* em busca de outros enunciados que pudessem estabelecer relações dialógicas entre si, a partir da qual se encontra um meme que tem algumas proximidades ao veiculado, com circulação no IFUNNY Brazil (2022). Para tanto, pauta-se na compreensão de que: “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2016, p. 92).

Desse modo, destaca-se o estabelecimento de relações dialógicas, a partir da realização da investigação das interações espaciais e temporais no contexto de produção e de circulação entre o meme veiculado no IFUNNY Brazil (2022) e outro na página do *Instagram* da Prefeitura de Cascavel (2023). Apresenta o seguinte texto-enunciado:

Figura 01- Meme IFUNNY Brazil (2022).



Fonte: IFUNNY (2022).

Ao lançar um olhar sob a óptica enunciativo-discursiva da linguagem (Bakhtin, 2016; Volóchínov, 2018), pode-se visualizar o contexto de produção do meme em questão. Este meme, que circula no IFUNNY Brazil (2022), registrava 5 reações e nenhum comentário. Apesar de circular em uma rede social, é possível identificar um autor ou replicador, chamado RogerioPN, cujo perfil exibe diversas outras publicações que são provavelmente memes, pois a descrição informa "473 *subscribers* (seguidores); 190 *subscriptions* (inscrições); 27 *featured* (destaques)" (IFUNNY, 2022).

É possível observar que os elementos linguístico-semióticos no meme unem-se para a produção de sentidos. As multimodalidades de linguagem contempladas abarcam o fato de que "Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço livre da informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação" (Rojo; Moura, 2019, p. 27).

As redes sociais, como espaço para a circulação de memes, inauguram a cultura do remix e da hibridação, em que a mistura e a adaptação de conteúdos são comuns, como ocorre na possível ressignificação do meme publicizado no IFUNNY

Brazil (2022) e, posteriormente, na Prefeitura de Cascavel (2023). Dessa forma, os memes não apenas comunicam mensagens, mas também representam uma forma dinâmica e colaborativa de construção e de (re)construção de significados na era digital.

Em relação aos aspectos verbais, identifica-se no texto/enunciado disposto no meme: "Deve ser tenso ser professor de natação" (IFUNNY, 2022), diferentes interpretações, a depender do contexto em que é utilizada. Por exemplo, pode estar relacionada a um humor irônico para destacar que, apesar de muitas pessoas associarem o trabalho de um professor de natação com lazer e diversão, há a possibilidade de desafios inesperados ou situações complicadas durante as aulas, como lidar com alunos que têm medo de água, crises de pânico, desobediência infantil, acidentes na piscina, ou a responsabilidade constante pela segurança de múltiplos alunos em um ambiente potencialmente perigoso.

Também, "[...] pode ser tenso [...]" pela responsabilidade de ensinar natação, garantindo a segurança dos alunos na água, na ocorrência, por exemplo, de frustrações na tentativa de ensinar alunos que têm dificuldades em aprender ou em seguir as instruções ou, ainda, que a tensão abarque as condições de trabalho, como piscinas públicas lotadas ou ambientes ao ar livre sujeitos às condições climáticas, dentre outros.

Como aspecto discursivo, a frase "[...] você ensina ensina, e o aluno nada [...]" é repetida no meme publicizado pela Prefeitura de Cascavel (2023), 11 meses após a publicação no IFUNNY Brazil (2022). A alteração do pronome pessoal "você" por "eu" na versão da Prefeitura não é meramente gramatical. O uso do "eu" cria uma voz mais direta e pessoal, especialmente ao ser associada à figura da "Tia Capi", uma personagem que, no imaginário local, personifica a capivara como um símbolo afetivo da cidade de Cascavel. Essa personificação humaniza a comunicação, estabelecendo uma relação mais próxima e afetiva com o público, mesmo que as aulas de natação sejam ofertadas pelo setor público. Por outro lado, o "você" do meme original do IFUNNY Brazil (2022) mantém o distanciamento, delegando a ação de ensinar à professora de natação, uma figura menos específica.

Nesta perspectiva, Para Freire (1970, p. 39),

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em

que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

O trecho acima destaca sobre uma visão dialógica e colaborativa do processo educativo, em que o educador não é apenas aquele que ensina, mas também alguém que aprende em interação com o educando. Educador e educando são agentes ativos e responsivos que contribuem para a produção de conhecimento de forma mútua. Desse modo, o ato de aprender é um processo de construção conjunta de conhecimento, em que a troca de experiências e de saberes precisa ser valorizada, e, muito embora exista uma dada hierarquia daquele que ensina em relação àquele que aprende, o processo de (multi)letramento ocorre nas relações sociais.

Nesse contexto, é apresentada uma aula de natação em que o professor “[...] ensina, ensina e o aluno nada [...]” (Prefeitura de Cascavel, 2023). O termo “nada” é polissêmico, pois pode referir-se: ao verbo “nadar”, flexionado na terceira pessoa do Presente do Indicativo, correspondendo a uma ação decorrente do objetivo da aula de natação; ou ao advérbio de negação “nada”, para enfatizar um estado ou qualidade que não parece ser alcançado. Esta última acepção parece corroborar com a leitura imagética do enunciado, pois o estudante encontra-se amparado pela professora, sem dominar a ação.

A interpretação dessa segunda possibilidade semântica, pode estar ligada à falta de desenvolvimento das capacidades físicas do aluno ou volitivas, pois, de acordo com Scorsato (2005), “Não há como motivar alguém nem fazê-lo se interessar por algo se este algo, como objeto, não estiver ‘suficientemente’ erotizado – erotizado no sentido de que este objeto possa conter algo de valor” (Scorsato, 2005, p. 47).

No contexto de aulas de natação, o “ensinar” a nadar deve ser apresentado de maneira envolvente e significativa. Apenas quando os sujeitos percebem a relevância em aprender a nadar é que se sentirão verdadeiramente motivados e engajados. Contudo, em uma interação, o aprendizado não depende só de quem ensina, é preciso que o aprendente também faça a sua parte. Possivelmente, no meme, haja uma crítica, sobre essa questão, que se apresenta não só nas aulas de natação, mas também poderia estender-se ao contexto escolar.

O meme, portanto, pode estabelecer uma relação com a educação brasileira no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Há a reafirmação do verbo “ensinar”, demonstrando quão árdua pode ser a situação em que o professor, mesmo

tendo "cumprido" seu papel de ensinar, não encontra uma atitude responsiva ativa por parte do estudante no processo. O estudante pode não corresponder ao esforço docente, refletindo uma situação contraditória, pois se há o ensino com persistência, seguindo perspectivas teórico-metodológicas adequadas, espera-se que o aluno, em um ato responsivo, aprenda (Bakhtin, 2016).

A relação dialógica entre os memes em análise reside no fato de que o segundo, que será apresentado a seguir, pode ser considerado uma réplica do primeiro, ressignificando-o ao circular em um novo contexto de produção. Ao recuperarmos o horizonte cronotópico, notamos que 11 meses separam a publicação do primeiro meme, em 4 de setembro de 2022, da veiculação do segundo, em 17 de agosto de 2023. Dessa forma, partimos de uma análise sob a perspectiva sociológica da linguagem para refletir sobre as relações dialógicas, considerando as dimensões contextual e linguístico-semiótica nesses texto-enunciados. Agora, observe o meme divulgado na página do Instagram da Prefeitura de Cascavel (2023):

Figura 2- Meme da Prefeitura de Cascavel, Paraná, Brasil.



Fonte: Prefeitura de Cascavel (2023).

A respeito do contexto de produção, o meme da Prefeitura de Cascavel (2023), é publicado em 17 de agosto de 2023 na página do *Instagram* da Prefeitura. A publicação tem 17 comentários e 98 curtidas. A utilização do gênero meme para realizar um convite pode decorrer pelo fato do gênero discursivo ser popular e amplamente compartilhado nas redes sociais, demonstrando, assim, a intenção da Prefeitura conectar-se com o público-alvo, os cascavelenses, de forma descontraída, aproveitando o potencial viral desse tipo de conteúdo, para ampliar o alcance de uma mensagem institucional, pois “Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação” (Rojo, 2008, p. 583).

Com base em uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016; Volochínov, 2018), compreende-se que o meme do IFUNNY Brazil (2022) pode estabelecer uma relação de paráfrase com o meme publicado pela Prefeitura de Cascavel. Essa relação interdiscursiva evidencia-se na observação de que ambos

compartilham elementos comuns: a toca utilizada pela professora e pela capivara, bem como os óculos de natação e o espaço utilizado, a piscina, reinterpretados e adaptados ao seu contexto específico, além da oferta de aulas de natação, direcionada para o público.

Dos elementos que os diferenciam: no primeiro meme, o aluno está junto da professora, na água; já no segundo, o aluno fica subentendido pelo contexto, pois o meme é um convite às aulas de natação, indicando que a adesão ainda não ocorreu. Ademais, acerca dos aspectos verbais, há a repetição do verbo "ensinar", evidenciando uma ação contínua e repetida, bem como do "nadar", que, neste caso, não tem a intencionalidade de ser polissêmico. Isso porque, sendo um convite para a adesão de novos alunos, o intuito é que se entenda "nada" como a flexão da terceira pessoa do singular do verbo "nadar" no tempo presente do indicativo.

O uso da vírgula separando o sujeito do predicado pode indicar o desconhecimento da regra normativa. O mais provável é de que se intencione enfatizar a ação de "nadar", destacando o verbo flexionado: nesse caso, o aluno, realmente, nada. Logo, há uma resignificação em relação ao texto original, o primeiro meme descrito neste estudo (Figura 1), uma vez que nenhum enunciado é neutro, ele sempre possui um índice social de valor:

[...] o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (Bakhtin, 2003, p. 289).

A Prefeitura de Cascavel (2023) pode ter realizado uma releitura, inspirando-se no meme do IFUNNY Brazil (2022). No entanto, ela utiliza a figura da capivara, um animal simbólico da cidade, para propagar uma mensagem, um convite às aulas de natação. A capivara circula em um dos lagos mais conhecidos da cidade, o Lago Municipal Paulo Gorski. Nesse local, um grande número de pessoas realiza caminhadas e corridas diariamente, no mesmo espaço em que se encontram animais como capivaras e macacos, por exemplo.

A capivara, no contexto do meme, assume o papel social da professora, evidenciado pelas credenciais que a identificam como "Instrutora Tia Capi". Essa

representação é interessante, pois a figura da capivara, um animal associado à cidade, está sendo personificada¹² ao ser humanizada e dotada de uma função educativa. As escolhas de autoria do meme podem associar-se à tentativa de criar uma conexão emocional e cultural com os moradores da cidade, que estão familiarizados com a presença desses animais em seu cotidiano. Ao atribuir à capivara o papel de professora, o meme aproveita o carisma do animal para propagar uma mensagem de forma leve e envolvente, a fim de alcançar o engajamento do leitor.

Esse tipo de personificação pode tornar o conteúdo mais acessível e mnemônico, facilitando a disseminação da informação e à adesão do público, que pode compartilhar nos *stories* ou encaminhar via *direct* o convite para outros cascavelenses para as aulas de natação, tendo em vista que o perfil do *Instagram cascavel_prefa* é público (Prefeitura de Cascavel, 2023). A escolha dessa rede social como plataforma, que aproxima a instituição de seu público-alvo, pode derivar da necessidade de engajamento, logo, os aspectos linguístico-semióticos do meme caracterizam-se pelo rápido alcance, pela atratividade.

Também, observa-se uma legenda que complementa a mensagem, configurando-se como um convite “Ba, dum-tss [...] instrutora Tia Capi e toda a equipe do Ciro Nardi esperam por vocês” (Prefeitura de Cascavel, 2023). A expressão “ba-dum-tss” é onomatopeica¹³, podendo evocar o som instrumental de uma bateria, geralmente representado pelo “ba-dum-tss”, uma onomatopeia de uma virada de bateria, usada tradicionalmente em apresentações humorísticas para marcar uma piada, com ênfase para aquelas consideradas simples ou “trocadilhos”. Por vezes, é um recurso usado para enfatizar o humor e a ironia, a “bateria” transcendeu os palcos para se tornar um elemento visual e auditivo nos memes da internet.

A escolha do título “Instrutora Tia Capi” também é significativa, pois remete a uma figura amigável e próxima, a “tia”, reforçando a ideia de uma abordagem que aproxime o produtor do enunciado e seu interlocutor, o *cascavel_prefa* dos cascavelenses (Prefeitura de Cascavel, 2023), haja vista que “[...] exercer uma prática de linguagem situada significa, entre outras coisas, selecionar e operar os parâmetros

¹² A figura de linguagem “personificação” ou “prosopopeia” consiste em atribuir características humanas a seres inanimados, animais, ou fenômenos da natureza. Esse recurso é amplamente utilizado na literatura e em outras formas de expressão artística para criar imagens vívidas e facilitar a compreensão de conceitos abstratos.

¹³ As onomatopeias são palavras que imitam ou representam sons naturais ou artificiais. Elas são usadas na linguagem escrita para descrever sons de animais, objetos, ações e fenômenos naturais.

flexíveis de gêneros discursivos” (Rojo, 2013, p. 28). Nesse sentido, a Prefeitura da cidade promover, por meio de convites como esse, via meme no *Instagram* “A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia” (Rojo, 2013, p. 7).

Na sequência, o restante da legenda destaca: “Para fazer a inscrição é bem fácil. Basta ir no Ciro Nardi [...] os documentos solicitados são [...] atestado de aptidão física para exercícios aquáticos [...]” (Prefeitura de Cascavel, 2023). O convite se trata de aulas de natação para o público cascavelense. Assim, a Prefeitura busca convidar ou divulgar mensagens importantes a partir do veículo de comunicação que tem sido cada vez mais usado: os memes no *Instagram*.

Ao se apropriar¹⁴ da essência do meme original, a Prefeitura pode ter reformulado o conteúdo, adaptando-o para um contexto humorístico e crítico, contemplando a “[...] multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos-enunciados por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo; Moura, 2012, p.13). A inter-relação entre os memes demonstra como as mídias digitais se alimentam mutuamente, criando novos significados e sentidos, os quais dialogam entre si e enriquecem os discursos.

Portanto, ao estabelecer as relações dialógicas entre os textos-enunciados em análise é possível observar que há o revozeamento e a interação entre os enunciados, em forma de réplica ao original, com circulação em espaço-tempo distinto, bem como em veículos diversos, com valorações diferentes tanto na produção quanto na recepção, uma vez que “O falante não é um Adão Bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2016, p. 62), tudo o que é dito estabelece relações dialógicas com um dado dizer produzido anteriormente.

Ao observar o contexto de produção e o espaço-tempo de 11 meses da produção do segundo meme (Prefeitura de Cascavel, 2023) para o inicial (IFUNNY, 2022), é possível afirmar que há a responsividade passiva/silenciosa, por ocorrer *a posteriori*, no ato da replicação do meme da página IFUNNY Brazil (2022),

¹⁴ Compreende-se o ato de apropriar-se de conhecimentos com base na teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1991), sendo o ato de tornar-se próprio os temas em estudo, ressignificando-os, tornando-os “adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (Smolka, 2000, p. 28).

resignificando-o, pois “Não há nesse diálogo a primeira nem a última voz, falante e ouvinte integram um processo comunicativo e dialogam por enunciados; cada um desses enunciados é um elo na cadeia de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 161).

Em relação aos aspectos específicos inerentes ao gênero meme, de acordo com Recuero (2007), trata-se de uma releitura de memes miméticos que sofreu alguma recombinação, mas a estrutura permanece a mesma, com fácil reconhecimento de imitações, como a recombinação dos aspectos linguístico-semióticos. Acerca do alcance, pode ser global, no caso do meme veiculado na página IFUNNY Brazil (2022), pois é de fácil acesso. O segundo meme da página da Prefeitura de Cascavel (2023) pode ser considerado mais local, tendo em vista que, apesar de o perfil do *Instagram* ser público, o alcance é mais limitado a um determinado grupo de indivíduos: aos munícipes ou algum outro eventual seguidor de outra cidade. Logo, é possível refletir sobre aspectos que permitem estabelecer as relações dialógicas entre os memes em análise, em perspectiva dialógica da linguagem, em uma leitura polissêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do gênero discursivo meme, a partir de uma perspectiva sociológica da linguagem, no estabelecimento de relações dialógicas entre os memes publicados no IFUNNY e na página do Instagram da Prefeitura de Cascavel, destaca-se que esses texto-enunciados possibilitam a reflexão sobre diversas formas de linguagem presentes nos meios digitais. De natureza contextual e linguístico-semiótica, eles são potenciais no desenvolvimento dos multiletramentos necessários para as práticas sociais contemporâneas.

A combinação de elementos multimodais e multissemióticos nos memes exige o domínio de capacidades languageiras e multiletradas para (re)pensar as mensagens que circulam nas redes em relação aos contextos de produção e à negociação de sentidos. Assim, o trabalho que envolve os letramentos, em sua multiplicidade, torna-se crucial.

Ao circular amplamente nas redes sociais, os memes se convertem em ferramentas poderosas de comunicação e expressão cultural, permitindo a participação crítica, ativa e responsiva dos indivíduos na construção e disseminação

de conhecimentos. Dessa forma, contribuem significativamente para a ampliação do repertório comunicativo das pessoas, possibilitando a interação em um ambiente dinâmico e composto por diversas formas de linguagem.

A leitura de memes, ao ser realizada a partir da perspectiva discursiva da linguagem, potencializa a formação de leitores críticos, reflexivos e responsivos. Estes são capazes de interagir nas mais diversas situações de interação verbal e social na e pela linguagem, inclusive nos adventos tecnológicos com a proliferação de textos-enunciados multimodais nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 1 eds. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London, ENG: Routledge, 2000. p. 9-16.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1970.

GEE, J. P. **Reading Language Abilities and Semiotic Resources: beyond limited perspectives on reading'** in Larson, J. (Ed.) (2001). *Literacy as snake oil: Beyond the quick fix*. Peter Lang Publishing Inc: New York. p. 7-26, 2001.

GEE, J. P. Bridging local and global literacies. *In*: PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and education: understanding the new literacies studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2005, cap. 4, p. 72 – 95.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

IFUNNY Brazil. **Meme**. 2022. Disponível em:

https://br.images.search.yahoo.com/search/images;_ylt=Awril27lq3BmoVs6mQfz6Qt;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3BpdnM-?p=VOCE+ENSNA+ENSINA+E+O+ALUNO+NADA&fr2=piv-web&type=E210BR91199G0&fr=mcafee#id=2&iurl=https%3A%2F%2Fimageproxyb.iFunny.co%2Fcrop%3Ax-20%2Cresize%3A640x%2Cquality%3A90x75%2Fimages%2Ffff0b15c3e8682e4008ac2a25df978d58c393f855f2333cb0b2bf3668cad4efa_1.jpg&action=click. Acesso em: 16 jun. 2024.

INVESTNEWS. **História do Instagram**: Como foi criada a rede social. 2024. Disponível em: <https://investnews.com.br/negocios/historia-do-instagram/>. Acesso em: 20 ag. 2024.

PREFEITURA DE CASCAVEL. **Meme da Prefeitura de Cascavel**. In: INSTAGRAM: @cascavel_prefa, 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

MARX, K. **O Capital**: Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PARANÁ. **Lei n. 22.006**, de 04 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba, PR: Assembleia Legislativa e Governo do Estado do Paraná, 2024.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

ROJO, R. **O Letramento Escolar e os Textos da Divulgação Científica** – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez.2008.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. São Paulo, v. 20, n. 50, p. 26-40, abril. 2000. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka\[7283\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka[7283].pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o Letramento e Diversidade**, outubro de 2003.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

SCORSATO, T. B. **O Desejo de Saber e suas Vicissitudes – da escola à universidade**: um enfoque psicanalítico. 264 folhas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.

VYGOSTKY, L. S, **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV. V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ARTIGO 2

A REESCRITA TEXTUAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NOS ANOS INICIAIS: DIÁLOGOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

JOÃO CARLOS ROSSI

A REESCRITA TEXTUAL EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NOS ANOS INICIAIS: DIÁLOGOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

João Carlos Rossi¹

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisa realizada com três docentes que atuaram nos 4º e 5º anos, em uma escola pública da região Oeste do Paraná, em 2017. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado *Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada* (Rossi, 2019), que gerou dados a partir de um projeto de extensão, com foco na escrita e reescrita textual nos anos iniciais. O projeto ocorreu na modalidade de Formação Continuada Colaborativa, com carga-horária de 50h, respaldado nas orientações teóricas do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua(gem) como forma de interação (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]). Metodologicamente esta pesquisa está inscrita na área da Linguística Aplicada, com tratamento qualitativo-interpretativista dos dados, do tipo etnográfico, ancorada no método da Pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PACC). Os dados são provenientes de uma entrevista semiestruturada, que ocorreu antes e depois da atividade de FCC. Os resultados apontam que, embora os docentes participantes da pesquisa tenham demonstrado entendimento em relação à importância das etapas de produção textual, expõem que não é uma prática recorrente em sala de aula, devido à conjuntura que envolve a ação docente, sendo a falta de tempo um fator determinante.

PALAVRAS-CHAVE:

Escrita e reescrita. Formação docente. Anos iniciais. Círculo de Bakhtin.

¹ Doutor em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) campus Cascavel. E-mail: joaocarlosrossii@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, DCELP), do Estado do Paraná (Paraná, 2008), documentos vigentes no ano de realização deste estudo, estão pautadas na concepção interacionista e dialógica de linguagem. Essa concepção de língua(gem) compreende seu ensino a partir do contexto real de utilização, conforme preconiza o Círculo de Bakhtin². Requer-se, assim, que o docente tenha clareza da concepção de língua(gem) que norteará a sua atuação em sala de aula, visto que a língua é mutável, transformacional e acompanha as evoluções de sua época (Geraldi, 1984).

Considerando o ano de geração dos dados que compõem esta pesquisa, a concepção interacionista de língua(gem) encontrava respaldo, no âmbito do ensino público, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e em currículos que subsidiavam o ensino nos anos iniciais, dentre os quais destacamos o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Cascavel, 2007).

Ao adotar a concepção de linguagem dialógica como sustentadora das práticas de ensino, os documentos evidenciavam a necessidade de um novo olhar para o trabalho com a língua(gem) na escola. Sob essa perspectiva, o texto passa a ser visto como enunciado (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]), uma vez que concretiza uma necessidade real de comunicação em determinado campo de atividade humana, requerendo uma atitude responsiva-ativa dos sujeitos participantes dessa interação verbal, que ocorre por meio dos gêneros discursivos, orais, escritos e multissemióticos. Essa forma de conceber a língua(gem) dá trabalho (Menegassi, 2016) e nem sempre ocorre em sala de aula, por inúmeros fatores que interferem nessa ação.

No ano de 2017, Rossi (2019) realizou um Projeto de Pesquisa focado no tema: *Formação Continuada voltada para a produção e a reescrita de textos nos anos iniciais*. A pesquisa abarcou um Projeto de Extensão³ que envolveu professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – de uma escola pública municipal de Cascavel –

² “O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por intelectuais de diversas áreas do conhecimento que se reuniam regularmente entre 1919 a 1929, na Rússia, com interesses e problemáticas diversificadas, coordenado pelo filósofo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin” (Rossi, 2019, p. 18).

³ O Projeto de Extensão intitulado Produção e reescrita de texto nos anos iniciais, com vigência entre 15 de junho a 15 de novembro de 2017, e carga horária de 50 horas, foi protocolado sob n.º 51694/2017 e ofertado a uma escola da rede municipal de Cascavel.

Paraná. A partir de uma proposta de Formação Continuada Colaborativa (FCC, de ora em diante), a intenção foi a de refletir, conjuntamente com os participantes, sobre o ensino de produção e reescrita de textos nos anos iniciais, buscando problematizar, ao longo dos encontros com os professores, compreendendo o total de 50h, as seguintes questões: Quais as dificuldades enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto? Uma proposta de formação continuada colaborativa pode contribuir com a prática docente?

Em vista dessas problematizações, o objetivo geral deste recorte de pesquisa é o de refletir à luz da concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FCC. Para alcançar esse objetivo, inscrevemos nossa pesquisa na área da Linguística Aplicada, ancorando-a na pesquisa qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico, dentro do método da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (doravante, PACC). A FCC que desenvolvemos no ano de 2017 envolveu 20 professores da pré-escola ao 5º ano. Desses, focalizamos a geração de dados, mais especificamente, com 3 docentes que atuavam nos 4º e 5º anos, a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FCC.

À vista disso, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente introduzimos a temática, em seguida expomos o arcabouço teórico que subsidiou as reflexões, bem como a metodologia adotada na pesquisa. Em sequência, analisamos os dados gerados antes e depois da FCC, finalizando com as considerações finais e referências.

2 A ESCRITA COMO TRABALHO: ETAPAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A orientação teórico-metodológica que considera a produção textual como forma de interação, implica um trabalho de ensino da produção textual, de modo que as condições de produção, os interlocutores e o projeto discursivo passem a ser considerados como elementos indissociáveis para que a interação entre os sujeitos se efetive.

Antunes (2003), no que se refere à visão interacionista de escrita, sinaliza que para que a interação ocorra há necessidade de envolvimento entre os pares, que dialogam com um propósito discursivo. A partir dessa visão, o trabalho com a

produção textual pressupõe um *eu* (sujeito-autor) e um *tu* (sujeito-interlocutor), que a partir de uma finalidade buscam estabelecer comunicação. Nesse sentido, ao escrever um texto, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), Geraldi (1997), Antunes (2003), dentre outros autores, escrevemos para alguém, pressupomos um interlocutor e buscamos um posicionamento ativo e valorativo os interactantes.

Ao partirmos dessa premissa, escrever sem um propósito torna-se difícil e pouco prazeroso para o aluno, uma vez que não encontra um propósito comunicativo, ao perceber que não há um interlocutor real para o seu texto e que sua escrita não passa de um mero protocolo formativo, para atribuição de nota por parte do docente. Desse modo, quanto mais próxima for essa atividade de uma situação real vivenciada pelos estudantes, maior será o propósito de interação estabelecido por meio da produção textual escrita.

Sendo assim, compete-nos, como docentes, promover atividades de produção textual escrita interativas, a fim de que os alunos encontrem um propósito real nesse dizer, esperando uma atitude valorativa de seu interlocutor frente ao seu escrito. Já que segundo Bakhtin/Volochínov (2014[1929]),

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 117).

É por meio da palavra, que relações dialógicas entre o *eu* e *outro* são criadas. Cabe destacarmos que, a depender do propósito comunicativo, o qual será determinado pelo contexto de produção do texto, oral, escrito ou multissemiótico, o enunciado se moldará ao gênero discursivo, tendo em vista que, conforme Bakhtin (1997[1979]), os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, sociais e historicamente situados. O autor reafirma o caráter dinâmico e mutável da língua e nos diz que,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 1997[1979], p. 280).

Transpondo as palavras do autor ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, com o olhar voltado às atividades de produção textual, é que devemos garantir o agenciamento efetivo de utilização da língua, sem perder de vista os diferentes campos de atuação humana que nossos alunos estão (ou estarão) inseridos. E para que esse processo de interação ocorra por meio da produção textual escrita, é necessário que se contemplem algumas etapas, as quais são apontadas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (Paraná, 2008) e encontram respaldo em Antunes (2003) para orientar a prática do docente,

Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias; Em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto); Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (Paraná, 2008, p. 69-70).

Ao tomarmos como base as orientações das DCE (Paraná, 2008), faz-se necessário reforçarmos a compreensão de que uma produção textual escrita para interação requer o cumprimento de algumas etapas, tais como, o planejamento do texto que será produzido, que envolve atividades de pesquisa e leitura de textos do gênero discursivo em estudo, para, a partir desses encaminhamentos, o professor orientar a produção escrita e os alunos desenvolverem a primeira versão do texto. Em sequência, devemos possibilitar ao aluno a avaliação crítica da primeira versão, a fim de que possa refletir sobre as escolhas linguísticas que fez. Nas etapas posteriores, o professor fará um diagnóstico da produção textual e encaminhará atividades de

reescrita, individual ou coletiva, para promover a prática de análise linguística⁴ por meio do texto do aluno, pensando as etapas de forma indissociável, uma vez que uma requer o cumprimento da outra.

Nesse sentido, a partir do reconhecimento da escrita como trabalho, bem como das etapas de produção textual, na seção que segue, apresentamos a etapa posterior a produção textual, a de reescrita.

2.1 A REESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Sabemos, de acordo com Fiad (2006), que a reescrita ainda hoje é um desafio. Muitas vezes, nós, professores, somos desafiados em sala de aula ao nos depararmos com vários textos para corrigirmos. Em alguns casos, nem se reconhece que a produção textual exige o cumprimento de várias etapas, dentre elas, a de reescrita. A não ocorrência dessa etapa se dá, na maioria das vezes, devido ao tempo limitado que o professor tem para realizar o diagnóstico do texto do aluno, ou de o aluno não manifestar vontade de se debruçar frente ao texto analisado e, quando ocorre, às vezes, o professor encontra dificuldades na condução e avaliação dessa etapa de produção.

No que se refere à importância do trabalho com a reescrita em sala de aula, Mendes *et. al.* (2012) apontam que “[...] o trabalho com a reescrita possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de maneira que este último seja visto como um processo infundável, e não como um produto” (Mendes *et. al.* 2012, p. 279). Nesse sentido, as condições sociais, históricas, culturais, que envolvem o processo de produção de determinado texto-enunciado, devem ser levadas em consideração no processo de análise crítica, na posição aluno-autor, aluno-avaliador e professor-avaliador.

Desse modo, é necessária a compreensão do docente de que, nesse trabalho, “[...] a revisão e a reescrita são processos pertinentes e contínuos na construção do

⁴ O termo Análise Linguística foi cunhado por Geraldi em 1981, com a publicação do texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, sendo utilizado como crítica à forma com que o ensino de Língua Portuguesa vinha sendo conduzido nessa época, à luz de uma visão estruturalista da linguagem. A prática de Análise Linguística, de acordo com Costa-Hübes (2017), refere-se ao estudo contextualizado da língua(gem), a fim de que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas e compreenda a dinamicidade da língua frente às diferentes situações comunicativas.

texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola” (Menegassi, 1998, p. 5).

Ao partirmos do princípio de que a reescrita é uma prática necessária, precisamos ter clareza em como proceder com nossos encaminhamentos. Uma vez que o texto produzido pelo aluno foi diagnosticado pelo professor, e que as maiores dificuldades da turma foram levantadas e apontadas, o passo seguinte é encaminhar atividades que possibilitem ao aluno retomar o texto integralmente ou apenas algumas de suas partes. O que vai definir o encaminhamento que será adotado é o(s) conteúdo(s) selecionado(s) pelo docente para ser(em) abordado(s) no momento da reescrita.

De acordo com Fiad (2006), “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (Fiad, 2006, p. 37). Do mesmo modo, Geraldi (2011[1984]) aponta que na prática de reescrita de texto, o aluno reflete sobre o texto produzido, bem como sobre as escolhas linguísticas que fez. Sendo assim, o texto do aluno é uma oportunidade e o ponto de partida para o professor trabalhar com a PAL. A partir da(s) seleção(ões) do(s) conteúdo(s) que será(ão) abordado(s), cabe, agora, optar pela reescrita coletiva ou individual, a fim de que o propósito discursivo do autor do texto seja efetivado.

Na seção que segue, apresentamos a metodologia que orientou as ações da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A partir de um projeto de extensão intitulado *Produção e reescrita de texto nos anos iniciais*, com vigência entre 15 de junho a 15 de novembro de 2017 e carga horária de 50 horas, ofertado para 20 docentes dos anos iniciais, de uma escola pública, municipal, da região Oeste do Paraná, buscamos contribuir, de alguma forma, com a prática de ensino da escrita e reescrita. A FCC contou para a geração de dados, com um grupo focal de 3 docentes que atuavam no 4º e 5º anos, a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em dois momentos, antes e depois da FCC.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), define-se metodologicamente como do tipo etnográfica e uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. No intuito de atendermos ao proposto, inserimo-nos no espaço da

PACC, uma vez que nos possibilita refletir, também, sobre a nossa práxis em sala de aula enquanto professores-pesquisadores e professores-pesquisados. Em diálogo com os escritos de Magalhães (2004), no que se refere à colaboração, propomos um momento de reflexão, por meio de uma reunião e, posteriormente, em entrevista com o grupo focal, visando sondar a compreensão dos professores acerca do ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais.

Magalhães (2004) e Liberali (2004) abordam quatro ações (momentos) que envolvem o processo de interpretação dos docentes sobre sua própria prática: a) momento de *descrever* (motivado por questões sobre o que faz, descrição que evidencia o que está por trás da ação); b) *informar* (envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações); c) *confrontar* (questões sobre o significado, o entendimento da prática ancorado em um contexto histórico) e d) *reconstruir* (relaciona-se com a proposta de emancipação - alternativas para as ações - como pode agir diferente?).

Amparando-nos nessas ações apresentadas pelas autoras, adotamos esses momentos como organização didático-formal para que pudéssemos analisar cada etapa da FCC.

A partir da demanda dos colaboradores, buscamos problematizar ações que pudessem colaborar com o processo de ensino do objeto investigado, na perspectiva de que o estudo reverberasse nas ações do docente em sala de aula.

4 REFLEXÃO DOS DADOS GERADOS

Buscamos nessa seção estabelecer um recorte dos dados da pesquisa de Rossi (2019), com o objetivo de focar nas práticas de produção e reescrita e nas dificuldades pedagógicas que os docentes dos anos iniciais encontram para conduzir essa prática. À vista disso, no Quadro 1, destacamos as perguntas que foram norteadoras da entrevista semiestruturada, que ocorreu antes e após a FCC, nas quais focalizaremos nossa análise na 4 e 5.

Quadro 01: Perguntas da entrevista semiestruturada: inicial e final.

1. Qual a sua compreensão de texto? O que é texto?
2. É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê?
3. E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?
4. *Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?*
5. *Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?*

Fonte: Rossi (2019, p. 48).

Para a condução da análise utilizaremos de nomes fictícios para preservar a identidade das colaboradoras do estudo. Em resposta à pergunta 4: *Como a prática de produção e reescrita é conduzida na sua sala de aula?* Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 02: Condução da prática da produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Julia (4º ano): “A gente procura trabalhar primeiro o gênero em sala de aula, descobrir o que é, para o que serve, como que conduz, como que produz, aí sim a gente vai fazer a produção”.	Julia (4º ano): “A minha dificuldade maior é ter ideia para encaixar os gêneros. Eu não gosto de fazer texto de “Ah, faça sequência, fale sobre a sequência de linguagem” ou, sabe essas coisas muito batidas? Não gosto de fazer”.

Fonte: Rossi (2019).

Na FCC, quando refletimos sobre a condução metodológica da produção e da reescrita, procuramos enfatizar, por meio do estudo do texto *Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico* (Costa-Hübes, 2012), que “[...] a maneira como compreendemos a língua orienta metodologicamente as ações com a linguagem na sala de aula” (Costa-Hübes, 2012, p. 04).

O Currículo Municipal (Cascavel, 2007) bem como todo o arsenal teórico que disponibilizamos durante a FCC encontravam-se respaldados em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem. Geraldi (2011[1984]) entende que trabalhar com a produção e reescrita de texto sob essa orientação implica compreender a linguagem como lugar de interação humana e o meio pelo qual o sujeito fala, pratica ações, constitui compromissos, vínculos que não pré-existiam antes da fala.

À vista desse entendimento, podemos perceber nas palavras de Julia, antes mesmo da FCC, que existe um reconhecimento acerca da importância do trabalho com os gêneros na sala de aula e que essa prática pedagógica exige do professor um olhar mais sensível frente aos encaminhamentos da produção textual.

A partir dessas problematizações, durante as atividades formativas, recorreremos ao Currículo Municipal de Cascavel com o objetivo de verificarmos quais as orientações trazidas no documento para esse trabalho em sala de aula. Dentre as orientações, destacamos as que seguem, uma vez que foram amplamente discutidas na FCC:

Para contemplar a função social da escrita, o professor precisa trabalhar com gêneros textuais diversificados, compreendendo as suas especificidades, de modo que tais produções discursivas perpassem o cotidiano dos alunos. Contudo, numa perspectiva de ampliação e superação desse conhecimento discursivo. Assim, é fundamental reconhecer que as condições necessárias para a produção textual em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido, definição do gênero textual requerido e estabelecimento de objetivos. O aluno precisa saber qual a finalidade dessa produção escrita. A produção textual deve ser considerada como ponto de partida do trabalho com a escrita, logo, é necessário ser um leitor participativo e colaborador, ao perceber que o processo de produção escrita é inacabado, atuando como orientador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso (Cascavel, 2007, p. 334).

Conforme o documento pedagógico, faz-se necessário que o trabalho do professor compreenda toda a dimensão sócio-histórica do gênero, para, a partir daí, dar conta de sua organização discursiva, sempre apresentando uma finalidade para a produção do aluno. Além disso, o Currículo (Cascavel, 2007) apresenta ações imprescindíveis para esse trabalho, sendo elas: leitura, interpretação e análise linguística, sinalizando que o ensino gramatical deve pensar a língua em sua funcionalidade, sendo a produção de texto o ponto de partida para um trabalho reflexivo sobre a língua.

Embora o documento apresente todos esses passos e, na FCC, tenhamos discutido cada um deles, na fala de Julia não fica claro como a docente explora o trabalho com o gênero discursivo, mesmo após a FCC. O que Julia deixa evidente são suas dificuldades em abordá-lo, mencionando que, às vezes, faltam-lhe ideias para conduzir a produção em sala de aula, novos temas que sejam atrativos aos seus alunos. Essa preocupação mostra a necessidade de formação constante para dar mais segurança ao trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula.

Vejamos os relatos da docente Eva (4º ano):

Quadro 03: Condução da prática da produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Eva (4º ano): “Semana passada eu trabalhei biografia e essa semana eu estou trabalhando autobiografia. Então, eu trouxe a autobiografia de alguns autores, a gente fez na sala uma autobiografia, assim, né, eu já dando as ideias e eles só completavam com algumas. Daí hoje é o dia deles escreverem e eu já preparei eles: “Peçam ajuda para a mãe, peça ajuda para o pai!” Fizemos um roteiro, que tem que seguir. Então, eu acabo trabalhando a semana inteira um gênero e depois, para fechar, a gente fecha com a produção de texto”.	Eva (4º ano): “Na questão assim da produção, eu acho que eu melhorei bastante. Eu consegui desenvolver melhor, mas daí na reescrita eu ainda tenho dificuldade, mas é uma dificuldade minha! A questão é que eu tenho dificuldade com ortografia, então, sempre tenho que estar pesquisando, eu tenho dificuldade na questão de concordância também, né, isso é uma dificuldade minha. E daí a questão das correções, né? Que a gente trabalhou bastante na formação, as formas né, de você fazer a reescrita. No final, eu cheguei à conclusão que eu faço um pouquinho de todas, depende de como está o meu humor no dia, entendeu?”.

Fonte: Rossi (2019).

Eva aponta, em um primeiro momento, que há toda uma preparação do aluno antes de conduzi-lo para a produção textual. A professora ressalta que semanalmente realiza o trabalho com um gênero discursivo, sendo desenvolvido ao longo da semana e para encerrar esse trabalho, é realizada uma produção textual. No entanto, não nos deixa entrever se essa produção é para a interação ou é apenas um exercício de escrita.

Após as atividades de FCC, a docente aponta, a partir de sua autorreflexão, que conseguiu melhorar bastante a forma como vinha conduzindo suas atividades de ensino, no que se refere à produção textual, mas, quando o assunto é reescrita, menciona ainda possuir dificuldades em relação à ortografia e concordância, dificuldade essa, que pode ser decorrente de sua formação inicial em Ciências Biológicas. Nas palavras da docente a respeito da correção:

Eva (4º ano): Têm dias que na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação, eu não sou de colocar observação: “ó, você tinha que ter feito tal coisa, em tal parágrafo”. Não, eu já vou lá e coloco é aqui, coloco a palavra embaixo, eu mesma acabo escrevendo da forma correta, para ele reescrever.

No relato de Eva, há um diálogo com o que trabalhamos, na FCC, sobre as formas de correção; tanto que a docente diz: ... *na hora de corrigir mesclo todas das formas de correção que vimos na formação...* E, dentre todas as formas de correções apresentadas e exploradas na FCC, opta pela correção resolutiva (Serafini, 1989,

apud Ruiz, 2001). Embora tenhamos reforçado, apoiados nas autoras, que esse tipo de atividade não leva o aluno ao aprendizado da língua, não confronta as suas dificuldades, e que, provavelmente, o fará repetir o mesmo erro em futuras produções, parece-nos que essas orientações não fizeram eco na prática da docente. Talvez a opção por manter essa prática se respalde no que diz Ruiz (2001):

[...] é menos trabalhoso para o professor dar as soluções prontas para o aluno, revisar por ele, pensar unicamente no texto a ser reelaborado, do que escrever sobre o texto, dialogando por escrito com esse aluno, tendo por objeto a *análise linguística*, para o aluno, é mais tranquilo executar a tarefa de reescrita a partir de uma correção de caráter resolutivo (Ruiz, 2001, p. 102, destaques da autora).

De acordo com Ruiz (2001), esse tipo de correção se torna mais viável, tendo em vista que a correção indicativa e/ou classificatória e/ou textual-interativa exige(m) mais do professor e do aluno.

Ainda sobre os encaminhamentos da produção e reescrita, a professora Lourdes (5º ano) fala que:

Quadro 04: Condução da prática da produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Lourdes (5º ano): “Às vezes eu preciso trabalhar com o meu aluno a questão da pontuação, discurso direto, então, o que faço, eu trabalho com eles, explico tudo que tem que explicar, na hora da produção, eu procuro um assunto que vai provocar eles a escreverem o discurso direto. Sabe? Para mim poder avaliar o que eles aprenderam, né? Então, tem esse outro lado também, a gente pode provocar também para tudo quanto é lado”.	Lourdes (5º ano): “Eu provoco eles bastante também para eles perceberem porque eu falo assim: “Entrou na sala de um jeito, mas vai ter que sair do outro!” Não tem como sair da sala sem ter aprendido pelo menos uma vírgula a mais, né? Mas é bem interessante as colocações que eles fazem. Eu lembrei até de uma situação de um aluno que como eu sempre escrevo no texto, teve um aluno que eu escrevi: “Nossa, melhorou bastante!” – a questão da concordância, porque ... um palavreado, mas no texto eu coloquei que ele estava concordando tudo certinho, que ele estava escrevendo as palavras corretamente, aí ele escreveu embaixo: “É nós na fita!””.

Fonte: Rossi (2019).

A docente parte da compreensão de que, por meio da atividade de produção e reescrita, podemos realizar várias provocações no aluno e que esse é um instrumento por ela utilizado para verificação do conteúdo gramatical trabalhado em sala de aula. Por isso, no encaminhamento das produções, sempre busca criar situações que possibilitem ao aluno colocar em prática o que vem aprendendo. Antunes (2003)

assevera que essa prática de escrita é “[...] sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo [...]” (Antunes, 2003, p. 26-27), apresentando-se apenas como exercícios de escrita e não produções textuais para interação.

Quando discutimos essa abordagem na FCC, recorreremos a Bakhtin (1997[1979]) ao enfatizar que “A reprodução do texto pelo sujeito [que ocorre na etapa de reescrita] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997[1979], p. 332). Logo, se levarmos o aluno a refletir sobre o seu escrito, tal prática lhe possibilitará compreender que a cada nova revisitação, seu texto será passível de mudanças. Sendo assim, não basta entendermos o processo de produção textual apenas como um meio para verificarmos o conteúdo gramatical ensinado, conforme apontado por Lourdes. Reforçamos essa compreensão por meio da leitura e reflexão do texto de Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016), mais precisamente quando dizem que:

[...] planejar situações em que os alunos possam interagir por meio da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que precisamos enfrentar na escola. Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores (Rosa, Baltar e Costa-Hübes, 2016, p. 59).

Retomando o enunciado de Lourdes, ao final, após as ações da FCC, a docente expõe que a sua condução da produção e reescrita leva em consideração que o aluno pode entrar de um jeito na sala de aula, mas não poderá sair sem agregar algo a mais a seus conhecimentos. Para que essa evolução aconteça, procura sempre dar devolutiva à produção do aluno, interagindo com o seu escrito, deixando recados que o estimulem a voltar o olhar ao seu texto e agir sobre ele. De certa forma, sua compreensão dialoga com o que Rosa, Baltar e Costa-Hübes (2016) apontam: “É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa ação de refração, que seja devolvida ao outro infinitamente” (Rosa, Baltar e Costa-Hübes, 2016, p. 69). Por isso, da premência do docente propiciar ao aluno esse “eco” da palavra por meio da sua produção escrita.

No que diz respeito ao quinto questionamento: *Que dificuldades pedagógicas vocês encontram para o ensino de produção e reescrita nos anos iniciais?* A docente Julia diz:

Quadro 05: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Julia)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Julia (4º ano): “Às vezes uma escrita, que eu falo: “Tá, agora aqui está sem acento. Meu, será que caiu esse acento mesmo?” Aí eu sempre recorro ao senhor Google, né. E a questão da estrutura mesmo do texto, que o aluno joga uma ideia e você tenta mudar a ideia dele”.	Julia (4º ano): “Então, essa questão que eu tenho dificuldade é: tentar ensinar à gramática, porém, de uma forma diferente, que não seja maçante, que o aluno entenda onde que ele vai utilizar aquilo. Tem que ter sentido para ele. Se não tem sentido, por que ele vai estar fazendo aquilo? E eles mesmos falam: “Ai, por que que tem que ficar fazendo isso? Ficar conjugando verbo?”.

Fonte: Rossi (2019).

As dificuldades iniciais apontadas por Julia se voltam para a questão da acentuação, referindo-se às mudanças do novo acordo ortográfico e sobre a estruturação das ideias no texto, mostrando-se insegura em relação ao seguinte questionamento: *Até que ponto o professor deve intervir na ideia do aluno?*

A partir da FCC, Julia diz que sua dificuldade é ensinar gramática de uma forma contextualizada e que faça sentido ao aluno, mostrando uma funcionalidade além de mero protocolo de ensino. Essa demanda apresentada pela docente está além do que foi trabalhado na FCC. Desse modo, percebemos que houve um desvio da pergunta em relação aos encaminhamentos da produção e reescrita o que, de certa forma, esteja apontando para uma outra necessidade de formação. Essa resposta aponta para a necessidade de sempre estarmos buscando, confrontando e aprofundando os conhecimentos, o que requer urgência dos órgãos federais, estaduais e municipais investirem em FCC, de forma que essas ações formativas venham ao encontro dos anseios reais levantados pelos professores, que estão no chão de sala de aula diariamente.

Em sequência as questões, Eva menciona que suas dificuldades também se referem a questões gramaticais, dizendo que:

Quadro 06: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Eva)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Eva (4º ano): “Escreve com s ou escreve com z, no caso assim, é uma coisa minha, por isso que eu fiz Ciências Biológicas, não fiz Letras, né, Pedagogia”.	Eva (4º ano): “As minhas dificuldades realmente dentro da produção de texto é a gramática, por isso que eu fiz Ciências Biológicas. É tão mais fácil você entender o corpo humano do que você entender a Língua Portuguesa”.

Fonte: Rossi (2019).

A docente aponta, dentre suas dificuldades, a questão ortográfica. Posterior à FCC, a dificuldade no que se refere à gramática continua sendo apontada e justificada em sua formação inicial que é em Ciências Biológicas.

Como na FCC não foi possível explorar conteúdos relativos à estrutura da língua, uma vez que nosso foco foram os encaminhamentos teóricos-metodológicos em relação à produção e reescrita textual nos anos iniciais, não tivemos, aqui, como cotejar essas respostas com o que foi trabalhado nos encontros.

Ao quinto questionamento, Lourdes (5º ano) responde o que segue no quadro abaixo:

Quadro 07: Dificuldades pedagógicas na produção e reescrita (Lourdes)

ANTES DA FCC	DEPOIS DA FCC
Lourdes (5º ano): “As novas regras gramaticais, que não entram na minha cabeça, e assim, às vezes eu me deparo com situações que, na hora que eu estou fazendo, estou trabalhando com a criança me vem aquela dúvida: “Tá, mas não poderia ser diferente?” Quer dizer, eu acho que já faz tanto tempo que eu aprendi isso, que eu comecei a esquecer. Deve ter algum tipo de Alzheimer português”.	Lourdes (5º ano): “É, eu ainda vou ficar com dúvidas na questão de gênero e tipologia, por mais que... toda a vez que eu vou pegar um negócio eu fico: “Será que isso é gênero, será que isso é tipo?” Aí eu escrevo lá: “Eu acho que é isso!” Mas eu ainda vou precisar estudar bem mais a respeito disso. Eu precisava de uma colinha dizendo: “Tudo isso aqui é gênero, isso aqui é tipologia!”.

Fonte: Rossi (2019).

Para a docente, as principais dificuldades mencionadas em entrevista inicial, referiam-se a questões das novas regras gramaticais, uma vez que essas mudanças acabaram confundindo-a, em decorrência do tempo de sua formação.

À vista das análises, percebemos a necessidade de mais horas formativas, com o objetivo de que haja mais tempo para discussão das demandas reais docentes, a fim de que se possam confrontar e ressignificar, de forma colaborativa, os desafios no ensino da produção textual nos anos iniciais em perspectiva dialógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que nossa pesquisa foi guiada pelo objetivo de refletir à luz da concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma proposta de FCC, observamos que uma das maiores preocupações das entrevistadas se volta a escrita adequada das palavras, muitas vezes, denominada, como gramática. Essa compreensão pode refletir no planejamento de ensino da produção e reescrita textual e como orientar os alunos nessas etapas.

Nota-se, ainda, que não há uma clareza dos docentes em relação a diferença entre a definição de tipologia textual e gênero discursivo. Dessa forma, a formação continuada se mostra necessária e deve ser prioridade dos órgãos públicos. Além disso, como resultado da FCC proposta, notam-se pequenos avanços em relação à condução da produção textual em perspectiva dialógica e a necessidade de reforço da tríade 'ensino-investigação-formação docente', a fim de que as demandas reais da sala de aula sejam discutidas frequentemente em processo formativo colaborativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikail. (1979). **Os gêneros do discurso**. In.: BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikail; VOLOSHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de ensino de Cascavel**, ensino fundamental - anos iniciais, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos, **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p. 270-294, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>>. Acesso em:

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderley (1984). **O texto na sala de aula**. 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In*.: **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MENDES, Eliana A. de Mendonça. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*.: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: MENEZES, C. L. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

ROSA, Douglas da; BALTAR, Marcos Antonio; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O trabalho com a produção textual nos anos iniciais. *In*.: **Contextos escolares de fronteira**: resultados de pesquisas interinstitucionais. Londrina: EDUEL, 2016, p. 41-63.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redações na escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

ARTIGO 3

O PROCESSO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM

DANIELE BERTOLLO

MARGARETE APARECIDA NATH BRAGA

PAULO CESAR FACHIN

O PROCESSO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM

Daniele Bertollo¹

Margarete Aparecida Nath Braga²

Paulo Cesar Fachin³

RESUMO:

Muitas são as possibilidades teórico-metodológicas de abordagem para o trabalho científico com a linguagem, no entanto, propomo-nos aqui a dialogar com a perspectiva sociológica. Nesse trabalho, faremos uma reflexão exploratória sobre a concepção de enunciado, com base nos postulados do Círculo de Bakhtin. Buscamos, desta forma, mostrar que o enunciado pode ser compreendido dentro de um enquadramento sociológico que propõe os interlocutores e o contexto histórico-social como elementos essenciais quando se investiga a linguagem. A leitura analítico-interpretativa aqui apresentada é parte constitutiva da *Tese*, portanto, um recorte de uma pesquisa maior que está em desenvolvimento, intitulada *Gênero discursivo manifesto: uma análise na perspectiva do método sociológico de Mikhail Bakhtin*. Adotamos como referencial teórico pesquisas e publicações do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011[1992] e Volóchinov (2021[1895-1936])), e outros teóricos que exploram direta ou indiretamente a perspectiva sociológica da linguagem, tais como: Brait e Melo (2005), Rodrigues (2005), Fiorin (2008). Referências estas que auxiliam na compreensão da concepção de linguagem aqui proposta – como fenômeno ideológico, político, histórico e social. Portanto, a análise ora proposta constrói-se essencialmente por meio de revisão bibliográfica e busca colaborar para a compreensão da linguagem em toda sua flexibilidade intrínseca aos elementos contextuais e seu imbricamento na construção do enunciado.

PALAVRAS-CHAVE:

Enunciado. Linguagem. Método Sociológico.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, danixbertollo@gmail.com.

² Pós-doutorado (em andamento) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do curso de Letras do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, margaretenath@fag.edu.br.

³ Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina, paulo.fachin@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo desenvolve uma reflexão exploratória sobre processo enunciativo-discursivo, com base nos postulados do Círculo de Bakhtin⁴, que apresentam os conceitos de enunciado, enunciação, gêneros discursivos, elementos axiológicos – os quais serão discutidos no decorrer desse trabalho. Buscamos, desta forma, mostrar como o enunciado pode ser compreendido dentro de um enquadramento sociológico da linguagem. A leitura analítico-interpretativa aqui apresentada é parte constitutiva da *Tese*, que está em desenvolvimento, intitulada *Gênero discursivo manifesto: uma análise na perspectiva do método sociológico de Mikhail Bakhtin*. Esse estudo parte da premissa de que o ensino da língua portuguesa, de modo geral, seja na educação básica ou no ensino superior, ainda não tem sido compreendido em toda a sua dimensão socioideológica, como pondera Bakhtin em seu amplo aporte teórico acerca da linguagem.

A relevância desta pesquisa está no fato de que contribuirá para que graduandos, pós-graduandos e docentes da área de linguagem possam (re)pensar, não apenas o ensino da língua portuguesa, como também o uso da linguagem de modo geral, em todas as dimensões sociais. Os conceitos de enunciado e de enunciação, cunhados pelo grande mestre russo, apontam para o enunciado como um elemento único, irrepetível no processo de aquisição da linguagem.

A pesquisa a ser utilizada será de caráter exploratório e investigativo, alicerçada em referencial bibliográfico, constituindo-se, portanto, em uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Destacamos que este estudo não pretende exaurir as possibilidades analítico-interpretativas dos postulados bakhtinianos referentes ao enunciado, mas apresentar o resultado de nossa leitura, enquanto produto ideológico, no que se refere ao seu entendimento. Para isso, organizamos o artigo em três sessões, sendo primeiramente esta introdução, (2) *a plasticidade epistemológica do termo enunciado*, (3) *a perspectiva bakhtiniana* e, por fim, tecemos as considerações finais.

⁴ A expressão Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de linguistas russos estudiosos da linguagem, partilhando de interesses comuns sobre a língua numa perspectiva dialógica, como um fenômeno ideológico por excelência. Volóchinov é um dos autores que faz parte desse círculo de modo a confundir-se muitos ditos como sendo de um ou de outro. Dentre os participantes do círculo estão Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev.

2 A PLASTICIDADE EPISTEMOLÓGICA DO TERMO ENUNCIADO

Ao refletirmos sobre os postulados do Círculo de Bakhtin, observamos que poderia ser conflituoso conceituarmos de forma cartográfica alguns termos que são comumente explorados nos estudos da linguagem, com base sociológica. Um exemplo claro sobre esta questão é o uso dos termos *enunciado*, *enunciado concreto* e *enunciação*, pois, estes termos constroem seus sentidos justamente na articulação com outros termos do texto, mesclando-se a outras categorias, noções e conceitos (Brait; Melo, 2005). Ou seja, dentro do pensamento bakhtiniano, embora tenhamos uma determinada percepção sobre eles, é na comunicação efetiva que os significados são construídos.

Brait e Melo (2005) apontam, inclusive, que é próprio do pensamento bakhtiniano a concepção de *enunciado/enunciação* não estar arrematada em uma determinada obra ou texto “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas” (Brait e Melo, 2005, p. 65).

Rodrigues (2005) e Brait e Melo (2005) sublinham a necessidade de se considerar a especificidade da conceituação de enunciado no âmbito do Círculo de Bakhtin, que diverge da aceção empregada em outras áreas científicas, assim como acontece na linguística textual e na semântica argumentativa. Como exemplo, Rodrigues (2005, p. 157) discorre que, na linguística textual, “o termo enunciado aparece com frequência na definição da textualidade ou do texto, definido como uma sequência coerente de enunciados”, em que aparecem de forma intercambiável *sequência de enunciados* por *sequência de frases*.

Rodrigues (2005, p. 157) também destaca a premissa da semântica argumentativa que distingue frase de enunciado, como sendo a primeira uma entidade linguística abstrata do domínio da gramática, que ocorre diversamente, sempre de forma idêntica a si mesma, reiterável, já o enunciado é visto como um evento único, “produzido pelo locutor ao ter escolhido empregar uma frase”. Em outras palavras, a semântica argumentativa estabelece uma distinção ao conceituar a frase como 'unidade da língua' e o enunciado como 'manifestação concreta da frase', resultante da interação entre a frase e o contexto de enunciação (Rodrigues, 2005). No entanto,

ambas as noções, frase e enunciado, são consideradas elementos internos ao texto, apresentando similaridades nesse aspecto.

Sem a intenção de contrapor teorias, Brait e Melo (2005) também ressaltam que há diferenças significativas entre esses termos a depender da teoria pelos quais são abordados, no que se refere a concepção e enfrentamento da linguagem. Assim, as autoras observam que não há consenso de definição, contudo, ainda que, na evolução dos estudos da linguagem, os sentidos variem de acordo com as teorias, a coerência se mantém no interior de cada uma.

Brait e Melo (2005, p. 63) exemplificam a diversidade do uso do termo *enunciado* ao apontar que ele pode significar o mesmo que *frase (ou sequências frasais)*, “unidade entendida como modelo, como uma sequência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada ‘fora de contexto’”, o que se opõe às perspectivas mais pragmáticas que entendem o enunciado como unidade de significado contextualizada.

Também nesse sentido, Fiorin (2008) estabelece uma distinção ao afirmar que os sons, as palavras e as orações são unidades da língua e que os enunciados são as unidades reais de comunicação. Com isso, Fiorin (2008) resalta a importância do estudo das unidades da língua, reconhecendo que, embora não expliquem integralmente o funcionamento real da linguagem, possuem relevância teórica e prática.

Concebe-se, portanto, que sob o ponto de vista sociológico, *enunciado* é usado em uma perspectiva opositiva à frase, como unidade de comunicação sócio-historicamente localizada, isto é, torna-se necessário seu caráter extralinguístico⁵. Brait e Melo (2005) esclarecem que “uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses [enunciados] são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganha sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas” (Brait; Melo, 2005, p. 63). Embora outras bases epistemológicas possam assumir perspectivas diferentes, a pesquisa de base sociológica não pode seguir outro enfoque paradigmático que não seja o do Círculo de Bakhtin, sobre o qual tratamos na próxima seção.

⁵ O termo extralinguístico compreendido sob a perspectiva bakhtiniana, refere-se a todos os elementos que estão fora da materialidade linguística, mas que significam nela, como os aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos que permeiam todo dizer. O enunciado, por assim se dizer, está sempre repleto do sujeito e daquilo que ele carrega, o seu contexto e as condições para que aquilo tenha sido dito.

3 O ENUNCIADO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Efetivamente, para Bakhtin (2011[1992], p. 274), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado e “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre será fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Nesse sentido, compreendemos que, embora alguns teóricos entendam que o *enunciado* possa ser visto como produto de uma *enunciação* de determinados falantes, ou seja, produto de um processo, estes termos também podem ser compreendidos como equivalentes em determinados contextos, pois por se tratar de termos complexos, embora cada um deles tenha suas especificidades para o Círculo de Bakhtin, não raras vezes são tomados como equivalentes pela própria relação intrínseca que estabelecem. Ambos se reportam ao momento único e irrepetível que constitui o processo de interação, sempre situado e sempre mediado por finalidades específicas.

Em cada contexto, o indivíduo, enquanto locutor, faz uso da língua conforme sua necessidade enunciativa concreta, considerando a significação que a palavra adquire neste contexto, atentando ao seu valor como signo, não como forma linguística. Para Volóchinov (2021[1895-1936]), a língua unicamente como forma linguística estável e sempre igual a si mesmo, na prática viva da língua, não tem relevância, mas sim o caráter flexível e variável da palavra enquanto signo. Trata-se da linguagem transcendendo a materialidade linguística e se concretizando no discurso. O valor linguístico se dá por ser palavra-signo, constituída por indivíduos socialmente organizados. Segundo Volóchinov,

A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 221).

Em outros termos, não é de forma aleatória que a palavra se insere em um contexto não verbalizado da vida corrente, pois há um universo extraverbal que a antecede e que participa de sua constituição, pois ela já possui significados reconhecidos socialmente. Trata-se do já dito sendo ressignificado em uma nova enunciação.

Como exemplo, Brait e Melo (2005, p. 66) apresentam o enunciado monolexemático: *Bem*, em: “*Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem”. A outra não responde*”. O sentido deste enunciado só pode ser compreendido e analisado, se inserido em um contexto extraverbal, é necessário que se considere a situação de uso, pois, a avaliação do enunciador nela se manifesta: “um tempo ruim que se prolonga – e uma simples palavra, enunciada num tom apropriado”, enquanto o interlocutor se manifesta por meio do silêncio. Brait e Melo (2005) discorrem que

Considerada a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, a palavra *bem* foi enunciada dentro de condições que a tornam um enunciado. Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente linguísticos, o que, vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem (Brait; Melo, 2005, p. 67).

Nesse viés, Brait e Melo (2005, p. 68) nos mostram que, em se tratando dos preceitos bakhtinianos, enunciado, enunciado concreto e enunciação “são noções de tal forma implicadas, entretecidas com situação, contexto, história, que podem abranger desde uma expressão monolexemática como ‘Bem’ até um texto bem mais extenso”.

Rodrigues (2001, p. 19), com base nas concepções do Círculo de Bakhtin, afirma que o enunciado é um evento único e irrepetível dentro da comunicação discursiva e que ele pode ser “somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento”. Entendemos, nessa perspectiva, que por mais que os elementos linguísticos possam ser reiterados, não só “o enunciado representa um elemento inalienável, singular, pois é uma nova unidade de comunicação discursiva contínua”, como também, representa um elo na complexa cadeia comunicativo-discursiva (Rodrigues, 2001, p. 19).

Rodrigues (2005) explora as características do enunciado, a partir de Bakhtin, proporcionando uma visão mais clara de sua natureza:

Quadro 1 – O enunciado (com base nos preceitos bakhtinianos)

ENUNCIADO	
a) A alternância dos sujeitos do discurso:	Cada enunciado, como unidade, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância dos sujeitos do discurso, que, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constituem-se pelo

	ato que o falante concluiu o que objetivara dizer (<i>dixi</i> conclusivo), termina o seu enunciado, para passar a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.)
b) A expressividade:	O enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua (sistema)
c) A conclusividade:	Representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o <i>dixi</i> conclusivo do falante “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Rodrigues (2005, p.161).

A leitura dos apontamentos de Rodrigues (2005) sobre enunciado nos permite entender mais claramente características como a alternância dos sujeitos no discurso que se refere à mudança de turno entre os interlocutores como definidora dos limites de cada enunciado. Cada enunciado é uma unidade com início e fim claros, separados dos demais pela alternância dos sujeitos do discurso. Quando o falante conclui sua intenção comunicativa, ele encerra seu enunciado e abre espaço para a resposta ativa do outro; a expressividade que reflete a perspectiva valorativa do autor em relação ao tema e aos demais participantes da comunicação. A expressividade é inerente a todo enunciado, tornando impossível a neutralidade; e a conclusibilidade que, com base, na alternância dos sujeitos discursivos, manifesta-se internamente no enunciado, quando o interlocutor reconhece o momento em que o falante conclui sua ideia.

Assim, fazendo um paralelo com a linguagem (sistema), apontamos que “a oração [...] não se delimita pela alternância dos falantes, não tem contato direto com a realidade [...], nem possui plenitude de sentido e capacidade de determinar diretamente a postura de resposta do interlocutor”, ou melhor, a oração se estabelece apenas nos limites gramaticais (Rodrigues, 2005, p. 161), evidenciando sua contraposição com enunciado.

Com base em Bakhtin (2011[1972]), Rodrigues (2005) reflete que, como unidade da língua, a oração é neutra, pois não há expressividade. A língua dispõe apenas de possibilidades de uso de seus recursos (léxicos, formas pronominais e temporais etc.), no entanto, a expressividade desse uso só se manifesta por meio do enunciado concreto “onde deixam de ser recursos para funcionarem como meios para a comunicação discursiva” (Rodrigues, 2005, p. 162). A oração também “possui conclusividade e unidade gramaticais, mas não possui plenitude de sentido, nem capacidade de determinar diretamente a postura de resposta”, pois, “a oração é o remate de um elemento não a conclusão de uma totalidade discursiva” (Rodrigues, 2005, p. 161). Nessa perspectiva, fica clarificado que *texto + a situação social de interação = enunciado* (Rodrigues, 2005, p. 161).

Concebemos, portanto, que a enunciação é determinada, antes de tudo, pelas condições reais que estiverem em questão, em outras palavras, pela “situação social mais próxima” e, de forma mais ampla, pela situação sócio-histórica (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 204). Além disso, é importante destacar a percepção de variação em relação ao interlocutor a que a palavra é dirigida, pois, o enunciado se orienta em função de seu auditório. Assim, os enunciados se formam a partir do já-dito e dirigem-se a um interlocutor que determina seus limites. Este movimento torna latente a influência que os papéis sociais ocupam na interação social e o quanto são determinantes na condução da interatividade.

Assim, é em uma situação de interação entre indivíduos, socialmente constituídos, que a linguagem se concretiza, por meio de enunciados sempre orientados para um interlocutor. Ligado ao universo interior e reflexivo de cada indivíduo está seu *auditório social*, que é próprio e bem estabelecido, em que reverberam suas deduções, motivações, apreciações etc. Inclusive, Bakhtin afirma que quanto mais aculturado for o indivíduo, mais seu *auditório social* se aproximará do auditório médio ideológico.

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (Volóchinov, 2021 [1895-1936], p. 204 - 205).

Considerando que o interlocutor (real ou idealizado) sempre se faz presente na interação, Bakhtin aponta que a palavra possui duas faces, pois, ao mesmo tempo que decorre de alguém, também se dirige a alguém. Trata-se de “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”, em outros termos, a palavra “é uma ponte que liga o eu ao outro (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 205). Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 205).

Nessa direção, Brait e Melo (2005, p. 71) secciona o interlocutor bakhtiniano (real ou idealizado) em *destinatário concreto* ou *presumido*, este se refere ao interlocutor “não necessariamente presumido pelo autor (embora possa sê-lo), mas que se instala a partir da circulação do enunciado” ou ainda um sobredestinatário (indeterminado e que não considera limites de espaço ou tempo); já aquele se refere, por exemplo, ao interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana.

De acordo com Brait e Melo (2005), em cada campo de atuação há concepções de destinatários que nos ajudam a compreender os enunciados (sua composição e estilo), ou seja, direcionando nosso olhar para traços de autoria e também para o que do extraverbal influencia na constituição do verbal. Não são somente aspectos contributivos na concepção enunciativo-discursiva, não se trata apenas do aspecto verbal, mas sim de “marcas da enunciação de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma posição discursiva, que circula entre discursos e faz circular discursos” (Brait; Melo, 2005, p. 72).

Ademais, Machado (2005, p. 156) relembra a premissa de Bakhtin de que “todo discurso só pode ser pensado [...] como resposta”, ou melhor, a comunicação discursiva é inerentemente ativa, pois, o ouvinte “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva [...]”, pois ele interage com o que ouve, concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, aplica etc. e isso se dá durante todo o processo de audição, podendo iniciar já ao ouvir a primeira palavra. Segundo Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011[1992], p. 271).

Ademais, o falante também almeja a uma compreensão ativa-responsiva, pois, ao falar, espera reações (concordâncias, objeções, participação etc.). O próprio falante é um respondente, pois ele não é

[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2011[1992], p. 272).

Ademais, o Círculo de Bakhtin considera que, não havendo um interlocutor real, essa posição é ocupada por um representante médio do grupo social ao qual o locutor se dirige ou pertence. Não há, portanto, a possibilidade de um interlocutor abstrato (isolado), pois, na interação, um *horizonte social* sempre será pressuposto e ocupado por um grupo social, do qual um interlocutor representativo médio emerge e norteia seu discurso (Volóchinov, 2021[1895-1936]).

Em relação ao locutor, excetuando o momento fisiológico da materialização da palavra (ato físico), não é o seu possuidor. Mas sim, na materialização da palavra signo, o locutor interage acessando o estoque social de signos disponíveis. Ou seja, na enunciação, o signo se constitui pelas relações sociais e é determinado por elas - “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 206)

Toda enunciação é socialmente dirigida. Inclusive, a forma e o estilo da enunciação são delineados pela situação e pelos participantes mais imediatos, além disso, “as camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 207). A realidade da língua está na interação verbal, pois

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 218-219).

Volóchinov (2021[1895-1936], p. 219) então, destaca que toda comunicação verbal é um “diálogo”, no sentido amplo da palavra. Inclusive o discurso escrito que

também é objeto de discussões ativas, pois é “[...] participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”. Todo enunciado é “apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política)” e constitui um momento de um grupo social determinado (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 219).

Por isso, a inerente característica: língua viva. Como já observado anteriormente, a língua evolui não em um sistema de normas, mas na comunicação verbal real, por meio de enunciados. Volóchinov aponta a ordem real de evolução da língua:

Figura 1 – A evolução real da língua (Volóchinov, 2021[1895-1936])



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Volóchinov (2021[1895-1936], p. 220-221).

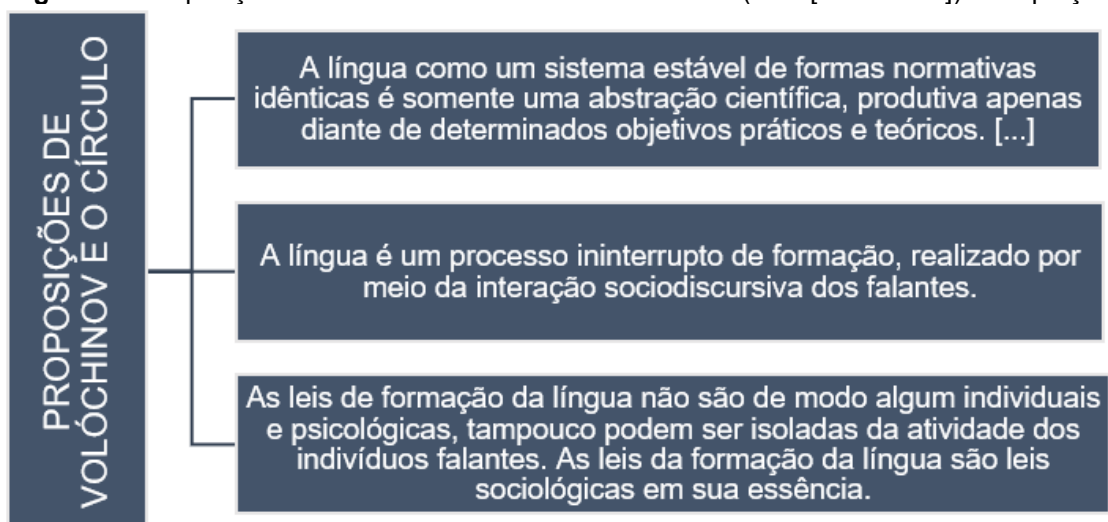
Observamos nas indicações de Volóchinov (2021[1895-1936]) que, em uma extremidade, em primeiro lugar, estão as evoluções sociais e, na outra ponta, está o reflexo na língua quanto forma. Não é o oposto, não são as formas que ditam o social, nem poderia ser, pois seria um movimento não natural. Nisso reside uma das críticas de Volóchinov e o Círculo (2021[1895-1936]), em relação à linguística contemporânea, pois, segundo o Círculo, as análises da linguística contemporânea não ultrapassam a segmentação em constituintes imediatos, enquanto “os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 221)

É no curso histórico das enunciações que as formas devem ser estudadas, como um todo, pois a enunciação se realiza no curso da comunicação verbal. E o “todo”, para Volóchinov (2021[1895-1936]), se estabelece sem início ou fim, pois a atividade de linguagem (exterior ou interior) é ininterrupta, emergente do discurso interior e determinada pela situação de enunciação e seu auditório. Assim, a realização da linguagem se exterioriza delineada por um contexto não verbalizado composto pela situação de comunicação e pelo auditório social. Nesse processo, a

atividade de linguagem é socialmente dirigida se transformando ou ampliando por uma situação social determinada (Volóchinov, 2021[1895-1936]).

Dentre inúmeras reflexões sobre a linguagem feitas por Volóchinov (2021[1895-1936]), interessa-nos reforçar algumas proposições,

Figura 2 – Proposições de Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2021[1895-1936]) - adaptação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Volóchinov (2021[1895-1936], p. 224) – adaptação.

Dessa forma, podemos visualizar proposições sobre a linguagem feitas por Volóchinov (2021[1895-1936]) que reafirmam a importância de que os estudos linguísticos não se reduzam a abstrações que buscam a estabilidade de uma norma, mas sim um enfoque com base no uso real da língua, linguagem viva, em movimento ininterrupto, realizada na interação verbal, dialógica e puramente social, por meio de enunciados.

Desse complexo emaranhado discursivo, emerge o dialogismo. Fiorin (2008) analisa que, para o Círculo de Bakhtin, o dialogismo não se restringe às interações face a face, mas sim corresponde a todo processo comunicativo, independentemente de sua dimensão. Com base nos pressupostos do Círculo, Fiorin (2008) reitera que

[...] existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2008, p. 19).

Entendemos, então, que não há possibilidade de o discurso não ser dialógico, uma vez sendo discurso, nele, transpassam discursos anteriores que também significam no contexto de comunicação. É por meio da linguagem que o real é mediado, e esta mediação se dá linguisticamente (semioticamente), por isso, qualquer objeto do mundo, seja interior ou exterior, é signo “perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós descreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio” (Fiorin, 2008, p. 19).

Assim, por meio de enunciados concretos, as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento. Num modo de vida organizado, “cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*” (Bazerman, 2009, p. 22). São os textos que medeiam a comunicação e “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social” (Bazerman, 2009, p. 22).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos importantes, sobre o enunciado, devem estar sempre em relevo quando se realiza uma pesquisa com base sociológica. Em vista disso, tecemos algumas considerações acerca do estudo realizado a partir do qual foi possível compreender aspectos singulares que caracterizam o termo enunciado: ele transcende da materialidade linguística, vai além. Está presente em todo ato de interlocução, seja pela palavra escrita, proferida ou pela imagem, ou pelo som, pela cor, ele sempre carrega as marcas do seu enunciador, do momento, do contexto histórico social.

É fato que o sujeito ao interagir faz uso da língua conforme a sua necessidade enunciativa concreta, considerando o contexto que se pode compreender como o momento histórico que permite que algo seja dito, o gênero que permite que aquela necessidade interativa ganhe existência. Assim, pode-se afirmar que o enunciado é um evento único, irrepetível. É a alternância dos sujeitos ao interagirem que delimita o seu início e o seu fim considerando sempre o outro, o interlocutor, o lugar e posição social ocupada, aspectos esses que delimitam todo dizer. Por fim, o enunciado

sempre expressa a opinião valorativa do seu enunciador e constitui-se dentro do horizonte axiológico de seus interlocutores.

Partindo das reflexões interpretativo-analíticas precedentes podemos perceber que todo trabalho que tenha como objeto de estudo, direta ou indiretamente, a comunicação verbal, sob uma perspectiva sociológica, deve considerar o enunciado sob a perspectiva bakhtiniana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1992].

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021 [1895-1936].

ARTIGO 4

TALHAMAR (1982), DE DORA FERREIRA DA SILVA: POESIA E SIMBOLISMO

SANDRO ADRIANO DA SILVA
CLEBER DA SILVA LUZ

TALHAMAR (1982), DE DORA FERREIRA DA SILVA: POESIA E SIMBOLISMO

Sandro Adriano da **Silva**¹

Cleber da Silva **Luz**²

RESUMO:

Este artigo analisa a obra *Talhamar* (1982), de Dora Ferreira da Silva, situando-o no panorama da poesia brasileira contemporânea e explorando seus fundamentos simbólicos e arquetípicos. Conforme Nunes (2009), a lírica da década de 1980 caracteriza-se pela articulação entre tradição e inovação, e a obra de Dora insere-se nesse contexto ao recuperar mitos e símbolos em diálogo com uma reflexão visionária. A partir da concepção junguiana de arquétipo e dos modos de criação artística (Jung, 2000; 2013), o estudo evidencia como a poeta mobiliza imagens do inconsciente coletivo, especialmente a simbologia da água e do mergulho, para configurar uma experiência de travessia existencial e espiritual. Em *Talhamar*, a fusão entre o título, a capa, com a pintura da *Tumba do Mergulhador*, e a tessitura poética, constrói um universo simbólico em que o mar e o barco assumem metáfora de rito de passagem, associando morte, renascimento e transcendência. O diálogo com a tradição simbolista, aproximado de Mallarmé, e com a imaginação material da água (Bachelard, 1997) reforça a densidade contemplativa da lírica doreana. Conclui-se que Dora Ferreira da Silva elabora uma poética visionária, capaz de conjugar mito, filosofia e simbolismo, inserindo-se como uma das vozes mais singulares da lírica brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE:

Poesia brasileira. Dora Ferreira da Silva. *Talhamar*. Simbolismo. Arquétipo.

¹ Professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

² Doutorado em andamento em Letras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

1 INTRODUÇÃO

Nunes (2009, p. 158), ao analisar a poesia brasileira contemporânea, especialmente aquela produzida durante a década de 1980, período em que escreve seu texto –, propõe uma leitura histórica que recupera movimentos anteriores decisivos na formação da lírica nacional, em termos de forma e expressão. Para o autor, é fundamental considerar as tradições poéticas que precederam o momento contemporâneo, pois estas forneceram os elementos que singularizaram a identidade da poesia brasileira. Ele destaca quatro vertentes influentes: (1) o Modernismo de 1922, cuja adoção do verso livre, da irreverência formal e da pluralidade rítmica continuou a ressoar nas práticas posteriores; (2) os processos históricos de fundação de Brasília, que motivaram uma literatura de forte teor político-social, engajada tanto na experimentação da linguagem quanto na incorporação da cultura popular; (3) a poesia marginal, surgida no contexto da ditadura militar a partir de 1964, caracterizada por sua recusa das instituições, por uma linguagem informal, cotidiana e por uma postura de resistência, marcada por desencanto e crítica à cultura oficial; e (4) a aproximação entre poesia e música nos anos 1970, momento em que a rebeldia estética e ideológica se manifestou em expressões híbridas, que rompem com os valores consagrados da tradição literária.

Para Nunes (2009), a poesia da década de 1980 – o período que ele chama de “época recente” caracteriza-se por uma “composição de cânones” (p. 158), em que a escrita poética se articula com uma consciência crítica e hermenêutica. Essa fusão entre criação estética e leitura reflexiva do passado literário resulta em dois movimentos principais: a construção de uma poesia que opera como releitura das tradições anteriores, e a constituição de uma voz lírica que se equilibra entre a inovação formal e a consciência histórica. Assim, a contemporaneidade poética aparece como um campo tensionado entre rupturas e heranças, no qual o gesto criativo também é um gesto interpretativo:

Dois os resultados principais, indissociáveis, dessa união - um misto de contingência histórica e de inteligência *poética* - que excedeu o simples *concretismo* enquanto atividade programada: a inclusão da tradução na pauta da atividade poética (traduz-se mais e melhor hoje no sentido de reapropriação criadora dos idiomas poéticos, seguindo a lição de um Mario Faustino, de um Augusto, de um Haroldo de Campos, de um José Paulo Paes); e o fazer crítico da poesia enquanto hermenêutica dos textos, confinado com uma *arqueologia do poético* - essa dimensão da

intertextualidade literário-histórica, tal como a posta em prática, entre nós, em diferentes pautas de linguagens e tradições novas, por poetas tão diferentes quanto o próprio Haroldo de Campos, o paulista-mexicano Hector Olea e o mineiro Affonso Ávilla das epígrafias de *Cantaria Barroca* (1975) (Nunes, 2009, p. 166-167).

Nesse panorama da poesia contemporânea, Nunes (2009) identifica um grupo de poetas que, diferentemente daqueles ligados às vanguardas e à incessante busca pelo inédito, não fazem da ruptura formal sua principal diretriz estética. Para o autor, essas vozes, que ele qualifica como “as melhores vozes reflexivas da poesia recente” (p. 168), se distinguem por um trabalho poético voltado menos à experimentação radical e mais à escuta da tradição, à interiorização simbólica da linguagem e à articulação entre pensamento e forma. Entre esses nomes, destaca-se Dora Ferreira da Silva (1918–2006), poetisa e tradutora paulista, cuja trajetória poética tem início nas décadas de 1940, mas cuja primeira publicação ocorre apenas em 1970, com *Andanças*. Dora F. S. alia, em sua obra, o rigor formal a uma sensibilidade filosófica e mística, atravessando temas como o tempo, o sagrado, o mito e a experiência interior. Além de seu trabalho autoral, destacou-se como tradutora de figuras fundamentais como Carl Gustav Jung e Arthur Rimbaud, o que evidencia sua abertura a diferentes tradições e linguagens.

Casada com o filósofo Vicente Ferreira da Silva, Dora F. também foi figura central na vida intelectual paulista, promovendo encontros literários e filosóficos em sua casa, que se desdobraram em iniciativas editoriais importantes. Dentre elas, a revista *Cavalo Azul*, voltada à literatura, revela o compromisso da autora com a reflexão estética e com a circulação de ideias. Sua obra final, *Transpoemas* (2009), publicada postumamente, encerra uma trajetória marcada pela confluência entre poesia, pensamento e espiritualidade. Assim, segundo a leitura de Nunes (2009, Dora representa um paradigma de poeta que, sem romper com a tradição, reconfigura-a a partir de um olhar singular, oferecendo à poesia brasileira uma dimensão contemplativa e filosófica que a distancia da urgência experimental das vanguardas, sem, contudo, cair no conformismo estético. Nesse sentido, o próximo tópico buscará interpretar os elementos arquetípicos e simbólicos presentes no corpus escolhido. Tais elementos são emblemáticos do estilo de Dora Ferreira da Silva, pois revelam sua adesão a uma poética visionária. Ao examinar essas imagens recorrentes, será possível compreender melhor os fundamentos de sua lírica.

2 ARQUÉTIPO E MODO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Segundo Carl Gustav Jung (2000), os arquétipos são estruturas primordiais do inconsciente coletivo, compostas por imagens, símbolos e padrões de comportamento herdados de gerações anteriores, que moldam instintivamente o modo como os indivíduos pensam, sentem e agem. Para ele, são “disposições vivas inconscientes [...], de formas ou ideias de sentido platônico que instintivamente pré-formam e influenciam seu pensar, sentir e agir” (p. 91). Essas formas arquetípicas, depositadas na psique coletiva, não pertencem a um indivíduo isolado, mas emergem em diversas expressões culturais - especialmente na arte, na religião e na mitologia. No capítulo “Psicologia e poesia”, presente na obra *O espírito na arte e na ciência* (2013), Jung distingue dois modos principais de criação artística: o modo psicológico e o modo visionário. O primeiro se manifesta em produções que se mantêm no âmbito da experiência consciente e cotidiana, como romances sociais, dramas familiares, comédias e poemas líricos. Essas obras mantêm uma certa clareza e espelham emoções e situações que o leitor facilmente reconhece e assimila. Já o modo visionário representa uma forma de expressão que transcende o plano do consciente individual. Trata-se de uma criação que irrompe a partir das profundezas do inconsciente coletivo, habitada por imagens simbólicas, visões arquetípicas e atmosferas oníricas. Como afirma Jung, sua origem parece brotar de “abismos de uma época arcaica, ou de mundos de sombra e de luz sobre-humanos” (2013, p. 91), exigindo, portanto, uma leitura interpretativa mais profunda e simbólica.

A partir dessa distinção, é possível afirmar que a poesia de Dora Ferreira da Silva inscreve-se no campo da criação visionária. Seus poemas não se limitam à representação de experiências individuais imediatas, mas convocam um universo simbólico e arquetípico, com forte presença de motivos mitológicos, especialmente da mitologia grega (Cesar, 2002 *apud* Silva, 1999). Dora trabalha com uma linguagem metafórica densa, em que símbolos não operam apenas como ornamentos estéticos, mas como instrumentos de revelação do invisível, caminhos de acesso ao mistério, ao sagrado e ao inconsciente profundo. Em sua obra, as imagens emergem como manifestações do arquétipo, deslocando o sujeito poético da experiência pessoal para uma dimensão transindividual. Assim, o modo visionário da criação não apenas

caracteriza sua poética, mas também a posiciona como uma das vozes mais singulares da lírica brasileira contemporânea.

3 **TALHAMAR: UM MERGULHO NA POESIA DOREANA**

Talhamar foi o quinto livro de Dora Ferreira da Silva, publicado em 1982. A capa dessa edição em específico – visto que a obra foi compilada em *Poesia Reunida* (1999) –, possui a pintura da tumba do Mergulhador, mostrando ao leitor, além do título, que a obra terá uma relação com o arquétipo da água. Souza (2016), além de afirmar que a água é um arquétipo intrínseco na lírica doreana, faz uma interpretação acerca do título e da capa:

Dora Ferreira da Silva publica *Talhamar*, nome da dupla conotação marinha: uma espécie de gaivota de bico longo e a parte da proa do navio, adequada para fender os mares. A capa desta obra traz a célebre pintura grega de um homem mergulhando encontrada em uma tumba. A pintura é conhecida como pintura da tumba do Mergulhador. Entrar em contato com a água era para a poeta uma forma de comunhão com Deus e com a natureza, [...] (Souza, 2016, p. 20).

Publicado em 1982, *Talhamar* é um marco na lírica de Dora Ferreira da Silva, e seu título já revela uma dupla conotação simbólica associada ao universo marinho: de um lado, “talhamar” designa uma espécie de gaivota de bico longo, ave que risca os céus e o mar com precisão e liberdade; de outro, refere-se também à parte frontal da proa de um navio, cuja função é fender as águas, abrir caminho no oceano, símbolo da travessia e da jornada espiritual. A escolha dessa imagem é significativamente reforçada pela capa da edição original, que traz a famosa pintura da *Tumba do Mergulhador*, descoberta em Paestum, datada do século V a.C., conforme indica a Figura 1.

Figura 1 – A *Tumba do Mergulhador*, c. 470 aC, verdadeiro afresco em travertino, 111 x 210 cm (Museo Archeologico Nazionale di Paestum; foto: Paestum, CC BY-SA 4.0)



Pollini (2008, p. 304) informa que *A tumba do mergulhador* foi localizada na necrópole de Tempa del Prete, situada a cerca de 1,5 km ao sul da antiga muralha de Poseidonia, colônia grega fundada por volta de 600 a.C. Essa distância a separa das necrópoles urbanas tradicionais, e, como demonstrou E. Greco, sua posição periférica é um aspecto fundamental para sua compreensão. A necrópole corresponde ao vilarejo homônimo e se localiza próxima a uma estrada que conectava Poseidonia a Agropoli, possivelmente a rota de acesso ao porto da cidade. Essa posição estratégica pode ter favorecido o surgimento de atividades comerciais e artesanais na região, em resposta à baixa fertilidade do solo, menos propício à agricultura e, por isso, menos explorado que as terras ao norte do núcleo urbano. *A tumba* (túmulo) *do mergulhador* é significativo por causa de suas pinturas, que são frequentemente celebradas como exemplos raros de uma forma de arte grega antiga que está praticamente desaparecida hoje. Mas descrever o túmulo como grego é uma simplificação exagerada. Seu criador incluiu alguns elementos típicos da arte grega nas pinturas, mas tomou emprestados outros componentes dos etruscos, cuja civilização prosperou no norte e centro da Itália. O pintor pode até ter incluído algumas características da cultura local não etrusca do sul da Itália na decoração do túmulo. A obra fornece evidências de interações interculturais que estavam acontecendo entre pessoas que viviam na Grécia e na Itália por volta de 470 a.C., quando foi feito. Nos parágrafos a seguir, consideraremos como o túmulo foi feito, o que suas pinturas mostram e o que

elas significam. Consideraremos se o Túmulo do Mergulhador deve ser classificado como grego, etrusco ou algo mais, desafiando os limites dessas categorias. A figura do homem mergulhando - representação única na arte grega de uma cena de passagem solitária para além da vida - insinua uma viagem arquetípica: o mergulho como rito de transição, símbolo de morte e renascimento, de imersão no mistério.

Segundo Souza (2016, p. 20), essa relação com a água não se limita ao campo imagético, mas expressa uma dimensão profunda da espiritualidade de Dora. Para a poeta, a água é meio de comunhão com Deus e com a natureza, e essa experiência de fusão com o absoluto encontra no gesto poético o seu ritual. A água, como arquétipo, carrega os sentidos do feminino primordial, do inconsciente e do divino: ela é matriz, fluidez, silêncio, espelho e abismo. Mergulhar nela, como o talhamar que rasga as ondas ou o homem que mergulha na tumba, é, em termos junguianos, abrir-se ao inconsciente coletivo, permitir que a linguagem poética acesse os símbolos universais que estruturam a alma humana.

Dessa forma, o livro *Talhamar* configura-se como um espaço de trânsito visionário, onde cada poema opera como uma travessia simbólica e mística. A fusão entre título, imagem de capa e cosmovisão da autora constitui uma poderosa constelação simbólica, que inscreve a obra no modo de criação visionário descrito por Jung (2013), no qual a arte já não se limita à expressão do eu, mas canaliza as potências arquetípicas do imaginário ancestral.

Em sua arquitetura, *Talhamar* é composto por 33 poemas de diferentes formas e temáticas, incluindo elegias, quais sejam: “O mergulhador (I)”, “Elegia”, “A Dion”, “O mergulhador (II)”, “Fragmento I”, “Joanina do Épiro”, “Fragmento II”, “O mergulhador (III)”, “Mnemosyna”, “Anêmonas”, “Ártemis”, “Afrodite”, “Vivem os ventos”, “O Deus que vem”, “A novilha”, “Mar”, “Delfos”, “Nakht”, “Tendas”, “Sete poemas de Ubatuba”, “Albamar”, “A Rainer Maria Rilke”, “Trajeto”, “Casa na floresta”, “O banco sob a árvore”, “O que passa, o que não passa”, “Que as coisas...”, “Mulher e pássaro”, “Há muito tempo”, “Morte e medo”, “Último dia de um ano qualquer”, “A Carlos Pinto Alves” e “Alba de Finados”.

Uma breve análise dos títulos dos poemas de *Talhamar* revela a amplitude temática da obra, que transita entre o mítico, o simbólico e o pessoal. Três poemas, intitulados “O Mergulhador”, estabelecem um diálogo direto com o projeto gráfico da capa da edição original de 1982, que traz a célebre imagem da *Tumba do*

mergulhador. Esses poemas funcionam como eixos simbólicos do livro, articulando a ideia do mergulho como rito de passagem, travessia espiritual e imersão no inconsciente, coerentes com o imaginário visionário da autora.

Além dessas composições centrais, destacam-se poemas dedicados a personagens mitológicos ligados à água, como Ártemis, deusa lunar e irmã gêmea de Apolo, nascida entre os hiperbóreos - povo mítico associado à pureza, ao frio e à espiritualidade extrema. Afrodite, por sua vez, remete diretamente ao arquétipo aquático, de acordo com Bulfinch (2002, p. 45), um dos mitos sobre seu nascimento relata que ela teria emergido da espuma do mar, simbolizando o amor, a sensualidade e a força criadora originada das profundezas líquidas.

Paralelamente ao registro mítico e simbólico, há poemas que se aproximam da dimensão autobiográfica, como os que apresentam títulos de dedicatória - “A Rainer Maria Rilke” e “A Carlos Pinto Alves” -, sugerindo momentos de homenagem, influência literária ou laço afetivo. Essa diversidade temática foi notada já no lançamento da obra: um comentário publicado na segunda orelha da edição de 1982 destaca justamente essa multiplicidade, que revela a abertura da lírica de Dora Ferreira da Silva ao diálogo com múltiplas esferas da experiência - o mítico, o espiritual, o poético e o pessoal.

Assim, *Talhamar* configura-se como uma obra profundamente estruturada em camadas simbólicas, em que o mergulho proposto ao leitor não é apenas imagético, mas também existencial, ancorado na ancestralidade arquetípica e na trajetória singular da poeta.

TALHAMAR retrata o plural interior da autora, e suas metamorfoses poéticas. Começando por uma anamnese que remonta à Grécia e ao Egito, desfecha numa radicação explícita no aqui e agora (Conchas-Itatiaia-S. Paulo). Mas a pluralidade que fala por sua boca não significa uma simples “postura literária”, traduzido a heteronomia latente de sua vivência poética.³

A obra *Talhamar* pode ser lida como a expressão do plural interior de Dora Ferreira da Silva, revelando um percurso poético marcado por metamorfoses simbólicas e espirituais. A pluralidade a que o livro alude não é mero artifício estético ou “postura literária”, mas sim a manifestação de uma heteronomia essencial, isto é, da coexistência de múltiplas vozes, tempos e registros que constituem a experiência

³ Esse comentário consta assinado com as iniciais “N.M.T.” e com data em junho de 1982.

poética da autora. Dora não fala apenas por si, mas por camadas de memória, tradição e mito que a atravessam.

Desde os primeiros poemas, há uma anamnese profunda, que resgata imagens, paisagens e arquétipos da Grécia arcaica e do Egito antigo, civilizações cujas cosmovisões se projetam nos símbolos presentes ao longo do livro, como o mergulho, o mar, a travessia e os deuses. No entanto, essa viagem não se limita ao tempo mítico, dado que o livro culmina em um enraizamento concreto, com referências explícitas ao espaço vivido da autora (Conchas, Itatiaia, São Paulo), sugerindo que o sagrado, o poético e o universal se realizam também no cotidiano.

Assim, o pluralismo de *Talhamar* não se resolve numa fragmentação, mas numa espécie de síntese mística e poética, em que o sujeito lírico se reconhece como mediador entre mundos - entre o passado arquetípico e o presente vivido, entre o simbólico universal e o geográfico singular. Trata-se, portanto, de uma obra profundamente visionária, que conjuga tempo mítico e tempo histórico num mesmo fluxo verbal.

4 TALHAMAR E O SIMBOLISMO DA ÁGUA

Em uma leitura inicial de *Talhamar*, torna-se evidente a presença estruturante dos arquétipos naturais, sobretudo os da água e do ar, cuja carga simbólica atravessa o conjunto da obra. Ao menos vinte poemas exploram metáforas relacionadas ao mar, ao mergulho, às ondas e à travessia, imagens que ativam o inconsciente coletivo, segundo Jung (2013), e que, conforme Bachelard (1997, p. 48), revelam a profundidade simbólica da água enquanto elemento: ela é simultaneamente espelho de si (como no mito de Narciso), fonte de vida, símbolo de morte, de retorno ao útero, de renascimento e de energia fluida.

Essa simbologia encontra eco particularmente nos três poemas intitulados “O Mergulhador”, que reiteram o motivo do mergulho como passagem iniciática e descida ao inconsciente, bem como na própria imagem da capa da edição de 1982, com a célebre pintura da *Tumba do mergulhador*. Nesse contexto, o ato de mergulhar torna-se metáfora da jornada poética e espiritual da autora, que se lança ao fundo das águas para reencontrar as raízes arcaicas do ser.

Além disso, doze poemas evocam o arquétipo do ar, frequentemente relacionado à leveza, ao espírito, à transcendência e à elevação, forças que dialogam com a interioridade mística da poeta, como propõe Bachelard (2001, p. 40). A coexistência dos dois elementos (água e ar) não se dá de forma antagônica, mas complementar, marcando um dinamismo simbólico, através da imagem do mar, enquanto abismo e dissolução, encontra no ar a ideia de respiração, ascensão e comunicação com o sagrado.

Um exemplo claro da associação do mar à morte e à partida é a imagem do mar personificado, que aparece como entidade viva, às vezes maternal, às vezes abissal, figurando o fim e o começo da travessia existencial. Essa representação amplia o alcance metafórico da água em *Talhamar*, revelando como Dora Ferreira da Silva se insere na tradição simbólica que faz da poesia um espaço de transfiguração interior e mediação arquetípica, como no poema “MAR”:

MAR

O sonho levou-te para sempre
em teu barco,
mas não sei quem dormia:
tu, ou eu?
Desfazia aos poucos o sono
uma grinalda em seus dedos.
Mas quem sabe
quando veio ou partiu
e em que barco
aquele que nada deixando
tudo levou?

Ou nada ia no barco
e tudo era o Mar? (Silva, 1982, n. p.)⁴

O poema “MAR” constitui exemplar notável de sua poética visionária, na qual convergem simbolismo arquetípico, ambiguidade ontológica e uma linguagem profundamente enigmática. Com estrutura lírica concisa e rarefeita, o poema mobiliza imagens e sonoridades que instauram um campo de sentidos voltado à experiência do mistério e da transfiguração existencial. Desde os primeiros versos, o mar não se apresenta como simples cenário, mas como entidade simbólica de múltiplas camadas, remetendo ao inconsciente coletivo, à morte como travessia espiritual e ao tempo enquanto força de apagamento e dissolução.

⁴ A edição de 1982 de *Talhamar* não possui numeração de página.

A imagética do barco, recorrente ao longo do poema, figura a travessia da alma em direção a um destino desconhecido. Ao afirmar que o sonho “levou-te para sempre / em teu barco”, o poema instaura uma ambiguidade que se adensa no verso seguinte - “mas não sei quem dormia: / tu, ou eu?” - desestabilizando as fronteiras entre sujeito e objeto, vigília e devaneio, presença e ausência. Tal indeterminação ontológica culmina no questionamento final: “Ou nada ia no barco / e tudo era o Mar?”, em que o mar surge não apenas como meio, mas como totalidade indiferenciada, evocando concepções como o Uno neoplatônico ou o nirvana budista. Assim, o mar passa a significar a instância que tudo absorve, inclusive o eu lírico, numa operação que aproxima o poema de uma linguagem mística ou apofática.

O percurso simbólico é intensificado pelo uso de figuras de linguagem que operam a desconstrução das referências concretas. A metáfora do barco funciona como metonímia da passagem, enquanto a “grinalda” que se desfaz, como nos versos “Desfazia aos poucos o sono / uma grinalda em seus dedos”, remete à efemeridade dos ritos de passagem, podendo ser lida tanto em chave nupcial quanto funerária. A linguagem poética se estrutura por paradoxos que condensam tensões fundamentais: “nada deixando / tudo levou” explicita a contradição essencial do luto, em que a perda do ente material convive com a presença espectral da ausência. Soma-se a isso a personificação do sono, que adquire agência ao “desfazer” a grinalda, sendo representado como entidade quase mitológica, atuante e silenciosa.

Outro aspecto relevante da construção poética reside na dimensão sonora e imagética do texto. A musicalidade do poema é marcada por assonâncias em “a” e “o” - como em “Desfazia aos poucos o sono” - que criam um fluxo fonético análogo ao movimento das ondas. O uso de versos curtos, bem como a presença de enjambements, reforça a fluidez e o ritmo descontínuo, próximos ao vai-e-vem das marés. As imagens são essencialmente táteis e visuais: a grinalda que se desfaz sugere decomposição e fragilidade.

Nesse contexto, o poema se configura como interrogação ontológica, mais do que simples expressão lírica. Sua estrutura flutua entre o dizer e o silenciar, entre a nomeação e o desaparecimento da linguagem. O verso final, ao indagar se havia algo no barco ou se tudo era o mar, propõe um descentramento radical da subjetividade, em que a existência individual é absorvida pela grande matriz arquetípica da água. Dora Ferreira da Silva constrói, assim, uma poética em que a linguagem poética não

apenas tematiza a dissolução, mas a performa. O desaparecimento não é apenas um conteúdo, mas pode ser tomado como um gesto estético e uma postura ontológica diante da experiência, endossando a índole filosófica da lírica doreana.

Tal concepção aproxima a autora da linhagem simbolista, especialmente da vertente de Mallarmé, cuja poética também explora os limites do dizer e a musicalidade do silêncio. No entanto, Dora imprime uma marca singular ao conjugar tradição mítica, mística cristã e arquétipos junguianos, compondo uma ars poetica que se define menos por inovações formais e mais pela profundidade de sua contemplação simbólica. Em “MAR”, o mergulho nas águas, figurado pelo barco, pelo sono e pela dúvida, torna-se metáfora de um retorno ao mistério primordial que, por sua natureza, não pode ser resolvido, apenas intuído.

Nesse sentido, a pergunta derradeira que encerra o poema, nos versos “Ou nada ia no barco / e tudo era o Mar?”, permanece como uma interrogação não solucionável, fiel à essência enigmática da obra. Resta ao leitor decidir se o mar anula ou sublima a existência, ou, ainda, se dissolve tal oposição. O poema, ao silenciar no instante de sua própria dúvida, revela sua natureza mais profunda: ser, como o mar, vasto, fluido e insondável. A partir do último verso de “Mar”, percebe-se que há a imagem do mar personificado (com a presença da inicial maiúscula), característica que pode ser encontrada também em outras obras da autora, como o poema “À Tálida” do livro *Hídrias* (2004): “Tálida, por que te afastas / nas amplas salas do Mar?” (p. 47). Por meio de uma interpretação breve, nota-se a dubitação do eu-lírico sobre quem partiu (ou quem morreu), algo que possui um valor mais significativo quando aparece um espaço poemático entre os versos “tudo levou” e “Ou nada ia no barco”. Ele pode ser interpretado como uma tentativa que o eu-lírico teve de procurar concluir algo ou sanar suas dúvidas, mas isso só fez com que ele levantasse outra possibilidade.

Outro símbolo fundamental no poema “Mar” é o do barco, que atua como imagem ambígua da travessia, podendo representar tanto a passagem para a morte quanto um renascimento espiritual. Em diversas tradições simbólicas, o barco é o veículo que conduz a alma dos mortos a uma outra instância do ser, seja ela um “outro mundo” ou uma dimensão transcendente, como se observa, por exemplo, na mitologia egípcia ou nas barcas do Hades na cultura greco-romana. Essa associação

arquetípica está presente na poética de Dora Ferreira da Silva, articulando-se à concepção do mar como totalidade devoradora e regeneradora.

Nesse contexto, o poema tensiona as fronteiras entre luto e dissolução subjetiva. O eu-lírico, ao expressar a dúvida sobre quem, de fato, “dormia” - “tu, ou eu?” -, revela não apenas a perda de um outro, mas também um possível esvaziamento de si. Assim, a perda se torna experiência liminar, capaz de arrastar o sujeito para um estado de suspensão ontológica. A dor da ausência é tratada de modo não dramático, mas sublime, segundo a tradição estética que vê no sublime a experiência do indizível e do transcendente.

A abordagem da morte, portanto, não se dá por meio de gestos retóricos grandiloquentes ou de sentimentalismo explícito, mas pela via do silêncio e da dúvida, em que o poema se torna uma meditação sobre os limites da linguagem e da existência. Ao final, resta a ambiguidade essencial: se houve de fato uma partida, ou se tudo (inclusive o eu lírico) foi absorvido pelo mar. Tal construção revela a habilidade da autora em tratar de um tema comumente temido e evitado por meio de uma elaboração simbólica que une lirismo, mitologia e filosofia.

O poema “MAR”, de Talhamar, exemplifica a poética visionária de Dora Ferreira da Silva, articulando temas centrais de sua obra, tal como o mar como arquétipo, a ambiguidade existencial, o sonho como dimensão ontológica e o silêncio como enigma. Através de uma estrutura lírica concisa, o texto constrói uma rede de significados que demandam análise acurada, tanto no plano simbólico quanto no formal.

O mar surge como um símbolo polissêmico, operando simultaneamente como representação do inconsciente, na perspectiva de Jung (, da morte enquanto travessia e do tempo como força de dissolução. A imagem do “barco” — veículo da partida indeterminada — remete a uma jornada espiritual cujo destino permanece obscuro. Essa indeterminação é reforçada pela ambiguidade dos versos “mas não sei quem dormia: / tu, ou eu?”, que subverte a distinção entre sujeito e objeto, sonho e vigília. O mar, assim, não é apenas cenário, mas agente ativo: no verso final — “Ou nada ia no barco / e tudo era o Mar?” —, ele se torna a totalidade que absorve e anula individualidades, evocando noções como o Uno neoplatônico ou o nirvana budista.

Outro símbolo fundamental no poema é o do barco, que atua como imagem ambígua da travessia, podendo representar tanto a passagem para a morte quanto

um renascimento espiritual. Em diversas tradições simbólicas, o barco é o veículo que conduz a alma dos mortos a outra instância do ser, como nas barcas de Caronte na mitologia greco-romana ou na barca solar egípcia. Essa associação arquetípica está presente na poética de Dora Ferreira da Silva, articulando-se à concepção do mar como totalidade devoradora e regeneradora.

Nesse contexto, o poema tensiona as fronteiras entre luto e dissolução subjetiva. O eu-lírico, ao expressar a dúvida sobre quem, de fato, “dormia” - “tu, ou eu?” -, revela não apenas a perda do outro, mas também um possível esvaziamento de si. A dor da ausência é tratada de modo não dramático, mas sublime, em consonância com a tradição estética que concebe o sublime como a experiência do inefável. A abordagem da morte se dá, assim, pela via do silêncio, da dúvida e da indeterminação ontológica. Ao final, resta a ambiguidade essencial: se houve, de fato, uma partida, ou se tudo (inclusive o eu) foi absorvido pelo mar. Tal construção revela a habilidade da autora em tratar de um tema comumente temido por meio de uma elaboração simbólica que une lirismo, mitologia e filosofia.

O poema emprega ainda figuras de linguagem que tensionam materialidade e abstração. O “barco” funciona como metonímia da travessia existencial, enquanto a “grinalda”, cujo desfazer é descrito nos versos “Desfazia aos poucos o sono / uma grinalda em seus dedos”, simbolizando a efemeridade de ritos (nupciais ou fúnebres). Destacam-se também os paradoxos, como na fórmula “nada deixando / tudo levou”, que condensa o luto em sua contradição essencial: a perda do tangível e a permanência do vazio. O sono, personificado, adquire corporeidade, aproximando-se de uma divindade silenciosa que desintegra formas. As interrogações retóricas, por sua vez, mimetizam a perplexidade humana diante do incompreensível, reforçando o caráter enigmático do texto.

Em síntese, o poema não apenas tematiza, mas estiliza o desaparecimento, dado que a linguagem, como o mar, absorve e silencia. Dora Ferreira da Silva constrói, assim, um poema que ultrapassa a expressão lírica, transformando-se em meditação metafísica sobre a condição humana. A fusão entre sujeito e natureza (o eu que se confunde com o mar), a dissolução de limites (entre sonho e vigília, entre vida e morte) e o uso deliberado da ambiguidade revelam uma poética que encara a linguagem como instrumento de acesso ao inefável. A pergunta final, a partir dos versos “Ou nada ia no barco / e tudo era o Mar?”, preserva e acentua o mistério. A obra ecoa a

tradição simbolista mas com uma singularidade que a insere na linhagem visionária de Dora Ferreira da Silva, para quem a poesia é, antes de tudo, uma ars contemplativa da eternidade.

O MERGULHADOR (III)

Dion ao fundo mar se atira
e o vento agita ondas e frondes;
as gaivotas se despedem, estríduladas,
enquanto o outro se desfaz nos últimos cardumes.
Desvia o olhar. Transfixa o sol as águas
como quem não volta
e a tarde esculpe flores
de morta geometria.

Do lado que olhares
é o arco do crepúsculo
e pássaros se afastam. (Silva, 1982)

Pode-se perceber que o arquétipo do vento aparece, no caso de “O Mergulhador (III)”, atrelado à metáforas relacionadas ao arquétipo da água, dando o sentido de força e pulsão (por exemplo, no verso 2, “o vento agita ondas e frondes” é a consequência que ocorre após Dion se atirar nas águas). Há também a presença de metáforas que possuem ligação com a natureza, como as gaivotas (verso 3), o sol (verso 5), e outros pássaros que não foram especificados (último verso). Mesmo assim, reconhece-se que tais metáforas possuem ligação com o vento, visto que elas se vão por intermédio dele, remetendo à frase “o sopro absorve tudo” do *Chandoya-Upanishad*, que Bachelard cita em *O ar e os sonhos*. Dessa forma, arquétipo, mito, poesia e inconsciente apresentam relações viscerais e profundas. Octavio Paz, em *O arco e a lira* (2012), define poesia como “Sublimação, compensação, condensação do inconsciente” (p. 21), algo que pode ser encontrado nas obras poéticas da autora em foco. Já em relação ao poema, os mitos e os arquétipos, Paz afirma que o poeta utiliza os mitos para mostrar a condição humana na sua atualidade (2012 p. 21), podendo levar também à transcendência:

O poema transcende a linguagem. [...]: o poema é linguagem – e linguagem antes de ser submetida à mutilação de prosa ou da conversa -, mas também é algo mais. E esse algo mais não é explicável pela linguagem, embora só possa ser atingido por ela. Nascido da palavra, o poema desemboca em algo que a transpassa (Paz, 2012, p. 30).

O poema “O MERGULHADOR (III)”, de Talhamar, de Dora Ferreira da Silva, é uma composição intensamente imagética e simbólica que aprofunda o diálogo da autora com os arquétipos do mar, da travessia e da morte. A seguir, apresentamos uma análise focada em seus elementos simbólicos, figuras de linguagem, recursos sonoros e imagéticos, além de uma leitura de sua dimensão ontológica e estética.

O MERGULHADOR (III)

Dion ao fundo mar se atira
e o vento agita ondas e frondes;
as gaivotas se despedem, estrídulas,
enquanto o outro se desfaz nos últimos cardumes.
Desvia o olhar. Transfixa o sol as águas
como quem não volta
e a tarde esculpe flores
de morta geometria.

Do lado que olhares
é o arco do crepúsculo
e pássaros se afastam (Silva, 1982).

Um gesto decisivo inicia o poema: “Dion ao fundo mar se atira”. O nome “Dion” pode remeter tanto a Dioniso, deus do êxtase e da dissolução dos limites, quanto à figura humana do mergulhador mitológico ou lírico. Esse *salto* não é apenas físico, mas trata-se de um gesto iniciático, de entrada no mistério. Ao lançar-se no mar, Dion abandona a ordem do mundo solar e racional para adentrar uma dimensão abissal e inefável.

Essa travessia é sublinhada por forças naturais que se agitam em resposta ao ato: o “vento agita ondas e frondes” cria uma atmosfera de instabilidade e transição, marcando o momento como liminar, fronteiro. O barulho estridente das gaivotas (“estrídulas”) intensifica a ideia de um adeus cósmico, como se o mundo natural testemunhasse e selasse esse rito de passagem.

Na segunda estrofe, há uma progressiva dissolução da identidade do sujeito: “o outro se desfaz nos últimos cardumes”. Aqui, o mergulhador já não é mais uma figura delimitada, mas sim algo que se dispersa, talvez em comunhão com os peixes, talvez em morte e em transcendência. O uso do pronome “outro” em vez de nomeá-lo diretamente contribui para essa despersonalização ontológica, reforçando a noção de que a identidade individual se dilui no contato com o absoluto (o mar).

A imagem “transfixa o sol as águas / como quem não volta” traz uma sobreposição entre o sol e o mergulhador: ambos atravessam a superfície, ambos

seguem uma trajetória sem retorno. O mergulho é, aqui, como o pôr do sol, um movimento terminal, que encerra o ciclo. A metáfora final “a tarde esculpe flores / de morta geometria” é uma das mais fortes do poema. A tarde (símbolo do fim da vida) “esculpe flores”, ou seja, produz beleza, mas essa beleza é marcada pela “morta geometria”, uma forma sem vitalidade, uma estética do fim. Isso remete à ideia de que a morte, embora final, é também forma, arte, contemplação, tal como uma flor de cera ou uma pintura funerária.

A estrofe final amplia a perspectiva: “Do lado que olhares / é o arco do crepúsculo”. Não importa a direção escolhida, pois o crepúsculo envolve tudo. Isso reforça o sentimento de inevitabilidade e irreversibilidade da dissolução. A imagem dos “pássaros que se afastam” pode ser interpretada como a alma que parte, ou como a vida que se retira, ou ainda como testemunhas do fim. Esses pássaros lembram as gaivotas do início, criando uma circularidade e uma coerência sonora e imagética na composição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do poema “MAR” e de “O Mergulhador (III)”, pertencentes ao livro *Talhamar* de Dora Ferreira da Silva, evidencia a elaboração de uma poética visionária que mobiliza símbolos arquetípicos, especialmente o mar e o barco, para refletir sobre a condição existencial, o tempo, a morte e o mistério da travessia ontológica. Nesse contexto, o mar, em sua pluralidade simbólica, assume a função de matriz do desconhecido, espelho do inconsciente e imagem da totalidade que dissolve as formas individuais, funcionando como eixo estruturante da experiência lírica.

A linguagem poética de Dora opera pela sugestão, pela ambiguidade e pela construção de atmosferas liminares, nas quais a distinção entre sujeito e mundo se desfaz. O uso de metáforas paradoxais, imagens táteis e visuais, estruturas sonoras fluidas e figuras mitológicas amplia a densidade simbólica dos textos, criando composições que não se limitam à expressão de sentimentos pessoais, mas que articulam uma dimensão especulativa, quase metafísica da poesia.

Nesse sentido, a lírica de Dora Ferreira da Silva, especialmente em *Talhamar*, inscreve-se em uma tradição contemplativa e arquetípica, aproximando-se de uma estética do mergulho interior e da dissolução do eu. A poeta mobiliza elementos do

imaginário mitológico e do inconsciente coletivo como formas de acessar camadas mais profundas da experiência humana, em consonância com a concepção de criação visionária proposta por Jung (2000; 2013).

Por fim, a leitura desses poemas evidencia como a poesia de Dora não apenas tematiza o enigma da existência, mas o incorpora formalmente, fazendo da linguagem um lugar de suspensão, silêncio e abertura ao indizível. Seu mergulhador, tal como seu leitor, não retorna do fundo do mar com respostas, mas com imagens: flores de morta geometria, sombras crepusculares, a memória de um barco que talvez nunca tenha partido. É nesse vazio significante, repleto de ressonâncias arquetípicas, que sua poética se sustenta como travessia e contemplação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNG, Carl Gustav. O conceito de arquétipo. *In*: _____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luíza Appy; Dora Mariana Ribeiro Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 87-91.

JUNG, Carl Gustav. Psicologia e poesia. *In*: _____. **O espírito na arte e na ciência**. Trad. Maria de Moraes Barros. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 85-108.

NUNES, Benedito. A recente poesia brasileira. *In*: _____. **A clave do poético**: ensaios. São Paulo: 2009, p. 158-173.

POLLINI, Airton. Mergulhar no Satyricon de Fellini: a pintura da Tumba do mergulhador de Paestum e a cena da pinacoteca. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 48/49, p. 303-320, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5380/his.v48i0.15291>

SILVA, Dora Ferreira da. **Talhamar**. São Paulo: Santos Marcondes Gráfica Editora Ltda, 1982.

SOUZA, Enivalda Nunes Freitas. Vem de longe o velho vinho de Homero. *In*: **Poesia com deuses**: estudos de Hídrias, de Dora Ferreira da Silva (org.). 1. ed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, p. 13-35.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman; Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ARTIGO 5

UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE FICHAS SOCIAIS PREENCHIDAS EM ESCOLAS PERNAMBUCANAS

CÍCERO KLEANDRO BEZERRA DA **SILVA**

UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE FICHAS SOCIAIS PREENCHIDAS EM ESCOLAS PERNAMBUCANAS

Cícero Kleandro Bezerra da **Silva**¹

RESUMO:

O presente trabalho analisa informações concedidas por informantes da Educação Básica nas pesquisas de Silva (2017, 2022), cujas entrevistas foram realizadas em cinco cidades pernambucanas. A análise tem como respaldo a Sociolinguística Variacionista, cujo principal teórico é o norte-americano William Labov (2008 [1972]). No que diz respeito ao aspecto metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico e ao mesmo tempo, levar-se-á em consideração os percentuais obtidos nas fichas sociais e também o olhar qualitativo sobre os resultados obtidos. Espera-se através do referido trabalho, destacar a influência do ensino prescritivo, o contexto e o espaço em que a coleta dos dados foi realizada sobre o uso normativo da língua, bem como refletir sobre o ensino normativo da Língua Portuguesa tanto na escola pública quanto privada.

PALAVRAS-CHAVE:

Norma culta. Ensino prescritivo. Educação Básica.

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS PESQUISAS DE SILVA (2017; 2022)

No intuito de investigar uma possível assimetria entre a língua falada e também a escrita no que concerne à aplicação da concordância nominal de número (doravante, CN) apenas na cidade de Belo Jardim, em Pernambuco, em sua pesquisa de mestrado em Linguística (2017) e posteriormente na de doutorado, Silva (2022) fez outra coleta na referida cidade e ainda em outras quatro no mesmo estado, como também em 2 regiões portuguesas. Pode-se dizer que ambos os trabalhos do autor, enquadram-se nos estudos da 1ª onda Sociolinguística, considerando que são observados os percentuais gerados pelo programa *Goldvarb X* no que concerne à aplicação da CN de número, tanto em escolas públicas da cidade (municipal para o Ensino Fundamental e estadual para o Ensino Médio) e com os mesmos segmentos de ensino para uma escola particular de localização centralizada na referida cidade, observando os resultados gerais sob a estratificação de informantes.

Sendo assim, é necessário esclarecer que o presente texto constitui-se em um recorte de duas pesquisas realizadas pelo autor supramencionado, com o intuito de atingir os objetivos acima mencionados, conduzindo a uma reflexão acerca dos procedimentos metodológicos realizados pelas escolas em Pernambuco.

Pode-se dizer que o momento da coleta dos dados permite tanto ao pesquisador quanto ao informante verem a língua em uso por uma ótica científica, oportunizando a observação e respectivo questionamento a respeito de como a língua em suas diferentes modalidades de uso é tratada dentro dos muros da escola.

2 RESPALDO TEÓRICO DA PESQUISA

Conforme já mencionado de forma preliminar, as pesquisas tomadas enquanto fontes para o presente estudo respaldam-se na Sociolinguística Variacionista, sendo assim, consideram-se os seguintes aspectos para a abordagem a ser realizada no presente texto:

- (i) a comunidade de fala na qual os informantes partilham de traços e respectivos usos linguísticos (Guy, 2000);
- (ii) a heterogeneidade da língua ao considerar que a variação linguística é inerente ao ser humano (Labov, 2008 [1972]; Faraco e Zilles, 2017);

(iii) o paradoxo do observador na relação entrevistado/pesquisador, o qual foi gerenciado pelo pesquisador de maneira a obter respostas mais espontâneas e reais possíveis em um momento conduzido enquanto conversa informal e sutileza nas perguntas que buscavam o maior detalhamento possível, sem uso de variante de linguagem rebuscada pelo pesquisador (Tarallo, 1985).

Dessa forma, tais aspectos constituem a base ou respaldo teórico do corrente texto e no que diz respeito aos procedimentos realizados e ferramentas utilizadas, dentre as quais a ficha social constitui-se na principal a obter respostas a serem analisadas e características do perfil dos informantes serão tratados na próxima seção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERFIL DOS INFORMANTES

Para realizar tais estudos, o pesquisador fez coleta de dados falados, através de uma entrevista com roteiro previamente preparado (Pesquisa de Mestrado: 4º, 5º, 6º e 9º Anos do Fundamental/1º e 3º do Médio; Pesquisa de Doutorado: 6º e 9º Anos do Fundamental/1º e 3º do Médio) e também de dados escritos, por meio de uma narrativa proposta, porém é necessário salientar que a análise feita no presente texto focará respostas obtidas nas fichas sociais.

Dessa forma, considera-se a ficha social enquanto importante instrumento que, possibilitará a análise do corrente trabalho, pois através desta foram obtidas informações relevantes sobre a metodologia de ensino nas escolas sobre o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) na abordagem das modalidades de uso da língua (fala/escrita), ortografia e ensino de gramática, leitura e produção de texto.

Conforme ambas as pesquisas supramencionadas foram respaldadas na Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Herzog e Labov (2006 [1968])), através das referidas fichas, também foi possível perceber de uma forma nítida, a disparidade cultural e socioeconômica que havia entre os estudantes da escola particular em relação aos das escolas públicas em que as coletas foram realizadas, o que se constituiu de grande valia para a análise dos resultados, considerando a influência de fatores linguísticos e sociais sobre o uso da CN de número ou não dos alunos, porém destaque-se que não há pretensão de no presente trabalho em trazer os resultados da realização do fenômeno supramencionado para o corrente texto, haja vista que o

foco se destina à percepção sobre a sua língua materna e como é abordada no ambiente escolar sob a rédea da gramática normativa (doravante, GN) e refletir se há uma influência do ensino prescritivo sobre as variantes linguísticas em ambos os tipos de escolas.

Todavia, é importante também esclarecer que os percentuais das fichas sociais presentes na tese de doutorado são imprescindíveis para atingir os objetivos aqui propostos, visto que tratam sobre aspectos relacionados ao ensino da LP, bem como ao cotidiano linguístico, social e cultural dos alunos, que podem influenciar diretamente na percepção e comportamento linguísticos dos belojardinenses, cujos critérios de inclusão são mencionados da seguinte maneira em sua dissertação de mestrado:

Além disso, consideramos critérios para a seleção dos informantes: (i) alunos que morem na cidade do Belo Jardim há pelo menos cinco anos consecutivos; (ii) que sejam alfabetizados; (iii) que estejam devidamente matriculados e ativos quanto à frequência escolar. Por sua vez, consideramos como critérios de exclusão o não enquadramento em, pelo menos, um dos três critérios de inclusão acima mencionados, bem como o fato de o número de informantes pretendidos nesta pesquisa já ter sido atingido, a saber: 144 informantes (Silva, 2017, p. 59).

A respeito dos critérios para inclusão dos informantes pernambucanos na pesquisa de doutorado, foram apresentadas as seguintes informações:

(i) que resida há, pelo menos, cinco anos ininterruptos na cidade onde a pesquisa estivesse sendo realizada;
(ii) que esteja devidamente matriculado e frequente na escola onde a pesquisa foi realizada;
(iii) que seja brasileiro(a) nato(a) (Silva, 2022, p. 188).

Conforme há muitas dificuldades para encontrar voluntários disponíveis para participar da pesquisa, há uma certa flexibilidade nos critérios estabelecidos, visto que se um dos critérios fosse a naturalidade em cada cidade pernambucana, praticamente não seria possível entrevistar a quantidade pretendida. Simultaneamente destaque-se a importância do tempo residente na cidade na expectativa que os participantes da pesquisa tenham o mínimo de traços linguísticos possíveis produzidos em sua comunidade de fala.

A respeito do perfil social, cultural e econômico dos informantes, foi possível observar uma disparidade entre os das escolas públicas em relação aos das

particulares durante as coletas de dados, visto que os da primeira escola costumavam relatar experiências mais simples em localidades mais próximas de suas residências enquanto os do segundo tipo de escola esbanjavam momentos familiares e de lazer em outros estados ou até mesmo países.

A bagagem cultural e o repertório linguístico dos estudantes das escolas particulares também fluiu de uma forma bem mais ampla. Tais aspectos podem ser atestados e corroborados com os resultados obtidos pelo autor em ambas as pesquisas em que, tanto na modalidade escrita quanto falada, os informantes com maior poder aquisitivo, em sua maioria na escola particular, aplicam bem mais a Gramática Normativa (doravante, GN) no fenômeno estudado, conforme considerado pelo autor em sua dissertação de mestrado:

Tanto na fala quanto na escrita havia uma diferença discrepante em relação à aplicação da CN de número pelos alunos da escola particular em relação aos da pública: estes apresentaram resultados bem inferiores quanto ao uso da aplicação da CN de número na língua falada (PR .28 [1.749/3.958] da escola municipal/PR .58 [2.287/2.823] da escola estadual) e na língua escrita (PR .25 [761/926] da municipal e .41 [540/526] da escola estadual) quando comparado ao uso feito por alunos da escola particular (língua falada: PR de .58 [6.174/7.465] e língua escrita: (PR .64 [1.872/1.907])). Essa diferença entre escolas aponta para o fato de que as escolas privadas tendem a um maior incentivo da variante de prestígio, necessária para ascender socialmente (Silva, 2017, p. 243).

E ao tratar sobre os resultados da sua tese de doutorado pontua:

Tipo de escola: conforme já pontuado no estudo de Silva (2017), os alunos da escola particular utilizam mais a norma culta do que os da pública, e essa consideração é corroborada com os resultados da presente pesquisa nas localidades pernambucanas: Belo Jardim (.663), Carpina (.674), Petrolina (.702), Recife (.574) e Serra Talhada (.581). Conforme já foi discutido no decorrer do presente estudo, questões socioeconômicas têm uma relação com o maior uso da CN de número pelos informantes da escola particular (Silva, 2022, p. 365).

Conforme avisado anteriormente, não haverá análise ou foco sobre os resultados quantitativos referidos a CN de número das pesquisas tratadas, mas de uma forma geral, considera-se que o autor corroborou que essa disparidade social, econômica e cultural dos alunos entrevistados nas diferentes pesquisas que trataram-se também de diferentes espaços e tempos, demonstrou que essas realidades contrastivas refletem-se também na relação que os usuários têm no uso normativo da sua língua decorrente do convívio linguístico que têm em seu dia a dia, no qual a

variante de prestígio é mais cobrada tanto pela clientela que frequenta o estabelecimento escolar quanto por familiares e amigos.

Outro aspecto interessante a ser mencionado é a idade/série dos informantes e pode-se dizer que o clímax desse contraste entre os tipos de escola está no 3º Ano Médio nas diferentes cidades pernambucanas, haja vista que não é difícil encontrar alunos já maiores de idade na pública, ao contrário da particular em que se encontram poucos alunos com 18 anos nesse ano escolar e da mesma forma foi possível observar que nos outros anos escolares, os estudantes das escolas municipais e estaduais eram mais velhos que os da particular, o que indica também a dificuldade das classes sociais de menor poder aquisitivo percorrerem os anos escolares com o mesmo êxito.

Destaque-se também que os alunos que estudavam no Ensino Médio no horário da noite eram trabalhadores e conciliavam a dupla jornada entre trabalho e estudo, enquanto os da escola particular desse segmento de ensino (na maioria das vezes, no horário da manhã) tinham a dedicação exclusiva aos estudos e apresentavam densas opiniões acerca do que ocorria no mundo, com ótimas argumentações nas respostas concedidas nas entrevistas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE AS FICHAS SOCIAIS RESPONDIDAS

Nesta seção, serão apresentados os principais resultados percentuais obtidos nas respostas dos alunos, nas fichas sociais de ambos os trabalhos do referido autor, nos anos de 2017 e 2022. Sendo assim, é necessário deixar claro que se constituem em uma parte das perguntas respondidas, conforme for útil ao presente artigo.

Inicialmente, cumpre dizer também que o pesquisador tratou as fichas sociais de maneira distinta em ambas as pesquisas, posto que, na pesquisa de mestrado, na página 68, na seção 2.3 apresenta um panorama sócio-econômico-cultural do que foi encontrado nas fichas preenchidas pelos estudantes. Nessa seção, o autor transcorre em linhas gerais sobre os hábitos e consumos culturais dos alunos, bem como o uso de tecnologias, mas não há percentuais ou números específicos que tratem sobre questões relacionadas a questões como variação linguística e ensino prescritivo da gramática.

Dessa forma, o que se pode pontuar, sobre a pesquisa de 2017, é a disparidade cultural, social e econômica vista nas fichas sociais e entrevistas dos alunos belojardinenses, existente entre os estudantes de escolas públicas em relação aos das particulares e a sua aplicação mais eficaz da gramática normativa no fenômeno estudado e ao mesmo tempo serve de comparação para o que foi observado na pesquisa posterior nas 5 cidades pernambucanas, incluindo Belo Jardim.

Contudo, ao considerar que o trabalho de 2017 também reflete sobre o comportamento linguístico de informantes de uma cidade pernambucana, é necessário salientar que o autor atestou as seguintes questões no que concerne ao fenômeno estudado:

- As estudantes de sexo feminino aplicavam mais a concordância nominal de número que os do masculino;
- Quanto maior a escolaridade, mais os participantes faziam uso da norma culta;
- Conforme já explicitado no presente texto, alunos de escola particular utilizavam mais a GN.
- Embora os informantes mais velhos tivessem maior escolaridade, os resultados mostraram uma aplicação próxima da concordância de número entre as 3 faixas etárias selecionadas para a pesquisa.

Ao considerar sob o viés da Sociolinguística variacionista a correlação entre aspectos linguísticos e sociais em relação ao que foi pontuado acima, pode-se dizer que os informantes belojardinenses que mais utilizam a norma culta seriam do sexo feminino, com maior escolaridade, que estudam em escola particular e consequentemente têm maior poder aquisitivo associado ao maior consumo de bens culturais.

Diferente do que foi realizado no mestrado, Silva organizou os resultados das respostas das fichas sociais preenchidas na pesquisa de doutorado em percentuais, dos quais, conforme prometido anteriormente, serão apresentados alguns na presente seção. Vejam-se as tabelas 47 e 49 da tese de Silva (2022) apenas com os resultados das cidades pernambucanas sem as portuguesas:

Tabela 1 – Tipo de atividade mais realizada em aula segundo alunos do 6º do Fundamental/6º ou 7º do Básico

Cidade	Tipo de escola	Gramática	Leitura e produção textual	Ambas
Belo Jardim	Pública	-	-	-
	Particular	8%	42%	42%
Carpina	Pública	12,5%	17%	8%
	Particular	25%	-	58%
Petrolina	Pública	8%	42%	8%
	Particular	25%	25%	33%
Recife	Pública	8%	50%	33%
	Particular	25%	50%	8%
Serra Talhada	Pública	-	17%	50%
	Particular	33%	17%	33%

Fonte: Tabela 47 em Silva (2022, p. 205).

É válido salientar que serão expostas apenas as tabelas do 6º Ano do Fundamental e 3º do Médio por restrição de tempo e também para delimitar a análise a ser feita no presente trabalho, considerando que o início dos Anos Finais do Fundamental e o último do Médio apresentam um bom espaço de tempo e permitem assim, uma comparação fidedigna. É necessário destacar também que a legenda de cada tabela apresenta o ano escolar brasileiro/ ano escolar europeu equivalente. Sendo assim, segue uma parte da tabela 49 da referida tese, conforme já anunciado:

Tabela 2 – Tipo de atividade mais realizada em aula segundo alunos do 3º do Médio/Secundário

Cidade	Tipo de escola	Gramática	Leitura e produção textual	Ambas
Belo Jardim	Pública	-	-	-
	Particular	-	-	-
Carpina	Pública	25%	25%	8%
	Particular	25%	-	58%
Petrolina	Pública	33%	8%	25%
	Particular	58%	17%	25%

Recife	Pública	33%	25%	17%
	Particular	42%	25%	25%
Serra Talhada	Pública	-	50%	17%
	Particular	92%	-	8%

Fonte: Tabela 49 em Silva (2022, p. 207).

Outra questão a ser esclarecida é que os dados da pesquisa de 2017 em Belo Jardim foram aproveitadas para a de 2022, exceto os dados do 6º ano da escola particular para corresponder a um número de participantes iguais entre o sexo masculino e feminino que não foi possível de obter na de 2017.

Na tabela para os alunos do 6º Ano são apresentados os maiores percentuais (acima de 40%) para atividades de leitura e produção de texto e em alguns casos, conciliada com o ensino da GN. Esses maiores percentuais se espalham em ambos os tipos de escola, demonstrando que há uma abordagem sobre ambos os aspectos para ambas as escolas, ou seja, não há uma discrepância entre tais tipos de escola ou abandono no que concerne a abordagem do ensino da gramática e da leitura e produção textual no que foi verificado nas cidades pernambucanas.

A respeito da tabela para o 3º Ano do Médio já apresenta uma realidade contrastiva em relação ao que foi visto no 6º Ano do Fundamental, posto que o ensino da GN destaca-se com maiores percentuais, principalmente na escola particular, chegando a 92% na cidade de Serra Talhada. Acredita-se que esse maior percentual para o estudo da gramática ocorra devido à preocupação da escola particular em atingir o maior número possível de alunos com pontuação alta no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e consequente aprovação nos vestibulares, sendo assim, os percentuais para a abordagem da GN são bem maiores no 3º Ano que no 6º, visto que nos Anos Finais do Fundamental há tanto a preocupação de desenvolver a leitura e produção de texto quanto de abordar a gramática de uma maneira conjunta.

Na tabela 50 da referida tese, encontram-se os percentuais referidos ao prescritivismo para cada modalidade da língua no 6º Ano Fundamental, conforme pode ser visto no recorte abaixo:

Tabela 3 – Modalidade da língua com ensino mais prescritivo segundo alunos do 6º do Fundamental/6º ou 7º do Básico

Cidade	Tipo de escola	Fala	Escrita	Ambas
Belo Jardim	Pública	-	-	-
	Particular	8%	33%	50%
Carpina	Pública	-	50%	42%
	Particular	-	33%	42%
Petrolina	Pública	-	42%	17%
	Particular	8%	42%	33%
Recife	Pública	8,3%	33,3%	33,3%
	Particular	17%	25%	50%
Serra Talhada	Pública	17%	42%	8%
	Particular	17%	25%	41,3%

Fonte: Tabela 50 em Silva (2022, p. 207).

É preciso esclarecer que a ausência de percentuais para a tabela acima indica que as opções não foram assinaladas e o fato dos percentuais não fecharem em 100% demonstra que uma parte não quis responder a questão. Ao observar a tabela, são notórios os baixos percentuais para a abordagem da modalidade falada nas aulas de LP e embora na coluna para ambas as modalidades vejam-se percentuais mais expressivos, na modalidade escrita também há resultados mais altos sob a média do que é encontrado na referida tabela.

Mediante os resultados observados, vê-se que o ensino tradicional, que exige uma “escrita rigorosamente correta” permanece na escola pernambucana mesmo nos últimos anos. Ao mesmo tempo, pode-se considerar os percentuais que demonstram uma preocupação das instituições escolares no referido estado para ambas as modalidades da língua em que, tanto há uma abordagem normativa para a fala quanto para a escrita, em suma, pode-se dizer que na era atual, o sistema escolar no estado pernambucano há uma atenção também para a língua falada nas aulas de LP, mas a ênfase permanece para a escrita dos alunos do 6º Ano. No que diz respeito ao 3º Ano do Médio, conforme permanece a análise definida no presente texto, segue o recorte da tabela 52 da referida tese:

Tabela 4 – Modalidade da língua com ensino mais prescritivo segundo alunos do 3º Médio/Secundário

Cidade	Tipo de escola	Fala	Escrita	Ambas
Belo Jardim	Pública	-	-	-
	Particular	-	-	-
Carpina	Pública	8%	42%	25%
	Particular	-	58%	42%
Petrolina	Pública	8,3%	25%	58%
	Particular	-	83%	17%
Recife	Pública	8%	50%	17%
	Particular	-	58%	42%
Serra Talhada	Pública	-	67%	25%
	Particular	-	83%	8,3%

Fonte: Tabela 52 em Silva (2022, p. 208).

Os alunos do 3º Ano Médio demonstram uma queda mais acentuada para a abordagem da modalidade falada nas aulas de LP e os percentuais são bem mais altos para a escrita de forma isolada que na coluna referida a ambas as modalidades. Corroborando com o aspecto anterior analisado, na direção em que a escola, principalmente, a particular, no referido ano pontuado tem um foco maior na abordagem normativa para a escrita, considerando a existência do ENEM.

Ao comparar ambos os anos escolares nessas duas últimas tabelas, vê-se que no 6º Ano apesar de existir uma atenção expressiva para a modalidade escrita, os resultados também são relevantes para ambas as modalidades da língua, ao contrário do que ocorre no 3º Médio em que, o ensino prescritivo para a escrita é bem mais aplicado.

Outro aspecto a ser analisado foram as punições avaliativas em “erros ortográficos, a respeito do qual, segue uma parte da tabela 53 do referido texto:

Tabela 5 – Percentual de punições para “erros ortográficos” de acordo com alunos do 6º Fundamental/6º ou 7º do Básico

Cidade	Tipo de escola	Sim	Não
Belo Jardim	Pública	-	-
	Particular	92%	8%
Carpina	Pública	75%	17%
	Particular	67%	33%
Petrolina	Pública	50%	33%
	Particular	83%	17%
Recife	Pública	25%	50%
	Particular	75%	25%
Serra Talhada	Pública	50%	50%
	Particular	58%	33,3%

Fonte: Tabela 53 em Silva (2022, p. 209).

Pelo que se observa na tabela acima, os maiores percentuais estão para o sim, há punição para os “erros ortográficos”, chegando a 92% no 6º Ano em Belo Jardim ao passo que a opção do não, apresenta-se de uma forma bem mais discreta, ou seja, há um prescritivismo, normativismo e tradicionalismo na abordagem da escrita escolar no contexto escolar pernambucano.

Ao observar a tabela 55 referida ao 3º Médio, observam-se os seguintes percentuais para o mesmo aspecto:

Tabela 6 – Percentual de punições para “erros ortográficos” de acordo com alunos do 3º Médio/Secundário

Cidade	Tipo de escola	Sim	Não
Belo Jardim	Pública	-	-
	Particular	-	-
Carpina	Pública	50%	50%
	Particular	75%	17%
Petrolina	Pública	67%	33%
	Particular	42%	42%
Recife	Pública	67%	33%
	Particular	92%	8%

Serra Talhada	Pública	75%	17%
	Particular	58%	33,3%

Fonte: Tabela 55 em Silva (2022, p. 210).

Ao comparar as colunas da tabela acima de afirmativa e negativa para a punição de “erros” ortográficos, vê-se que os percentuais para a primeira opção são bem mais altos que para a segunda, chegando a 92% na escola particular. De maneira que, pode-se dizer que o nível de percentuais que afirmam essa punição em “erros” é nivelar ao 6º Ano e que também se estende entre os dois tipos de escolas, ou seja, nesse quesito, a escola pernambucana procede da mesma maneira em diferentes anos escolares, o que pontua e reafirma um ensino tradicional e prescritivo da GN.

Diante do que foi observado entre as entrevistas e os percentuais obtidos nas fichas sociais, considera-se que apesar da escola pernambucana seja particular ou pública permanecer assertiva na aplicação de uma ensino prescritivo de LP em sua GN, conforme é visto nas fichas sociais, a realidade expressa pelos alunos nas entrevistas em que houve uma motivação para a espontaneidade, mostra que há uma discrepância social e conseqüentemente linguística entre alunos de maior poder aquisitivo em relação aos mais carentes economicamente.

Sendo assim, pode-se perguntar: o ensino prescritivo ou tradicional da escola é determinante no uso da variante de prestígio ou estigmatizada (Coelho, *et. al.*, 2015)? Pelo que foi produzido nas entrevistas e já comentado no início do texto, não, o que implica dizer aqui que o dia a dia dos usuários de uma língua e seus respectivos contatos linguísticos em suas comunidades na partilha dos traços linguísticos são bem mais influentes que algumas horas na escola sob um ensino tradicionalmente prescritivo. Dessa forma, pode-se afirmar que o rigor na aplicação da GN na escola é aplicado quase na mesma medida para ambos os tipos de escolas, mas a realidade de uso linguístico é diferente, pois a realidade social, econômica e de acesso aos bens culturais também é!

É válido observar também que através de Travaglia (2003), subentende-se que o ensino da GN enfatiza aspectos do purismo e vernaculidade, sendo assim, torna-se compreensível o motivo da ênfase no ensino da GN na escrita, também em normas ortográficas e ao mesmo tempo pode-se dizer que essas características presentes no ensino de LP nas escolas tem raízes históricas, que gradativamente serão dissipadas, conforme foi possível observar que nas tabelas apresentadas foi raro encontrar um

percentual acima de 90% e muitos dos percentuais referidos ao prescritivismo também eram baixos, ou seja, apesar do ensino de LP ainda ter uma metodologia tradicional, há resultados apresentados no presente texto que atestam uma transformação dessa realidade nos últimos anos, provavelmente fruto das pesquisas sociolinguísticas que tratam sobre essa reflexão entre variação linguística e ensino de língua materna.

Poderia-se nesse estudo chamar a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2022), mas não foi o caso, pelo fato de ambos os trabalhos abordados serem feitos sob viés da variacionista, com estratificações consideradas nos informantes entrevistados e respectivos percentuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar os trabalhos de Silva (2017; 2022), fez-se um recorte no presente texto sobre alguns dos aspectos de ensino da LP nas escolas pernambucanas no intuito de refletir sobre uma ótica sociolinguística a respeito da abordagem das modalidades de uso da língua sob a GN. Conforme foi definido o objetivo em destacar a influência do ensino prescritivo sobre o contexto e o espaço em que a coleta dos dados da pesquisa de Silva foi realizada, considerou-se que a partir do momento em que há uma cobrança ou “punição” avaliativa, há uma motivação para uma maior aplicação da GN.

Pelo que foi observado nas tabelas obtidas nos referidos trabalhos, nota-se que tanto escolas públicas quanto particulares em Pernambuco ainda realizam um ensino prescritivo da GN com foco na modalidade escrita, mas também é possível ver resultados que demonstram uma escola pernambucana que não é mais categórica em tais aspectos.

É possível perceber também através das entrevistas que foram realizadas conciliadas às fichas sociais que embora existam percentuais nivelares a respeito da GN no ensino da LP em ambos os tipos de escola que, permanecem as discrepâncias ao acesso de bens culturais e poder aquisitivo, que é refletido na densidade da argumentação e um repertório linguístico mais amplo nas entrevistas de alunos de escolas particulares, especialmente no 3º Ano do Médio.

Diante de tudo o que foi considerado, é importante destacar que o presente artigo não esgota a referida temática, possibilitando a produção de futuras pesquisas concernentes ao que foi trabalhado nesse texto.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. Parábola Ed., 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, 2022.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; SOUZA, C. M. N. de. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GUY, G. R. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões da variação linguística. **Ornanon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 14, n. 28-29, 2000.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

SILVA, C. K. B. Variação da concordância nominal em produção oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental e Médio de Belo Jardim-PE: assimetria entre fala e escrita? 2017. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, C. K. B. da. O fenômeno variável da concordância nominal de número em produções escritas e orais de alunos pernambucanos e portugueses. 2022. **Tese** (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco.

TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.

ARTIGO 6

HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA

GRACIELI ERNA SCHUBERT KÜHL

HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Gracieli Erna Schubert **Kühl**¹

RESUMO:

Esse ensaio tem como objetivo apresentar uma análise voltada ao projeto de Germanidade criado no Município de Marechal Cândido Rondon/PR e a consequente valorização de elementos culturais por meio da caracterização de edificações com traços arquitetônicos típicos do estilo conhecido como Enxaimel ou Casa dos Alpes. São abordadas reflexões teóricas e práticas desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e atividades didáticas envolvendo o patrimônio histórico cultural e os estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná, Ensino Fundamental séries finais. No campo da teoria, apresentam-se autores que discutem a educação e as práticas pedagógicas a partir de um olhar que concebe o patrimônio histórico como objeto interdisciplinar. Em relação ao método, esta atividade toma como base o estudo de caso ao definir como objeto de estudo a arquitetura germânica no Município de Marechal Cândido Rondon/PR. A atividade foi realizada a partir da Educação Patrimonial, que propõe discutir o nosso patrimônio não apenas através da vertente da história, mas sim a partir da integração entre diferentes disciplinas para então chegar ao objetivo comum que é a construção da consciência histórico - crítica dos alunos envolvidos. A atividade prática relatada neste ensaio foi realizada com alunos da Rede Estadual de Ensino do Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo. Os estudantes envolvidos frequentam escolas localizadas no município de Marechal Cândido Rondon/PR.

PALAVRAS-CHAVE:

Patrimônio. Educação. Arquitetura.

¹ Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE), Graduação em História (UNIOESTE) e Museologia (CLARETIANO). Professora junto ao Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz/FAG. Professora junto ao Colégio FAG. Atua com Projetos envolvendo Educação, Patrimônio e Museus, através da OMA Projetos Culturais.

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Tendo em vista o crescente aumento das discussões em torno do patrimônio histórico em nível regional e nacional, através de eventos, publicações e pesquisas científicas, apresentamos este artigo com o intuito de somar às reflexões já existentes, contribuindo para o aprofundamento dos debates e incentivando a formulação de novos argumentos. Nossa intenção é reforçar a importância de se compreender a criação e a constituição do patrimônio histórico e cultural de forma ampla e integrada, reconhecendo suas múltiplas dimensões e significados.

Sendo assim, o presente ensaio propõe reflexões teóricas e práticas desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e atividades didáticas envolvendo o patrimônio histórico cultural e os estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

No campo da teoria, utilizamos autores que abordam a educação e as práticas pedagógicas a partir de um olhar que concebe o patrimônio histórico como objeto interdisciplinar. Sendo assim, não é possível discuti-lo apenas através da vertente da história, mas sim a partir da integração entre diferentes disciplinas para então chegar ao objetivo comum que é a construção da consciência histórico - crítica nos alunos envolvidos.

Para aprofundar as questões teóricas que fundamentaram a atividade, recorreremos a autores como Pierre Nora (1981) e Jacques Le Goff (1994), cujas obras são essenciais para compreender os processos de construção da memória individual e coletiva. As contribuições de Janice Theodoro da Silva (1990) e Maria Célia Paoli (1992), também se mostraram relevantes, especialmente ao discutirem o patrimônio histórico em articulação com as formas de memória que se constroem em torno dele — seja no plano pessoal ou coletivo.

A concepção metodológica da atividade aqui apresentada toma como um estudo de caso, baseado na Educação Patrimonial, um conjunto conceitual e prático trazido e desenvolvido no Brasil pelas pesquisadoras do Museu Imperial: Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (HORTA, 1999), as quais publicaram o *Guia Básico de Educação de Patrimonial*, no ano de 1999. Estas autoras esboçam uma discussão aprofundada em torno do significado da Educação Patrimonial bem como a sua chegada ao Brasil e seu desenvolvimento a partir de então.

A atividade prática que socializamos foi desenvolvida com alunos da Rede Estadual de Ensino do Paraná pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, que frequentam instituições de ensino situadas no Município de Marechal C. Rondon/PR. A proposta apresentada consistiu na realização de atividades voltadas ao estudo da história do município de Marechal Cândido Rondon/PR, com ênfase na implantação do Projeto de Germanidade, que, à época, ofereceu incentivos financeiros para a caracterização de construções arquitetônicas no estilo conhecido como Enxaimel ou Casa dos Alpes.

A questão principal discutida junto aos estudantes foi a desconstrução da imagem relacionada a arquitetura germânica, analisando criticamente os marcos criados e amplamente divulgados como sendo os representantes da cultura rondonense, colocando a cidade como a mais germânica do Paraná. Rótulo sustentado principalmente pela arquitetura dita Enxaimel e pela *Oktoberfest*.

Durante todo o período em que a atividade foi desenvolvida, enfatizou-se a necessidade de se preservar o patrimônio e a cultura local, porém partindo da análise crítica ao mesmo, colocando que é necessário questionar o que está sendo preservado e o que está sendo “ocultado” durante os processos de criação ou valorização de aspectos históricos e culturais. Para que não ocorram sobreposições ou sobreposições de símbolos ou representações, enfatizando práticas e costumes que valorizam determinados grupos sociais em oposição a outros.

Neste sentido, Janice Theodoro da Silva (Silva, 1990), traz uma questão em torno do que se costuma preservar em oposição ao que é silenciado pela memória, seja ela individual ou coletiva. O eixo de discussão trilhado por ela destaca o fato de que geralmente são preservados aspectos relacionados a acontecimentos “agradáveis”, sendo que lembranças inoportunas e que remetem a fatos indesejáveis para a história pessoal ou coletiva, serão rapidamente esquecidos.

Maria Célia Paoli (1992) aborda questões similares, porém com foco no patrimônio histórico, tomando como exemplo os monumentos. Segundo a autora, esses bens são percebidos por meio de duas perspectivas principais: de um lado, podem ser considerados obstáculos à modernização da arquitetura local e, por isso, vistos como passíveis de substituição em prol do progresso da cidade; de outro, são reconhecidos como elementos essenciais a serem preservados, pois representam uma cultura do passado cuja memória precisa ser mantida para que não se perca.

Este artigo está organizado em tópicos, cada um tratando de aspectos específicos do trabalho realizado. Inicialmente, são discutidos alguns conceitos fundamentais, como memória, documento e monumento. Em seguida, abordamos a Educação Patrimonial — tanto como conceito quanto como método —, a qual serviu de base teórica e metodológica para o desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, utilizamos as orientações presentes no *Guia Básico de Educação Patrimonial*.

No tópico seguinte, apresentamos um breve histórico do município de Marechal Cândido Rondon, considerando que a atividade prática desenvolvida teve como foco a trajetória histórica local. A partir disso, discutimos a criação do Projeto de Germanidade, implementado na década de 1980. Por fim, encerramos o artigo com o relato da experiência prática vivenciada com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, destacando os aprendizados e reflexões decorrentes da atividade.

2 HISTÓRIA E MEMÓRIA

Fazendo uma breve retomada na trajetória da historiografia, lembramos que até o século XIX, as fontes admitidas para realização de pesquisas científicas desenvolvidas na História eram limitadas a documentos oficiais, inclusive pesquisadores como Lefebvre (Lefebvre apud Le Goff, 1994) chegaram a afirmar que: “Não há notícia histórica sem documentos”; “Pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se” (Lefebvre apud Le Goff, 1994, p. 539).

Com a fundação da Escola dos Annales, a noção de documento foi ampliada, pois se percebeu que a cada fato histórico haviam diferentes tipos de documentos, os quais nem sempre eram textos. Le Goff (Le Goff, 1994) utiliza uma citação de Samaran, que é pertinente para o momento: “Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou qualquer outra maneira” (Samaran apud Le Goff, 1994, p. 540).

Ao mesmo tempo em que criaram espaço para a inserção de novas espécies de documentos junto à pesquisa historiográfica, os fundadores dos Annales iniciam também uma crítica profunda em relação à noção de documento, pois até então ele estava intimamente ligado ao poder, principalmente quanto à forma com que eram utilizados:

O documento não é inócuo. É antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (Le Goff, 1994, p. 547).

É preciso lembrar que:

Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez, sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência esmagadora, uma montagem. É preciso começar por demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1994, p. 548).

A partir dessa nova perspectiva sobre a construção histórica, foi possível incluir outros tipos de registros, como os registros paroquiais, que têm como finalidade registrar nascimentos, casamentos e óbitos ocorridos em uma determinada comunidade. Esses documentos formam uma base fundamental para diversas pesquisas históricas, ampliando o entendimento sobre a vida e a organização social daquela época.

Outra fonte histórica que passa a ser admitida pelo método científico é a memória, a qual também está diretamente relacionada ao tema deste ensaio. Para Pierre Nora (1981), os conceitos de história e memória se distanciam em sua natureza e função. A memória, segundo o autor, está ligada à vida dos grupos sociais, carregada de sentimentos, emoções e vivências, podendo ser registrada tanto por indivíduos quanto por coletividades. Esses registros, no entanto, são sensíveis às transformações do tempo e podem ocorrer de forma involuntária ou orientada, o que torna a memória uma construção subjetiva, nem sempre fiel ou estável como os dados que a história busca reunir e interpretar.

Já Le Goff (1994) acredita que um povo que possui forte memória coletiva não será dominado com facilidade, pois saberá utilizar-se do passado como arma contra os opressores. Porém, a memória coletiva pode ser transformada, manipulada segundo interesses políticos, dependendo dos valores de cada indivíduo envolvido. Sendo assim, “a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (Le Goff, 1994, p. 476).

Segundo Janice Theodoro da Silva (Silva, 1990), “grande parte da memória

histórica corresponde a ausências, perdas, (...), ao que deixou de ser registrado por não fazer parte dos ‘grandes acontecimentos’ (Silva, 1990, p. 63-69), reafirmando o fato de que devemos estar cientes de que a memória se relaciona muito intimamente com o esquecimento de fatos menos importantes.

Janice Silva cita também outro caso: “As camadas mais pobres possuem uma memória mais fragmentada, mais dispersa, menos variada quanto aos objetos de cultura que reifica. Às vezes, um objeto só, perpassa uma vida, representando um sonho, um desejo contido” (Silva, 1990).

Com isto, adentramos na discussão sobre a política de preservação que vigorou por longo período no que diz respeito à seleção da memória, e consequentemente dos bens culturais que devem ser preservados e os que lentamente são “esquecidos” pela sociedade. Na maioria dos casos, as decisões sobre o que deve ou não ser considerado relevante para a história partem de indivíduos que detêm algum tipo de poder dentro da sociedade, e não das camadas populares ou das classes sociais menos favorecidas.

Dessa forma, compreende-se que a memória — especialmente aquela representada por meio dos chamados bens culturais — é profundamente seletiva, já que nem todos os acontecimentos ou expressões sociais são registrados ou reconhecidos através da cultura material ou da própria historiografia.

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-os a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção (Le Goff, 1994, p. 547).

São lembrados ou preservados aqueles fatos importantes para a história pessoal ou local, apagando a memória daqueles que participaram como coadjuvantes da história, os vencidos. Porém, por mais relevância que se deposite em tais objetos ou lembranças, se observarmos com mais atenção, poderemos perceber com facilidade que na maioria das vezes a “história oficial” deixa lacunas, as quais formam os capítulos encenados pelos “outros”, aqueles que por motivos de soberania não foram inseridos nos registros da memória histórica – “história que Walter Benjamin chamou ‘dos vencedores’, sobre cujos efeitos foram produzidos os documentos e erigidos os monumentos, referência única ao que se ensina nas escolas, se mostra

aos turistas, se comemora nos feriados nacionais” (Paoli, 1992, p. 26).

Em Marechal Cândido Rondon, grande parte da história oficialmente narrada está centrada na chegada dos pioneiros, com algumas referências às companhias estrangeiras que, desde meados do século XIX, exploravam a erva-mate e a madeira na região. Possivelmente, esse destaque se deve ao fato de que muitos desses pioneiros — ou seus descendentes — ainda estão presentes no cotidiano da cidade, compondo aquilo que se pode chamar de “memória viva”. Esse vínculo afetivo e social acaba conferindo maior valor a essa narrativa, em detrimento de outras memórias que também integram a história local, mas que acabam silenciadas ou esquecidas. O que se tem preservado em relação a objetos históricos que retratam o período que chamamos de fase extrativista e mesmo indígena encontra-se no museu municipal e algumas poucas peças em residências. Muito pouco se tem da memória a este respeito, principalmente por que a maioria dos protagonistas desta história não mais se encontram em nosso meio.

Portanto, o período de glória da história local é caracterizado por muitos como o da *colonização*, com a chegada dos “pioneiros” em nossa região. Não que o mesmo não tenha sido de extrema importância para o desenvolvimento do Município, mas deve-se lembrar que esta ênfase esconde outros sujeitos e outros acontecimentos.

Sendo assim, é possível acreditar que através da Educação Patrimonial teremos algumas possibilidades para colocar estas questões de forma prática aos alunos, conduzindo-os ao desenvolvimento desta consciência crítica em relação a história e aos símbolos colocados como representantes da cultura local.

3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Segundo a museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta (Horta, 1999), a Educação Patrimonial chegou ao Brasil por ocasião de um Seminário sobre *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983. O objetivo deste evento foi discutir o desenvolvimento de atividades pedagógicas que tivessem como estratégias um melhor aproveitamento do patrimônio cultural, fazendo com que o mesmo fosse reconhecido e valorizado. Foi adaptada aos museus brasileiros a partir de estudos realizados sobre um trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, chamado *Heritage Education*.

Segundo Maria de Lourdes, a Educação caracteriza-se como um processo permanente de descoberta e de aquisição de conhecimentos e experiências, iniciado nos primeiros anos de vida do indivíduo, permitindo que o mesmo cresça e se desenvolva, atingindo suas capacidades plenas de maturidade, autoconsciência e autodeterminação, só terminado com a morte ou a perda de consciência. “Este processo natural de inquirição e investigação é universal e uniforme, constituído por uma série de etapas e sequências que se modificam com o tempo, mas que são comuns a todos os indivíduos” (Horta, 1999, p 03). É isto que forma a base para o exercício da liberdade e do bem-estar de cada pessoa.

Nesse sentido, somos convidados a repensar a importância da educação na sociedade contemporânea. Uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que ensine os indivíduos a aprender e os torne responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Como ressalta Horta (1999, p. 06): “Somente por meio dessa capacitação o indivíduo poderá adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para utilizar suas experiências acumuladas no enfrentamento do cotidiano, no planejamento consciente de suas ações e na determinação de seu futuro”.

Assim, a educação passa a ser vista como um instrumento fundamental para a construção do futuro. Contudo, para que isso aconteça de forma mais efetiva, acredita-se ser necessário um retorno às origens — um olhar reflexivo para si mesmo, em busca do autoconhecimento. Mas, afinal, como tornar esse processo possível?

É neste momento que adentramos na discussão em torno da importância do patrimônio histórico, da cultura material, ou seja, dos aspectos que compõe sua identidade pessoal e coletiva “O reconhecimento da auto identidade passa pela inserção do indivíduo no seu grupo social, pela visão de si mesmo na perspectiva do contexto cultural em que se situa, na consciência do papel que desempenha dentro da própria comunidade” (Horta, 1991).

Para contribuir com essa discussão, é importante abordar o termo “patrimônio” e suas diferentes interpretações. Inicialmente pode-se afirmar que o patrimônio assume diferentes sentidos, segundo o contexto em que está inserido. Pode-se tentar defini-lo como o legado cultural deixado por nossos antepassados, os quais formam a base da cultura que produzimos e vivenciamos nos dias de hoje.

Segundo Janice Theodoro da Silva (Silva, 1990), o prefixo *pater* deriva da

relação de pai para filho, ou a transferência de uma herança material, espiritual ou institucional. Já Pedro Paulo Funari (2001), que explora alguns sentidos ligados diretamente ao significado do 'patrimônio' propriamente dito, cita que:

As línguas românicas usam termos derivadas do latim *patrimonium* para se referir à, referindo-se à "propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança". Os alemães usam *Denkmalpflege*, "o cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar". Enquanto o inglês adotou o termo citado pouco acima, *Heritage*, "aquilo que foi ou pode ser herdado" (Funari, 2001, p. 23).

Estes vários termos, com o passar dos anos foram adaptados e passaram então a ser usados como referência aos monumentos herdados das gerações anteriores, com uma permanente ligação com a lembrança, o que leva a pensar, aos antepassados, à herança.

Acredita-se, que o patrimônio cultural pode ser concebido, tanto por museólogos como por historiadores, como sendo o resultado "da manifestação de múltiplos eventos, simultâneos e sucessivos, que se organizam em diferentes planos, e que podem ser vistos em diferentes ângulos, contra o horizonte do passado" (Horta, 1999, p. 07).

No caso específico das atividades de Educação Patrimonial, pode-se dizer que o patrimônio se refere às evidências materiais da cultura, entendendo essa "como sistema de valores, de crenças, hábitos e comportamentos, conceitos e ideias que caracterizam uma sociedade e suas produções, e que as distinguem das demais" (Horta, 1999, p. 08).

No entanto, não basta que esses elementos estejam preservados em museus ou tombados como patrimônio histórico, pois, com o tempo, o material pode se deteriorar, levando consigo a memória construída ao seu redor. A metodologia da Educação Patrimonial se fundamenta justamente em uma perspectiva oposta: defende que a preservação deve ocorrer de forma integrada à comunidade, ressaltando a importância de que esta reconheça o valor presente no patrimônio para compreender melhor a vida social que nele se manifesta. Desta forma, cria-se uma visão humanística e menos científica em relação aos bens culturais, sem esquecer a visão crítica, "através do questionamento ativo dessas evidências podemos conhecer melhor as relações do homem com seu meio ambiente e com os seus semelhantes, as relações entre o cultural e o material, a interação entre os indivíduos e seus locais

de vida” (Horta, 1999, p. 12).

A metodologia da Educação Patrimonial visa principalmente auxiliar no processo de aprendizado desenvolvido a partir desta relação. Como diz Maria de Lourdes Horta (Horta 1999): “A Educação Patrimonial propõe-se como um método ativo e permanente de ensinar as pessoas, crianças ou adultos, a aprender a conhecer o seu Patrimônio, e a compartilhar este conhecimento com seus semelhantes” (Horta, 1999).

Pode-se entender a Educação Patrimonial como um conjunto de atividades pedagógicas que envolvem o patrimônio em sua dimensão mais ampla, tornando-o uma fonte primordial de conhecimento e enriquecimento cultural, tanto individual quanto coletivo. Esse contato direto com o patrimônio favorece uma maior apreciação por parte daqueles que com ele interagem, promovendo um processo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural.

À medida que o patrimônio é conhecido e valorizado, o processo de sua preservação passa a ocorrer de forma natural, impulsionado pelos vínculos afetivos estabelecidos entre os indivíduos e os objetos ou monumentos que compõem essa memória coletiva. A identificação da pessoa com o objeto é de fundamental importância nas atividades de Educação Patrimonial, pois é preciso haver um sentido para o estudo e a apreciação na relação homem/produtor com patrimônio/produto. Isto se dá basicamente a partir da interpretação do objeto. Segundo Maria de Lourdes Horta (1999), o questionamento, a experimentação e a representação são recursos educacionais que auxiliam no desenvolvimento deste aprendizado.

Experimental andar numa carruagem, escrever uma carta ou um livro à luz de velas, tocar um instrumento, recriar um diálogo ou uma situação, tocar e fazer funcionar uma máquina de moer grãos, ouvir o som de um carrilhão são experiências que nos permitem uma compreensão mais do que lógica, intuitiva, uma aproximação empática com os que nos antecederam ou os que são diferentes de nós (Horta, 1999, p. 12)

As atividades que derivam da Educação Patrimonial são formadas por uma série de etapas, que vão desde a observação do objeto ou bem cultural, passando pelo registro, exploração e finalmente a apropriação; é quando se dá a participação criativa e a valorização do patrimônio analisado. Para que este processo possa alcançar meios adequados de aproveitamento, foi elaborado e publicado um guia metodológico, proveniente das experiências já desenvolvidas junto aos museus. Esta

publicação expõe, minuciosamente, a metodologia sugerida pela Educação Patrimonial, da qual apresentam-se alguns pontos na sequência.

O educador patrimonial deve se posicionar como um instigador nesse processo de aprendizagem. Para isso, pode utilizar diversas estratégias, como a aplicação de um roteiro de perguntas que conduza à análise reflexiva do objeto ou fenômeno cultural. Contudo, é fundamental, antes de tudo, definir claramente os objetivos a serem alcançados, uma vez que cada objeto pode ser interpretado de múltiplas formas.

Nas atividades propostas, é importante explorar aspectos como a construção do objeto ou monumento, suas características físicas, as funções que desempenhou — ou as diversas funções ao longo do tempo —, seu formato, e, principalmente, o valor que ele assumiu em diferentes contextos: na fabricação, na compra, na venda, na doação ao museu e, sobretudo, enquanto objeto histórico.

Vale destacar a importância da interdisciplinaridade nesse processo. Para realizar uma análise completa do bem cultural, é necessário recorrer a diferentes áreas do conhecimento. Isso inclui, por exemplo, a análise das formas geométricas ou dos componentes químicos da matéria-prima utilizada, o estudo da decomposição dos materiais pela ação do tempo, ou ainda cálculos matemáticos para elaboração da planta baixa, no caso de construções arquitetônicas. Portanto, para alcançar uma compreensão ampla dos objetos culturais dentro da metodologia da Educação Patrimonial, a interdisciplinaridade é essencial.

Por mais simples e comum que seja o objeto ou monumento, pode-se extrair uma série de informações a respeito do contexto histórico-temporal, em relação à sociedade que o criou e a utilidade que o mesmo teve para cada família ou grupo aos quais pertenceu.

4 O MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR

Inicialmente é preciso esclarecer que a proposta deste artigo não é discutir a história do Município de Marechal C. Rondon, a intenção em trazer este breve histórico é contextualizar o tema abordado. Os dados relacionados neste item provem de consultas a pesquisas já publicadas, segundo os autores citados.

No início do século XX, a região oeste do Paraná foi palco da exploração da erva-mate e da madeira, período em que surgiram, às margens do caudaloso Rio Paraná, diversos portos instalados por companhias estrangeiras, com o objetivo de explorar esses produtos abundantes na região.

A Companhia Mate Laranjeira foi uma dessas empresas que atuaram na extração de erva-mate no sul do Mato Grosso, transportando a produção até a Argentina por meio do Rio Paraná. No início dessa atividade, as Sete Quedas e o Salto Carapan apresentavam obstáculos intransponíveis para o transporte fluvial da erva-mate. Por isso, após várias tentativas frustradas, a empresa decidiu construir uma estrada de ferro ligando Guaíra ao Porto Mendes, situado logo abaixo do Salto Carapan.

No Porto Mendes Gonçalves, a Companhia Mate Laranjeira instalou armazéns, casas para funcionários, sede administrativa, correios, estação ferroviária e uma linha telegráfica que acompanhava o percurso da ferrovia.

O Porto Mendes Gonçalves ficou em atividade até 1965, época em que as primeiras famílias de colonos já haviam chegado à região, foi quando as terras da Mate Laranjeira foram retomadas pelo governo com o objetivo de colonizá-las em definitivo. Hoje as antigas instalações do Porto Mendes Gonçalves estão encobertas pelo Lago Internacional da Itaipu; porém, algumas máquinas, elementos decorativos e utensílios podem ser vistos no Museu Histórico Pe. José Gaertner.

Voltando na linha do tempo da história local, em 1946 empresários gaúchos interessaram-se pelas propostas do governo para ocupação destas terras oeste e uniram-se formando a Comercial Madeireira Colonizadora Rio Paraná – MARIPÁ. No referido ano, adquiriram uma gleba de terras localizada entre Foz do Iguaçu e Guaíra no extremo oeste paranaense, correspondente a Fazenda Britânia, atuais Municípios de Marechal Cândido Rondon, Toledo, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado, Mercedes e Quatro Pontes, iniciando assim efetivamente a colonização desta região por volta de 1950.

Com o objetivo de colonizar essas terras, iniciou-se uma mobilização para preparar o território para uma nova fase de desenvolvimento. Foram realizadas ações de extração da madeira de lei, que geraram recursos financeiros significativos para a empresa colonizadora. Em seguida, foram abertas novas estradas de rodagem, facilitando a chegada dos colonos provenientes da região sul do país.

Os primeiros moradores desse movimento chegaram à sede de Marechal Cândido Rondon em 7 de março de 1950, dando início à construção de barracões destinados a abrigar os habitantes dessa nova cidade. A maioria dos colonizadores vinha dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, público-alvo da colonizadora, que realizou uma divulgação planejada dessas terras, com o intuito de atrair colonos descendentes de europeus, católicos ou luteranos, e com tradição agrícola, para a Fazenda Britânia. Estes por sua vez foram agrupados segundo região de origem e religião. Fato que levou ao surgimento de colônias bem definidas, por exemplo, em Marechal foram centralizados os colonos descendentes de imigrantes alemães, enquanto nas cidades vizinhas foram reunidos grupos com outras descendências.

Em 1953 a vila General Rondon tornou-se distrito de Toledo e em 25 de julho de 1960, através de uma lei sancionada pelo então governador Moisés Lupion, a vila passa a condição de Município, recebendo o nome atual em homenagem a Cândido Mariano da Silva Rondon, considerado um desbravador dos sertões brasileiros.

O crescimento regional e o potencial energético do Rio Paraná ocasionaram a primeira grande alteração na dinâmica recente do município, através da formação do Lago Internacional de Itaipu que em 1982, que encobriu cerca de 17% da área produtiva e deslocou muitos habitantes para outras regiões.

Com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, muitos dos aspectos históricos referentes à região Oeste do Paraná ficaram submersos. Tanto sítios arqueológicos representando o período das cidades jesuíticas, quanto monumentos históricos de grande relevância como os portos construídos às margens do Rio, remanescentes do início do século passado.

Ainda na década de 80, um grupo de funcionários públicos municipais deram início a elaboração de um projeto para a cidade, conhecido como Projeto de Germanidade ou projeto de caracterização turística, o qual teve por objetivo incentivar e valorizar os aspectos germânicos do Município. Para tanto, uma equipe local deslocou-se até a região de Blumenau/SC a fim de conhecer pessoalmente os símbolos étnicos que fazem daquela cidade uma das mais germânicas do Brasil.

A partir de então, foram iniciadas várias ações visando construir junto ao Município de Marechal C. Rondon a imagem de cidade mais germânica do Paraná. Para tanto, inicialmente foi elaborada a Lei Municipal N.º 1.627 de 14 de julho de 1986,

a qual “aprova o regulamento para a concessão de favores fiscais às construções típicas em Enxaimel e Casa dos Alpes”. Esta lei autorizava a concessão de incentivos fiscais para imóveis cuja fachada fosse construída em estilo germânico, Enxaimel ou Casa dos Alpes, e na criação de uma festa típica: a *Oktoberfest*, justificada pelo argumento da recuperação das tradições e dos bons costumes do povo germânico.

Tanto a concessão de incentivos fiscais quanto a implementação da *Oktoberfest* tinham como objetivo incentivar as pessoas a resgatar suas origens, respeitando, naturalmente, o país em que vivem. Contudo, havia um propósito maior: atrair turistas e, conseqüentemente, recursos financeiros para o município. Esse projeto de valorização da identidade germânica, voltado ao fomento do turismo, também recebeu apoio da imprensa local. Conforme destacou um dos jornais rondonenses de maior circulação:

Os cabelos loiros e os olhos claros de grande maioria do seu povo não são mais o único símbolo de que Marechal Cândido Rondon é a cidade mais germânica do Paraná. A arquitetura das residências e do comércio, pouco a pouco, estão tomando um jeitinho europeu, mais precisamente alemão. As edificações têm enchido os olhos dos visitantes que passam por aqui. Profissionais capacitados, que pensam no futuro do município, têm deixado as suas marcas no processo de germanização rondonense. Graças à criatividade deles, Marechal Cândido Rondon pode dizer, de boca cheia, que é a cidade mais germânica do Paraná. (Jornal O PRESENTE. Marechal Cândido Rondon/PR: 03 de setembro de 1999. p. 48).

Ao analisarmos criticamente a trajetória histórica do Município, podemos perceber que as pessoas que recentemente se fixaram nesta terra e povoaram a região eram sulistas, em sua maioria pequenos produtores rurais. Estas famílias trouxeram em sua bagagem as experiências vividas em sua terra natal (Rio Grande do Sul e Santa Catarina), das quais muitas foram herdadas de seus pais, possivelmente também nascidos no sul do Brasil, ligados ao meio rural.

Sabemos que muitas regiões do sul do Brasil foram ocupadas por imigrantes europeus que chegaram durante vários anos seguidos, onde estabeleceram residência e constituíram família. Porém, os colonos que ocuparam a região atual do Município de Marechal C. Rondon eram apenas descendentes destes imigrantes. Muito diferente da imagem que o Projeto de Germanidade buscou divulgar. Pois para que o Município rondonense pudesse realmente ser considerado o mais germânico do Paraná, possivelmente deveriam residir nele um número considerável de imigrantes europeus, nascidos na Alemanha, que migraram ao Brasil e no referido

Município fixaram residência. Ora, são raras as pessoas de nacionalidade alemã que escolheram Marechal C. Rondon para viver. Das que se tem maior conhecimento podemos citar alguns representantes da Família Seyboth e o Sr. Eribert Hanz Gasa (*in memoriam*).

A necessidade de refletir, debater e esclarecer aos estudantes rondonenses algumas destas questões, impulsionaram o desenvolvimento de uma atividade em formato de oficina sobre *História e Memória*, a qual teve como título: *O Patrimônio Histórico de Marechal Cândido Rondon*, da qual seguem alguns apontamentos.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Há tempos refletimos sobre o uso do patrimônio histórico como ferramenta para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interdisciplinares. Como mencionado anteriormente, este relato apresenta uma atividade prática realizada com estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná, matriculados em escolas do município de Marechal Cândido Rondon.

Essa localidade apresenta particularidades que favorecem o aprofundamento de reflexões acerca das representações culturais construídas, especialmente em relação à Germanidade — tema amplamente divulgado pela mídia local e regional. Com base nessas questões, elaboramos uma oficina intitulada “História e Memória”, cujo principal objetivo foi conduzir os estudantes a refletirem sobre os símbolos frequentemente destacados como características culturais do município. Durante a oficina, foram analisados e visitados diversos pontos históricos, entre eles a Praça Willy Barth, o Memorial aos ex-prefeitos, o Centro de Eventos Werner Wanderer, a residência da família Seyboth e a Casa Gasa.

Inicialmente foi apresentado aos alunos uma breve reflexão sobre fatos históricos do Município. Em seguida foram expostas imagens da arquitetura local, tida como germânica, em comparação com a arquitetura original alemã, passando também pela arquitetura construída pelos imigrantes alemães no sul do Brasil. Esta linha do tempo teve como objetivo demonstrar a técnica construtiva do Enxaimel, desenvolvida por europeus que é muito diferente do que em Marechal se define e apresenta como tal.

Buscou-se também refletir e desconstruir a ideia de que a arquitetura rondonense é germânica. Pois esta caracterização germânica que se dá a algumas construções rondonenses encontra-se apenas na fachada de obra, pois toda a técnica construtiva empregada para execução do projeto está totalmente alheia ao que caracteriza uma construção Enxaimel tradicional. A obra toda é feita seguindo técnicas locais de construção e, posteriormente, ao final da obra são acrescentados alguns elementos decorativos externos que de muito longe lembram o estilo europeu. Após discussão em sala, partimos para as visitas guiadas para observações *in loco* destas obras, confirmando que são apenas detalhes empregados na fachada da construção.

O pesquisador e arquiteto Arlen Gütges (Gütges, 2003), que elaborou um trabalho de conclusão de graduação em Arquitetura e Urbanismo a respeito da arquitetura 'germânica' rondonense, afirma que embora essas imitações arquitetônicas busquem o resgate e a preservação da tradição germânica, muitas apresentam uma mistura de estilos e materiais que configuram de forma totalmente equivocada a identidade arquitetural do município, trazendo à tona um plágio mal elaborado das fachadas das cidades alemãs.

Embora a intenção seja a melhor possível, infelizmente, pela ausência de informações e falta de orientação sobre o verdadeiro estilo germânico, em destaque o Enxaimel (cujas paternidade é desconhecida); na cidade, as pessoas ensinam obras de arquiteturas quiméricas, caracterizadas pela criação de estilos incoerentes e sem semelhança técnica alguma com o verdadeiro exemplar alemão (Gütges, 2003).

Foram visitados também dois locais que apresentam em sua técnica construtiva alguns elementos do estilo Enxaimel, possivelmente os únicos e mais próximos do padrão original europeu encontrados no município: a residência da família Seyboth e a Casa Gasa. Nesses espaços, os alunos tiveram a oportunidade de observar características técnicas típicas do estilo e refletir sobre a trajetória histórica dessas construções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a discussão desenvolvida neste ensaio teve como objetivo refletir sobre a constituição do patrimônio histórico do município de Marechal Cândido Rondon, tendo como fio condutor os conceitos e práticas da Educação Patrimonial. Essa

abordagem se mostrou um recurso bastante eficaz para transformar a maneira como o patrimônio é percebido e valorizado. Com ela, foi possível despertar os alunos para a possibilidade de se transformarem de expectadores passivos a sujeitos ativos da história local, tornando-o presente e atuante junto às questões que envolvem a preservação da memória e dos objetos histórico-culturais que representam a comunidade.

A partir desse processo, o cidadão passa a questionar os aspectos culturais — sejam eles preservados ou ocultados — apropriando-se de sua herança cultural de forma consciente e crítica. Assim, escolhe para si os elementos que considera relevantes em sua própria história, sem que essa narrativa seja imposta por terceiros ou por instituições.

Nosso objetivo foi despertar nos estudantes o interesse pela história, não aquela que simplesmente ficou no passado, mas aquela que permanece viva em cada indivíduo e que é constantemente construída pelas ações dos sujeitos sociais no cotidiano.

REFERÊNCIAS

FUNARI, Pedro Paulo. **Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil**. Campinas: Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GÜTGES, Arlen. **Arquitetura Germânica e sua influência nas edificações brasileiras: o caso de Marechal Cândido Rondon**. TCC Arquitetura e Urbanismo. Universidade Paranaense/UNIPAR. Umuarama, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação Patrimonial**. Comunicação apresentada na Conferência Latino-Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural. jun. 1991.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp. 1994.

NORA, Pierre. **Projeto História. Revista do programa de estudos em história da PUC-SP**, São Paulo, v. 10, 1981.

PAOLI, Maria Célia. **Memória, história e cidadania: o direito ao passado**. In: _____. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.

SILVA, Janice Theodoro. **Memória e esquecimento.** Revista de Divulgação Cultural, Blumenau, v. 13, n. 44, p. 63-69, jul./ago. 1990.

ARTIGO 7

NEUROCIÊNCIA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO E AO LETRAMENTO: RELATO DE CASO

VANUZA DE LIMA **FIORENTIN**

TATIANA GNOATTO BREZINSKI **FIGUEREDO**

NEUROCIÊNCIA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO E AO LETRAMENTO: RELATO DE CASO

Vanuza de Lima **Fiorentin**¹

Tatiana Gnoatto Brezinski **Figueredo**²

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo demonstrar que o processo de aprendizagem vai além do ensino tradicional, exigindo atenção às experiências prévias, às preferências individuais e ao acolhimento do estudante, de modo a promover a motivação, a confiança e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Justifica-se a pesquisa diante da realidade observada em sala de aula, marcada por um elevado número de estudantes com defasagem no processo de alfabetização e de letramento, especialmente no Ensino Fundamental II, evidenciando a necessidade de alternativas metodológicas que atendam às demandas específicas desses sujeitos. O relato de experiência foi desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública do Estado do Paraná, envolvendo dois estudantes do 9º ano com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados indicam que as práticas pedagógicas individualizadas utilizadas, fundamentadas nas discussões sobre o cérebro trino, a neurociência da aprendizagem e o método Glenn Doman (1984), e que consideraram aspectos cognitivos, emocionais e sociais, favoreceram o engajamento, a motivação e o desenvolvimento dos conhecimentos, evidenciando a importância de estratégias educacionais centradas nas necessidades específicas de cada um.

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem Significativa. Deficiência Intelectual. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão e Equidade.

¹ Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Paranaense (Unipar) e em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest. Pós-graduada em Educação Especial pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste (Unics) e em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Atua como Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) nos Colégios Estaduais Ieda Baggio Mayer e Horácio Ribeiro Reis, Vanuza.fiorentin@escola.pr.gov.br

² Graduada em Licenciatura em Letras e graduanda em Terapia Ocupacional. Possui pós-graduações em Educação Especial, Literatura Infanto-Juvenil, Psicopedagogia, Neurociência Educacional/Cognitiva Comportamental, Neurociência Clínica e Reabilitação Cognitiva, Psicomotricidade e ABA – Análise do Comportamento Aplicada, além de MBA em Neuropsicopedagogia. É professora de Língua Portuguesa e de Recomposição da Aprendizagem no Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer e também atua na Clínica Tatiana Brezinski – Psicopedagogia e Neurociência, atuando no desenvolvimento e reabilitação cognitiva, com foco em Psicopedagogia e Neurociência, atendendo crianças, jovens e adultos com TEA, TDAH, dislexia, discalculia e dificuldades de aprendizagem, tatibrezinski@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um processo dinâmico e multifacetado, no qual aspectos cognitivos, emocionais e sociais interagem de maneira decisiva na forma como cada estudante se apropria do conhecimento. No ambiente escolar, sobretudo entre adolescentes que enfrentam dificuldades no domínio da leitura e da escrita, torna-se imprescindível questionar práticas pedagógicas “tradicionais”³ e adotar abordagens que valorizem as particularidades, experiências prévias e preferências individuais de cada sujeito.

No contexto brasileiro, a alfabetização historicamente oscilou entre métodos sintéticos e analíticos, ambos centrados na ideia de que a criança só aprenderia mediante estímulos externos e previamente organizados, tendo como objetivo primordial o domínio do sistema de escrita, considerado pré-requisito para o uso da leitura e da escrita (Soares, 2004). Essa concepção, embora relevante, tende a ser limitada diante da complexidade do processo de aprender.

A neurociência, ao investigar os mecanismos de funcionamento cerebral, contribui para a compreensão do cérebro trino (Maclean, 1970; Mograbi, 2015) e do papel da motivação, do acolhimento e das experiências pessoais no desenvolvimento de novas habilidades.

O método de Glenn Doman (1984) propõe que o desenvolvimento integral do cérebro é fundamental. Nessa perspectiva, o trabalho com a atenção, que envolve o lobo frontal, é essencial. Luria (1981) reforça essa ideia ao destacar que as funções cerebrais superiores não são inatas; elas são construídas ao longo do desenvolvimento a partir da interação do indivíduo com o ambiente e com os estímulos que ele recebe.

As atividades iniciais realizadas, como o aprimoramento da coordenação motora fina, abordaram diretamente esse trabalho de atenção. O desenvolvimento da coordenação motora fina impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo, pois essas habilidades servem como base para a aquisição de outras competências.

³ No presente estudo, entende-se por práticas pedagógicas “tradicionais” aquelas centradas na transmissão de conhecimentos, que concebem a linguagem apenas como meio de repasse de informações e instrumento de comunicação, desconsiderando seu caráter interativo. Nesse “modelo”, o ensino é conduzido de forma mecânica e linear, com ênfase na memorização e na reprodução de conteúdos, sem levar em conta as experiências prévias, os interesses e o ritmo de aprendizagem dos estudantes, bem como a linguagem em sua dimensão de prática social.

Tal abordagem favorece a motivação, a confiança e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimula os educadores a refletirem sobre a importância de metodologias que respeitem o ritmo, as potencialidades e a singularidade de cada sujeito.

Diante disso, este estudo tem por objetivo demonstrar que o processo de aprendizagem ultrapassa o ato de ensinar e aprender de forma tradicional, exigindo atenção às experiências prévias, às preferências individuais e ao acolhimento do sujeito, de modo a favorecer a motivação, a confiança e o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Como objetivos específicos, tenciona-se a apresentar metodologias utilizadas no processo de alfabetização e letramento, explorando potencialidades e conhecimentos já existentes, a fim de estimular a criação de novas redes neurais; também, relatar possibilidades pedagógicas que visam a romper com práticas engessadas, respeitando as particularidades de cada um e promovendo um ensino contextualizado; por fim, utilizar referenciais da neurociência da aprendizagem para compreender o funcionamento cerebral e elaborar estratégias que favoreçam a alfabetização e o letramento ainda que tardio.

Justifica-se o estudo, uma vez que a realidade observada em sala de aula, marcada por um elevado número de estudantes com defasagem no processo de alfabetização, especialmente no Ensino Fundamental II, demanda estratégias diversificadas, sobretudo para estudantes com diagnósticos como o deste caso. Esse cenário aponta para a necessidade de investigar alternativas teórico-metodológicas que atendam às demandas específicas.

A neurociência e a psicologia, ao estudarem os processos cognitivos, oferecem subsídios para a criação de práticas didático-pedagógicas que considerem as experiências prévias, a motivação, as preferências e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O uso de metodologias diversas, como o método de Glenn Doman (1984) aliado a atividades de coordenação motora fina, apresenta-se como possibilidade de promover um ensino lúdico, com viés inclusivo e personalizado, capaz de favorecer a aprendizagem mesmo em situações de defasagem escolar.

Trata-se de um estudo de caso, em formato de relato de experiência, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública do Estado do Paraná, com dois estudantes, ambos com diagnóstico de Deficiência Intelectual

(DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), do 9º ano do Ensino Fundamental que apresentavam defasagem significativa no processo de alfabetização e de letramento.

Como hipótese, considerando que o cérebro aprende de forma integrada, envolvendo aspectos emocionais, sociais e cognitivos, pressupõe-se que a aplicação de metodologias fundamentadas na neurociência, como o método Glenn Doman (1984) associado a atividades de coordenação motora fina, pode favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita em adolescentes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda que em defasagem em relação ao processo formativo considerado “regular” para a idade.

Este estudo está organizado em seções que compreendem, além da introdução, a metodologia, a fundamentação teórica, o relato de caso, as considerações finais e, por último, as referências.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais com dois estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2025. Ambos apresentavam diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme critérios estabelecidos pelo DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) e, portanto, encontravam-se em defasagem em relação ao processo de alfabetização e letramento.

A proposta metodológica teve como finalidade estimular a leitura e a escrita em uma perspectiva crítica, articulando atividades de coordenação motora fina com práticas fundamentadas nos conhecimentos da neurociência. Para tanto, utilizou-se como referência a teoria do cérebro trino (Maclean, 1970; Mograbi, 2015), que compreende o funcionamento cerebral em três dimensões: o protoreptiliano, ligado a funções automáticas e instintivas; o paleomamífero (sistema límbico), associado às emoções, memória e motivação; e o neomamífero (córtex), responsável pelo raciocínio, linguagem e controle comportamental.

A alfabetização e o letramento dos estudantes do 9º ano não foram concluídos na fase de desenvolvimento ideal (até os 8 anos). Por isso, foram aplicados os princípios do método Glenn Doman como estratégia alternativa, estruturado em seis grupos de palavras que seguem uma progressão gradual: (1) partes do corpo; (2)

objetos domésticos; (3) objetos pertencentes ao sujeito; (4) alimentos; (5) animais e (6) verbos. Os cartões com palavras em vermelho foram utilizados para explorar a memória fotográfica e a atenção visual dos estudantes, favorecendo a evolução do reconhecimento de palavras.

O método de Doman (1984) fundamenta-se em princípios da neurociência, especialmente na plasticidade neural. Inicialmente aplicado a crianças com lesões cerebrais, incluindo paralisia cerebral, dislexia e síndrome de Down, o método mostrou que estímulos adequados, aplicados de forma estruturada e progressiva, podem gerar reorganização neural e recuperação de funções comprometidas (Doman, 1984; Veras, 1989), conhecimentos estes que auxiliam em alfabetizar e letrar sujeitos laudados como DI e TEA, neste caso específico.

No processo de alfabetização e de letramento (Soares, 2003, 2004; Freire, 2005, 2013; Tfouni, 2004, 2010, 2013), considerou-se a relevância das experiências prévias, da motivação e das preferências individuais, valorizando o caráter significativo da aprendizagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Enfrentar o analfabetismo no Brasil constitui um desafio persistente. Conforme Tfouni (2004), as razões para os elevados índices de analfabetismo e o baixo nível de letramento não podem ser atribuídas apenas às limitações individuais ou às condições de vida dos sujeitos, devendo ser compreendidas no contexto de um sistema social que perpetua desigualdades. A autora ressalta que existe um preconceito estrutural que resulta da comparação entre os conhecimentos da classe dominada e os da classe dominante (supostamente mais letrada). Essa hierarquização gera a depreciação do sujeito não alfabetizado, que, ao internalizar o discurso dominante, tende a se autodenominar “incapaz” ou “ignorante”.

Ainda nesse debate, Soares (1998, 2003) diferencia alfabetização e letramento, evidenciando que são processos distintos, porém simultâneos e interdependentes. A alfabetização envolve o domínio da técnica, a decodificação do sistema alfabético, o uso do papel, do lápis e a relação fonema-grafema, enquanto o letramento refere-se ao exercício das práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Dessa forma, “não

é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la” (Soares, 2003, p. 1), já que ambos os processos se entrelaçam e se fortalecem mutuamente.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva do letramento proposta por Tfouni (1992, 2013), ao considerar a língua como prática social indissociável do contexto histórico-cultural em que ocorre. Investigar o letramento, portanto, significa também voltar o olhar para aqueles que não tiveram acesso pleno à alfabetização, de modo a compreender as marcas da exclusão social na constituição de identidades e oportunidades de aprendizagem.

Quando consideramos alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante entender as particularidades de cada condição. A DI é definida por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, afetando habilidades conceituais, sociais e práticas, como apontado por Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022).

Já o TEA é descrito no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por *déficits* persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que impactam significativamente a autonomia e a adaptação do sujeito.

Nesse cenário, a neurociência da aprendizagem surge como aporte para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas que considerem tanto os aspectos emocionais quanto cognitivos. A teoria do cérebro trino, de MacLean (1970), divide-se em: cérebro protoreptiliano, ligado a funções automáticas e instintivas; sistema límbico ou paleomamífero, responsável por emoções, motivação e memória; e córtex neomamífero, associado ao raciocínio abstrato, à linguagem e ao controle comportamental (Panksepp, 1998; Mograbi, 2015). Essa perspectiva favorece (re)pensar práticas que integrem cognição e emoção, ampliando a motivação, a confiança e o desenvolvimento de novas potencialidades cognitivas e socioemocionais, especialmente em estudantes com trajetórias de alfabetização e letramento tardio.

É preciso considerar, nesse contexto, os princípios de memória fotográfica e de atenção visual incorporados à prática pedagógica, com o uso de cores e estímulos visuais que potencializam o reconhecimento de letras e palavras. Associado a isso, o conceito de plasticidade neural reforça a importância de práticas graduais, repetitivas

e individualizadas, que favorecem a criação de conexões neurais e permitem o desenvolvimento cognitivo mesmo em sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Esses pressupostos teóricos podem se concretizar na aplicação do método Glenn Doman (Doman, 1984), que privilegia a apresentação de palavras concretas e familiares aos sujeitos, evoluindo de forma progressiva para a construção de frases e textos mais complexos.

O método, fundamentado na neurociência e no princípio da plasticidade neural, se apoia em estudos que demonstram como estímulos sistemáticos e organizados podem promover novas conexões neurais. Obras de autores como Doman (1984) e Veras (1989) apoiam essa abordagem, ressaltando o potencial do cérebro em se adaptar e se reestruturar.

A psicomotricidade, por sua vez, investiga a relação entre os processos psíquicos e o movimento corporal. Surgida da interseção entre psicologia, educação física e neurologia, essa disciplina se baseia em teorias e práticas que exploram a interligação entre habilidades motoras, cognição e emoções (Le Boulch, 1982).

Nesse contexto, as contribuições de Henri Wallon (2007) são fundamentais. O renomado psicólogo francês enfatizou a importância da interação entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento psicológico. Ele demonstrou como essas dimensões estão profundamente interligadas e são essenciais para o crescimento saudável das crianças. Ao reconhecer que o corpo é o nosso primeiro meio de interação com o ambiente, a psicomotricidade adota uma abordagem holística, enfatizando que o movimento não apenas ativa e integra diversas áreas cerebrais, mas também promove processos cognitivos e emocionais cruciais para o desenvolvimento humano.

Assim, mesmo sem formação acadêmica como educador, Doman (1984) constatou que a estimulação precoce, especialmente quando realizada em um contexto de vínculo afetivo e segurança emocional, ampliam o potencial de aprendizagem, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional (Oliveira, 2016).

Entre os recursos centrais do método, destacam-se os *flashcards*, cartões contendo figuras reais e palavras em destaque, apresentados por curtos períodos de tempo. A estratégia busca mobilizar a memória visual e a atenção seletiva, tornando o aprendizado envolvente e significativo. Além disso, a dimensão afetiva é ressaltada

como mediadora essencial: o vínculo seguro entre educador e estudante, ou entre pais e filhos, funciona como ponte para a plasticidade neural cerebral e para a consolidação de aprendizagens (Doman, 1984; Oliveira, 2016).

O método Doman-Delacato aprofunda essa perspectiva ao introduzir o princípio da organização neurológica (Lewinn, 1969), segundo o qual o desenvolvimento de funções superiores requer a consolidação de etapas iniciais do neurodesenvolvimento, associadas a regiões mais primitivas do cérebro. A intervenção, portanto, não se limita ao estímulo de habilidades específicas, mas objetiva uma reorganização global do funcionamento cerebral, criando condições para que crianças com lesões neurológicas avancem em direção à normalidade funcional (Doman, 1984; Veras, 1989). Um exemplo prático é a técnica de padronização, que consiste na execução de movimentos passivos coordenados de braços, pernas e cabeça, favorecendo a integração motora e, indiretamente, estimulando avanços cognitivos e comportamentais.

Ao articular neurociência, plasticidade neural e práticas didático-pedagógicas diversas, amplia-se a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem vai além da “transmissão de conteúdos”, ela exige atenção às particularidades individuais, à afetividade e às condições neurobiológicas do estudante, reafirmando a necessidade de práticas educativas diversificadas, críticas e individualizadas, capazes de potencializar tanto a alfabetização quanto o letramento em contextos de maior complexidade.

4 ESTUDO DE CASO

O processo de ensino-aprendizagem exige um olhar atento às vivências prévias, preferências individuais e às condições socioemocionais de cada sujeito. Parte-se da compreensão de que o estudante traz consigo um repertório construído a partir de suas experiências familiares, sociais e escolares. Assim, valorizar essas habilidades já adquiridas e integrá-las ao processo didático-pedagógico contribui para fortalecer a confiança e o vínculo entre estudante e educador, aspectos fundamentais para a motivação e o engajamento.

Vygotsky (1998) complementa essa visão com sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que ressalta o aprendizado como um processo que

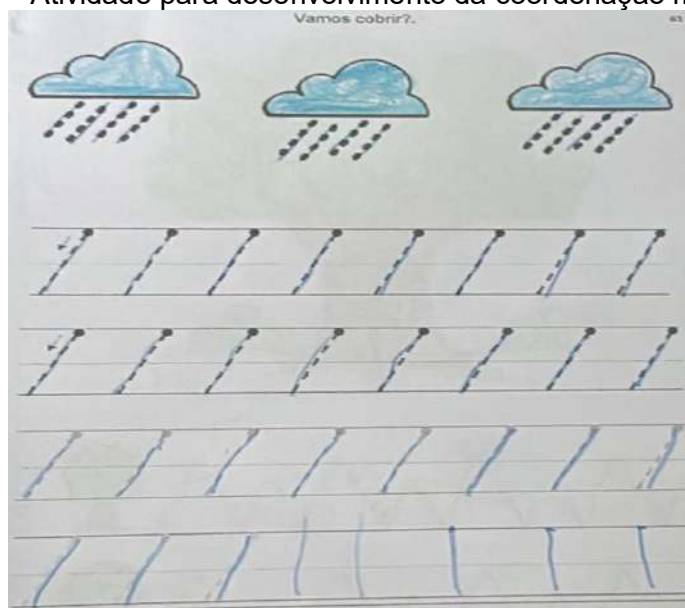
se dá na interação social. A ZDP representa o espaço entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele ainda precisa de ajuda para realizar. Esse conceito reforça que a aprendizagem não é um ato isolado, mas sim um processo colaborativo, onde o professor atua como mediador para guiar o aluno em direção à autonomia.

Essa perspectiva dialoga com a teoria do cérebro trino (Maclean, 1970; Mograbi, 2015), ao considerar o indivíduo em suas dimensões instintiva, emocional e racional. Nessa ótica, o ensino deixa de ser apenas um ato mecânico e passa a ser compreendido como processo integral e humanizado, no qual se respeita a singularidade do sujeito e se favorece a construção de aprendizagens significativas.

A prática desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, com dois estudantes do 9º ano diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscou materializar esses pressupostos. A proposta pedagógica articulou a teoria da alfabetização e do letramento (Tfouni, 2013; Soares, 2003) com os aportes da neurociência da aprendizagem, utilizando o método Glenn Doman (1984) como inspiração.

Para melhor descrever os estudantes, eles serão identificados como "estudante A" e "estudante B". No caso da estudante A, a linguagem foi abordada como uma prática social. A metodologia utilizada para esse fim envolveu o uso de cartões com palavras em destaque, combinados com atividades de recorte, colagem, encaixe e escrita com letras móveis (Figura 1). Essa abordagem não apenas estimulou a coordenação motora fina, mas também teve como objetivo desenvolver a atenção, um fator crucial para a criação e o fortalecimento de novas redes neurais.

Figura 1 – Atividade para desenvolvimento da coordenação motora fina



Fonte: Arquivo próprio (2025).

As atividades voltadas para o desenvolvimento da atenção partiram da coordenação motora fina, como o exemplo acima, incorporadas às propostas de intervenção, possibilitando avanços perceptíveis no desempenho dos sujeitos com DI e TEA. Nesse sentido, o método dialoga diretamente com o conceito de plasticidade neural, ao propor estímulos sistemáticos e gradativos que permitem reorganizar conexões neurais e favorecer a aprendizagem, mesmo em sujeitos com trajetórias de alfabetização tardia (Doman, 1984; Oliveira, 2016).

A psicomotricidade está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, auxiliando as crianças a compreenderem conceitos como espaço, tempo, causalidade e sequência de eventos (Fonseca, 1998). Além disso, ela também promove a socialização, estimulando a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo.

A afetividade, dimensão enfatizada tanto por Doman (1984) quanto por Paulo Freire (2005, 2013), mostrou-se essencial, uma vez que o vínculo seguro entre educador e estudante amplia a motivação, a confiança e o desejo de aprender. Diferentemente do modelo “bancário” criticado por Freire (2013), em que o estudante é visto como receptor passivo de informações, a prática realizada reconheceu o estudante como sujeito ativo, valorizando sua voz, seu ritmo e suas potencialidades.

Do ponto de vista da teoria da alfabetização e do letramento (Soares, 2003, 2004; Freire, 2005, 2013; Tfouni, 2004, 2010, 2013), a intervenção não se restringiu à

aquisição do código escrito, todavia possibilitou a construção de sentido e a inserção em práticas que envolvem a leitura e a escrita tendo em vista o contexto social.

Como ressalta Soares (2003), alfabetizar é não apenas ensinar o código, mas torná-lo instrumento de participação social, cultural e política. Do mesmo modo, Tfouni (2010, 2013) destaca que compreender o letramento implica olhar tanto para quem domina a escrita quanto para quem ainda não teve acesso pleno a ela, entendendo-o como um fenômeno sócio-histórico que ultrapassa a dimensão técnica.

Dessa forma, a experiência relatada busca romper com metodologias engessadas ao adotar práticas didático-pedagógicas diversificadas e flexíveis, estimulando a criação de novas conexões neurais e socioemocionais. Ao integrar conhecimentos da neurociência, da teoria da alfabetização e do letramento e da pedagogia crítica, o processo educativo favoreceu a alfabetização, ainda que tardia, inclusiva, significativa e equitativa.

A leitura e a escrita foram, portanto, mediadas por experiências concretas, permitindo que os estudantes percebessem a relação entre os signos linguísticos e o mundo à sua volta, alinhando-se à perspectiva freireana de que aprender a ler e escrever é também aprender a “ler o mundo” (Freire, 2005). A atividade aplicada considerou que a aprendizagem é influenciada por experiências prévias, interesses individuais e motivação, aspectos centrais para engajar os estudantes a criação de conexões neurais.

Tfouni (1992) destaca que a aquisição da escrita provoca uma mudança na forma como usamos a língua, criando uma nova lógica de raciocínio. Para os estudantes, essa transição entre a oralidade e a escrita exigiu o uso de estratégias que aproximassem os códigos linguísticos de sua realidade diária.

Com o estudante B, as atividades começaram com letras e, depois, progrediram para as palavras. Inicialmente, ele trabalhou com letras de imprensa, que são mais comuns na maioria dos livros. Isso foi crucial para garantir que ele não ficasse limitado apenas a letras maiúsculas, o que poderia prejudicar seu desenvolvimento.

A estratégia de alfabetização utilizada com os estudantes do 9º ano foi o método de Glenn Doman. Essa abordagem foi escolhida por uma razão específica: para esses alunos, a alfabetização tradicional não funcionou, pois eles já haviam passado da fase ideal para esse tipo de aprendizado (até os 8 anos de idade).

O método de Doman inverte a lógica do ensino convencional, que começa com sílabas. Em vez disso, a exposição inicial é com a palavra completa ou com frases inteiras. A ideia é que o cérebro, especialmente em alunos que não respondem aos métodos tradicionais, aprenda a reconhecer a palavra como um todo, como se fosse uma imagem. Somente depois de internalizar essa "imagem". Essa abordagem visual e mais direta facilita a compreensão e o progresso na leitura, contornando as dificuldades que o método silábico apresentou para esses alunos.

A concepção do cérebro trino (Maclean, 1970; Mograbi, 2015) fornece um referencial teórico para entender como diferentes dimensões do funcionamento cerebral — instintiva, emocional e racional — interagem no processo educativo. Essa teoria reforça a necessidade de práticas que integrem emoção, motivação e cognição, criando as condições ideais para que a aprendizagem ocorra de forma completa e significativa.

Inspirada no método Glenn Doman (1984), um exemplo de intervenção estruturou a progressão de palavras em grupos temáticos que dialogavam diretamente com a experiência cotidiana dos sujeitos. O grupo 1, composto por partes do corpo, como “mão”, “joelho” e “olho”, permitiu associação imediata entre termo escrito e objeto real. O grupo 2, com objetos domésticos, ampliou o repertório semântico. O grupo 3, objetos; o grupo 4, com alimentos, possibilitou a construção de frases simples; o grupo 5, com animais, expandiu o vocabulário e favoreceu práticas de leitura em histórias; e o grupo 6, com verbos de ação, conforme as Figuras abaixo.

Figura 2 – Grupo 1: partes do corpo



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 3 – Grupo 2: objetos domésticos



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 4 – Grupo 3: objetos



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 5 – Grupo 4: alimentos



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 6 – Grupo 5: animais



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 7 – Grupo 6: verbos de ação



Fonte: Arquivo próprio (2025).

O uso de letras grandes e vermelhas não constituiu apenas uma escolha estética, mas uma estratégia fundamentada na neurociência e na psicologia da aprendizagem, voltada a facilitar a percepção, a atenção e o reconhecimento de palavras e ações presentes no cotidiano dos estudantes. A utilização de estímulos visuais, associada à repetição gradual e à prática com letras e palavras destacadas em vermelho, favoreceu a memória fotográfica, a atenção visual e a integração cognitivo-motora, evidenciando a plasticidade neural mesmo em alunos com dificuldades de aprendizagem.

A aplicação progressiva, realizada de forma diária e individualizada, respeitou o ritmo de evolução de cada estudante e possibilitou ajustes no grau de complexidade conforme os avanços observados. Essa prática reforça o potencial do método em promover plasticidade neural, engajamento e aprendizagem funcional em estudantes

com necessidades educacionais especiais. Como resultado concreto, um dos participantes, sob a medição docente, obteve nota 90 em uma avaliação de Geografia, conforme ilustrado na Figura a seguir:

Figura 8 – Avaliação de Geografia

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Nº DE CHAMADA

ESTUDANTE: _____ DATA: 04/07/25

1ª AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE GEOGRAFIA – 2º TRI - VALOR: 10,0 (10 PONTOS POR QUESTÃO)

GABARITO:	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)
	D	A	C	C	B	D	C	C	C	C

90

- A globalização é um processo que marca o mundo atual. A sua implementação só foi possível mediante o:
 - aumento da população dos países mais desenvolvidos.
 - elevado volume de empréstimos em moeda nacional.
 - processo de transformação da paisagem do meio rural.
 - ☒ desenvolvimento dos transportes e das comunicações.
- Qual foi o marco histórico para o processo de globalização mundial e, conseqüentemente, que deu início à primeira fase da globalização?
 - ☒ Grandes Navegações.
 - Feudalismo.
 - Revolução Francesa.
 - Iluminismo.
- As grandes corporações e as empresas transnacionais desempenham um papel fundamental na economia global. Qual das alternativas abaixo melhor descreve uma característica dessas empresas?
 - Priorizam a produção local e evitam a expansão para outros países.
 - Possuem sede em um único país e não possuem filiais em outros territórios.
 - ☒ Atuam em diversos países, buscando maximizar seus lucros e expandir seus mercados.
 - São pequenas empresas familiares que operam em escala local.
- A globalização e a expansão das empresas transnacionais têm gerado debates sobre seus impactos na cultura local. Qual das alternativas abaixo representa uma consequência cultural associada à globalização?
 - Aumento da diversidade cultural, com a valorização de costumes e tradições locais.
 - Fortalecimento das identidades nacionais e redução do multiculturalismo.
 - ☒ Homogeneização cultural, com a disseminação de valores e padrões de consumo globalizados.
 - Isolamento cultural, com a diminuição das trocas culturais entre diferentes países.
- A formação de blocos econômicos, como o Mercosul e a União Europeia, tem gerado novas dinâmicas nas relações econômicas entre os países membros. Um dos impactos mais evidentes desse processo é:
 - o aumento das desigualdades sociais entre os países membros.
 - ☒ a redução da competitividade das empresas nacionais.
 - a intensificação dos conflitos territoriais.
 - a criação de novas fronteiras econômicas internas aos blocos.
- A organização de países em blocos econômicos é apontada como o desdobramento de um fenômeno de integração das forças políticas e econômicas do globo, por meio do

Fonte: Arquivo próprio (2025).

Esse desempenho aponta para avanços no processo de alfabetização e letramento e reforça a ideia de que metodologias fundamentadas em princípios da

neurociência, associadas a práticas pedagógicas humanizadas, podem ajudar a superar as limitações dos métodos tradicionais e favorecer aprendizagens contextualizadas e significativas.

Os resultados positivos na proposta de alfabetizar letrando baseou-se na valorização dos conhecimentos prévios, tomando como ponto de partida as vivências familiares, sociais e escolares de cada estudante, de modo a ressignificar saberes e possibilitar novas aprendizagens.

O planejamento didático-pedagógico foi elaborado à luz das evidências fornecidas pela neurociência, especialmente no que diz respeito à memória, à atenção, à emoção e à plasticidade neural. Nesse processo, as práticas lúdicas tiveram papel central, favorecendo a criação de novas conexões neurais por meio de atividades variadas que, embora desafiadoras, foram realizadas de forma contextualizada, considerando as reais necessidades dos sujeitos em processo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa o ato de ensinar e aprender de forma tradicional, sendo fundamental considerar as experiências prévias, as preferências individuais e o acolhimento do estudante. A análise do caso de dois estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) resulta de práticas pedagógicas individualizadas, que integraram aspectos cognitivos, emocionais e sociais, favorecendo a motivação, a confiança e o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Os objetivos específicos foram alcançados, já que foi possível apresentar metodologias diferenciadas no processo de alfabetização e de letramento, explorando conhecimentos e habilidades pré-existentes dos estudantes, estimulando a criação de novas redes neurais por meio da evolução do reconhecimento palavras, bem como no engajamento e na participação ativa dos estudantes.

Assim, a hipótese do estudo se confirma, uma vez que metodologias fundamentadas na neurociência podem promover avanços significativos na leitura e escrita de adolescentes com DI e TEA, mesmo diante de defasagens no processos

de alfabetização e de letramento. Os resultados indicam que o ensino estruturado, afetivo e individualizado é capaz de gerar aprendizagens significativas, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Como perspectivas para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o número de participantes, investigar o impacto de metodologias semelhantes em diferentes faixas etárias e contextos escolares, e explorar estratégias combinadas de ensino que integrem neurociência, psicopedagogia, psicologia e pedagogia. Além disso, estudos longitudinais poderiam avaliar a manutenção dos avanços na alfabetização e no letramento ao longo do tempo, fornecendo subsídios para políticas educacionais que promovam a aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DOMAN, Glenn. **Como ensinar seu bebê a ser inteligente**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Gilberto. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0032, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0032>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LEWINN, Kenneth. **The Doman-Delacato method: a study in neuromotor organization**. 1969.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **O desenvolvimento do cérebro e as funções psicológicas**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1981.

MOGRABI, Gabriel José Corrêa. Considerações sobre a teoria do cérebro triuno e sua relevância para uma filosofia da mente e das emoções. **Veritas**, Porto Alegre, v. 60, n. 2, p. 222–241, maio-ago. 2015. DOI: 10.15448/1984-6746.2015.2.21861.

OLIVEIRA, Letícia Pimenta de. **Experiências pedagógicas na Escola Kingdom Kids**: o método Doman e o ensino da língua inglesa. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2016.

PANKSEPP, Jaak. **Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions**. New York: Oxford University Press, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre-Docência. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e escolaridade no Brasil: uma relação imprecisa. *In*: **Curso de Extensão Universitária ministrado por L. V. Tfouni, FFCLRP-USP**, fevereiro a maio, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dioneia Motta. Letramento: isso se aprende na escola?. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 9, n. 2, p. 169-187, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicogênese da Pessoa Completa**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

ARTIGO 8

DIÁRIO E BIOGRAFIA: GÊNEROS COMO FORMA DE CONTAR HISTÓRIAS DE VIDAS

JUCELITO ANTÔNIO ALBA FILHO
PAULO CESAR FACHIN

DIÁRIO E BIOGRAFIA: GÊNEROS COMO FORMA DE CONTAR HISTÓRIAS DE VIDAS

Jucelito Antônio **Alba Filho**¹

Paulo Cesar **Fachin**²

RESUMO:

Os gêneros textuais são responsáveis por transmitir informações, sejam elas verídicas ou ficcionais. Todo e qualquer texto tem um significado, um objetivo e, principalmente, um leitor. Para que esse leitor compreenda da melhor maneira possível as ideias presentes, os autores precisam transcrever seus pensamentos, descrevendo-os minuciosamente, mas, ainda assim, de maneira simples. Esse ato é ainda mais difícil quando se trata da história da vida de uma pessoa, como é o caso do diário e da biografia, que, apesar de compartilharem o mesmo objetivo, são completamente diferentes. O seguinte texto, elaborado sob a metodologia de pesquisa bibliográfica, propõe uma análise comparativa entre os gêneros textuais diário e biografia, ressaltando suas especificidades estruturais, finalidades e os desafios inerentes a cada um, com o objetivo de identificar as diferenças e dificuldades na produção de cada um. O objetivo principal da pesquisa é identificar as diferenças entre os dois gêneros e as dificuldades inerentes à elaboração de cada um, além de compreender seu papel pedagógico no contexto escolar. Destaca-se o caráter íntimo e subjetivo do diário, frequentemente produzido de maneira espontânea e sem a pretensão de divulgação pública, em oposição à biografia, que se configura como uma narrativa sobre a trajetória de uma figura, geralmente de relevância histórica ou cultural, elaborada por terceiros. Justifica-se a pesquisa pela importância na melhor compreensão dos gêneros, sendo que os dois são de grande valia para analisar a vida de uma pessoa, pois, embora distintos em sua forma, ambos convergem no propósito de preservar memórias e experiências. A pesquisa aborda obras emblemáticas, como os diários de Anne Frank (2003) e Carolina Maria de Jesus (2020), além do diário de Frida Kahlo (2008), em sua versão transcrita por Sarah Lowe, bem como as biografias escritas por Herrera (2011) e Jamís (2015) sobre a artista. Ademais, a pesquisa foi fundamentada também em estudos de Le Goff (1990), Lejeune (2013), Izquierdo (2002), Yates (2007), entre outros estudiosos sobre o assunto. Também é utilizada como base para o contexto educacional a Base Nacional Comum Curricular de 2018.

¹ Estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduado em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, e-mail: jucelitoalba@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Professor de língua espanhola do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL - Unioeste e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGL – UEPG, e-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE:

Diário. Biografia. Gêneros Textuais. Memória. História.

1 INTRODUÇÃO

Cada gênero textual possui um objetivo e, dentre tantos, dois são de grande destaque quando o assunto é contar a história da vida de uma pessoa: o diário e a biografia.

Segundo Costa (2010), a ideia de que a vida pode ser narrada como uma história linear está ligada à ideia de que os acontecimentos seguem uma sequência lógica e previsível no tempo, contudo, ainda segundo o autor, essa perspectiva é uma construção discursiva, uma forma de dar sentido à vida a partir de uma lógica irreal, sendo que a vida humana contém imprevistos, rupturas e contradições, impossibilitando o enquadramento dela em um modelo narrativo rígido e objetivo (Costa, 2010)

Segundo Le Goff (1990), os documentos devem ser vistos como monumentos, e não apenas registros do passado:

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica (Le Goff, 1990, p. 473).

A ampliação dos conceitos de documentos históricos também exige novas técnicas de análise. Com os novos métodos de análise, os textos deixariam de ter uma visão puramente memorialista, aproximando-se de uma abordagem rigorosa e científica.

Os dois gêneros em estudo possuem um objetivo semelhante, transformar em letras a memória dos acontecimentos da vida de uma pessoa e de toda a sociedade a seu espaço próximo, material e temporal. A memória, por sua vez, pode ser definida de diversas maneiras. Segundo Ivan Izquierdo (2002), a memória é uma aquisição, formação ou conservação de informações. Enquanto a aquisição pode ser considerada também aprendizagem e a evocação pode ser categorizada como lembrança ou recordação.

De forma semelhante, Le Goff (1990), no livro *História e Memória*, descreve a memória:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (Le Goff, 1990, p. 366).

Dessa forma, a memória, como é descrita por Le Goff (1990) é uma capacidade humana de lembrar-se de informações do passado e, nessas lembranças, modificar o futuro, atualizando as mesmas informações e inserindo-as em um contexto.

Ambos os autores, Le Goff (1990) e Izquierdo (2002), tratam sobre memória da mesma maneira, uma função psíquica que visa adquirir, atualizar e conservar informações passadas. Assim, para termos total aproveitamento dos textos, necessitamos de memórias claras, adquiridas com base externa, em entrevistas ou particularmente, com a própria lembrança. Para uma melhor organização mental, conseguimos, inclusive, utilizar técnicas descritas por Yates (2007) em seu livro *A Arte da Memória*, como os palácios mentais ou a associação de memórias com imagens vividas.

Os gêneros textuais, diário e biografia, trabalham de maneiras diferentes para alcançar objetivos próximos, entretanto, entender o conceito de cada um se faz necessário para uma análise acurada. Diversos pontos são palpáveis de serem modificados em ambos, levando em conta, principalmente, a parcialidade. Segundo Benjamin (1993 *apud* Boldorini, 2018) nenhuma narrativa é isenta de parcialidade, nenhum texto é neutro. Todo texto expressa um ponto de vista específico de quem escreve.

A parcialidade leva o autor a criar seu próprio ponto de vista. O diário, por ser um texto íntimo, sem a pretensão de publicação, e que pode ser modificado por envolver o contexto emocional do autor no momento de sua escrita. Dessa mesma forma, a biografia pode ser escrita com base em entrevistas de diferentes pessoas, as quais compartilharam momentos diferentes sobre o biografado, incluindo nas entrevistas e informações seus próprios pontos de vista, assim modificando também a veracidade e parcialidade dos fatos descritos.

A parcialidade de uma biografia, por exemplo, é um assunto confuso pela própria paixão do biógrafo ao estudar o biografado. Conforme Lucena (2013):

Outro item comum aos biógrafos, segundo Vilas Boas (2007), é a ideia da extraordinariedade, quando biógrafos ressaltam seus biografados como pessoas únicas, extraordinárias e que, por isso, são merecedores da notoriedade de que gozam (Lucena, 2013, p. 143).

Lucena (2013) comenta sobre um problema relacionado à paixão do biógrafo pelo biografado, algo que pode culminar em uma dificuldade na imparcialidade que o gênero deveria conter e demonstra que a parcialidade presente nas biografias pode se tornar uma situação recorrente em várias produções do gênero, o que tende a modificar a história em leves detalhes para satisfazer a paixão de seu escritor e que acaba quebrando a veracidade da história contada.

De forma semelhante, Lejeune (2013) explica sobre alguns dos problemas de produção de um diário:

O meu diário tinha-me acompanhado nos turbilhões da adolescência, sem dúvida nenhuma, tinha-me ensinado a analisar os meus sentimentos e a escrever melhor, tinha-me ajudado nisso; mas, talvez, também me tenha prejudicado ao fechar-me em mim próprio, ao afastar-me de diálogos que me teriam permitido amadurecer melhor. Sobretudo, foi para mim o lugar de um fracasso: o das minhas ambições literárias. [...] O meu diário, repetitivo, respondão, queixoso, complacente, parecia-me o contrário de uma obra. Conservei-o, portanto, enquanto dizia a mim próprio que, mais tarde, se eu chegasse a ser escritor, poderia servir-me como matéria-prima. Mas naquele tempo, eu não era bom em nada (Lejeune, 2013, p. 538).

Lejeune (2013) reconhece que a escrita teve um papel significativo em sua adolescência, auxiliando-o a desenvolver melhor seus sentimentos. Contudo, relata também que o hábito pode ter levado ele a um isolamento excessivo, transformando as anotações em um espaço de frustração, principalmente às suas ambições literárias. Entretanto, o diário é mantido com a esperança de que, no futuro, funcione como material para outra obra.

Dessa forma, o diário tem uma dificuldade em sua produção, pois ao desenvolvê-lo, o autor acaba por colocar nele seu emocional. O diário é escrito conforme a idade avança, e essa idade significa conhecimento e amadurecimento. Assim como o escritor se transforma, de adolescente para adulto, o texto inicial também já não é o mesmo no final, as ideias mudam e a escrita também.

Ademais, os gêneros textuais assumem um papel fundamental no processo formativo dos alunos, especialmente no que se refere ao seu desenvolvimento como leitores críticos³. Entre esses gêneros, o diário e a biografia ocupam lugar de destaque

³ Sobre o leitor crítico, Gamboa (2016) discorre que: Este nível epistêmico da leitura crítica pressupõe, consequentemente, um leitor capaz de compreender a semiose textual, compreender a natureza ideológica da linguagem e seus mecanismos semióticos, sabendo que os textos são muito mais do que pessoas nos papéis com tinta. (2016, p. 171)

por sua capacidade de articular experiências pessoais, contextos históricos e subjetividades. Ambos são contemplados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

No que se refere ao terceiro ano do Ensino Fundamental, a competência de número 13 enfatiza a importância da produção e compreensão de gêneros do campo da vida cotidiana, destacando o diário e a carta pessoal como formas de expressão de sentimentos, opiniões e vivências individuais (Brasil, 2018).

Conforme exposto na BNCC (2018):

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 121).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente nos oitavos e nonos anos, a BNCC (Brasil, 2018) amplia o repertório de gêneros e reforça o papel da biografia como componente importante na formação leitora. A competência 33 orienta que o aluno seja capaz de realizar leituras autônomas e críticas, compreendendo as particularidades de gêneros como romances, crônicas, contos e biografias romanceadas, entre outros:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 187).

Realizando a leitura crítica, análise e compreensão dos gêneros, o estudante deixa de ser um leitor comum, que apenas interpreta as palavras de um texto e dá sentidos explícitos, para se tornar um leitor ativo e consciente, capaz de construir sentidos implícitos, formular posicionamentos e aplicar as informações adquiridas em diferentes esferas sociais. Tal desenvolvimento se reflete não apenas em sua formação individual, mas também na sociedade em que vive.

Diante das especificidades que cercam os dois gêneros, surge a questão desta pesquisa: Quais são as diferenças e as dificuldades envolvidas na produção dos

gêneros diário e biografia, considerando sua função de registrar e preservar memória e histórias de vida?

Embora ambos compartilhem a finalidade de preservar a memória e narrar experiências de vida, cada um enfrenta desafios diferentes em sua produção, o diário, por ser íntimo e subjetivo, tende à parcialidade e ao apego pessoal do autor, enquanto a biografia, por depender de múltiplas fontes e da visão do biógrafo, enfrenta o risco da idealização e da falta de imparcialidade.

Dessa forma, acredita-se que a subjetividade e a parcialidade sejam desafios comuns aos dois gêneros, influenciando a veracidade e a linearidade da narrativa.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar comparativamente os gêneros, evidenciando suas características, finalidades e dificuldades de produção. Para tanto, também buscamos compreender como esses gêneros contribuem para a formação crítica de leitores no contexto educacional, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Justifica-se a pesquisa pela relevância em compreender os gêneros textuais, que, embora distintos em sua estrutura e finalidade, compartilham o objetivo de registrar memórias e experiências. A baixa quantia de estudos sobre esses gêneros reforça a importância do tema, visto que os mesmos são estudados e praticados desde os anos iniciais do ensino fundamental, como visto anteriormente, e são gêneros em ascensão, não apenas em livros, mas também em outras mídias.

2 DIÁRIO

O diário é um gênero textual que, quando produzido, não costuma ter o intuito de ser um texto a publicar. Em sua maioria, os diários são feitos para escrever informações íntimas, situações e segredos que, geralmente, o autor guarda para si. Essa característica íntima modifica o texto, tornando-o um emaranhado de anotações sobre os próprios acontecimentos e, muitas vezes, pensamentos e sentimentos de quem escreve.

Segundo Lejeune (2011):

O diário é, portanto, uma atividade solitária, em busca de um destinatário. [...] Pode ser também algo totalmente passivo, como os diários de crônicas (registros do dia a dia) nos quais a garota deliberadamente limita o que ela escreve aos eventos externos de sua vida diária, permanecendo silenciosa

no que diz respeito às suas principais preocupações. Devo dizer que ambas as categorias (os diários religiosos e as crônicas) são os mais difíceis de ler (Lejeune, 2011, p. 109).

Lejeune discorre sobre o diário como uma atividade solitária, procurando um possível destinatário, seja real ou imaginário, mas também concorda sobre o diário como um meio de escrita passivo, que não procura um leitor ou, sequer, tem a intenção de ter um. Permitindo, dessa maneira, que o escritor do diário apenas coloque as informações dos eventos de sua vida limitados por si mesmo. Ademais, Lejeune ainda comenta sobre uma das principais características no diário, a particularidade da escrita de cada pessoa. Por ser um gênero de relatos pessoais, nos casos em que o diário não tem a intenção de possuir um destinatário, ele fica à mercê da escrita do autor, que pode variar entre uma escrita introspectiva ou um registro factual, reforçando a complexidade do gênero, que se adapta à intenção do autor.

Sendo próprio, único e adaptável a cada objetivo de seu escritor⁴, a produção dos textos contidos em um diário também é passível de parcialidade, sendo um emaranhado de textos escritos sobre acontecimentos recentes.

Conforme estudos de Silva e Pereira (2016):

O diário dá-se no calor do momento, no instante em que o diarista se vê entusiasmado a recontar os fatos mais interessantes de seu dia. Por meio dele, transcrevem-se pensamentos e sentimentos que são únicos a determinados momentos e ficam eternizados pela escrita: o registro permanece inquieto para reviver a memória (Silva; Pereira, 2016, p. 299).

Conforme observam Silva e Pereira (2016), o diário geralmente é escrito no ímpeto, enquanto os fatos ainda estão vivos na memória do autor. Por se tratar de um gênero que registra não apenas os acontecimentos cotidianos, mas também os sentimentos e pensamentos que, ao serem escritos, tornam-se permanentes: “transcrevem-se pensamentos e sentimentos que são únicos a determinados momentos e ficam eternizados pela escrita” (Silva; Pereira, 2016, p. 299). Os autores, assim, destacam a importância do diário como forma de preservação da experiência vivida, funcionando como um espaço de memória que mantém vivos os momentos.

⁴ Lejeune, em uma pesquisa sobre a quantia de diários produzidos na França, relata: “O charme dessas leituras é seu caráter imprevisível. Antes de abrir o texto, não sabemos se o autor nos reserva ou não o prazer da linguagem. Ao cabo de duas páginas conhecemos sua intenção, literária ou não, mas não o resultado a que chegará” (Lejeune, 1997, p. 117).

Com os acontecimentos ainda recentes gravados na mente do autor, a chance de o texto ser verídico é grande, entretanto, muito depende do seu contexto de produção. Conforme citado anteriormente, o ponto de vista de um texto é uma chave importante para compreendê-lo e existe uma tendência humana a modificar histórias de acordo com o seu próprio ponto de vista. Por ser um texto escrito pelo próprio público-alvo, esse efeito de parcialidade, em sua maioria, é perceptível. Essa parcialidade pode mudar acontecimentos ou descrevê-los de maneiras diferentes do ocorrido.

O diário é um gênero muito antigo e seu primeiro objetivo era a descrição de fatos históricos ou acontecimentos, focados em personagens importantes, sendo uma das principais maneiras de contar aventuras de viagens ou de guerras (Pimentel, 2011)

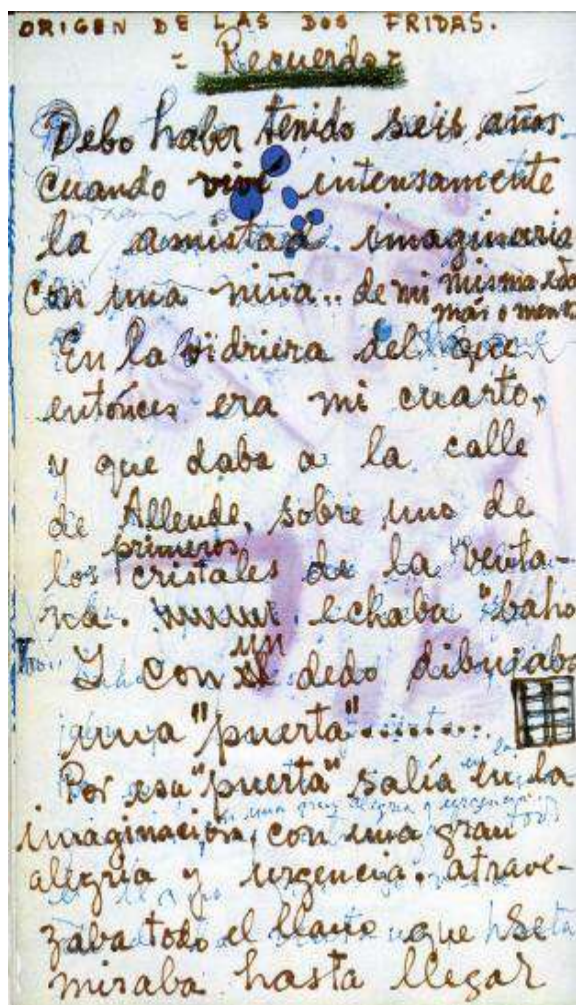
O gênero textual conta um estilo de escrita semelhante a antigos praticantes da Arte da Memória, sendo considerado um espaço no qual memórias são registradas e organizadas de maneira pessoal, realizando, praticamente, a técnica da mnemônica⁵. Ademais, a descrição detalhada dos locais é citada por Yates (2007, p. 20): "As fontes clássicas parecem descrever técnicas que dependem de impressões visuais de uma intensidade inacreditável". No caso, a descrição detalhada dos acontecimentos, feita em diários, pode ser considerada uma maneira de expor uma memória para que seja melhor recordada futuramente, uma técnica de memória.

Essa técnica é perceptível em alguns trechos do diário de Frida Kahlo (2008), principalmente ao explicar sobre suas pinturas, mesclando, em suas memórias da infância, os locais em que elas aconteceram, assemelhando seu pensamento em memória e localização. Em certo ponto do diário, a artista mexicana escreve a inspiração para a pintura "*Las dos Fridas*"⁶, imagem pintada em 1939.

⁵ "Técnica para desenvolver a memória e reter informações, por meio de métodos artificiais que utilizam a associação de ideias, combinações, etc." (Fonte: Dicionário Michaelis On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mnemonica>. Acesso em: 28 mar. 2025).

⁶ A obra *Las dos Fridas* é uma das obras que a artista pintou após a separação do relacionamento com Diego. No quadro, duas versões de Frida estão sentadas lado a lado, uma retratada com um vestido tradicional mexicano, simbolizando suas raízes, enquanto a outra usa um vestido europeu, associado à sua parte mais ocidental, que remete à sua educação e ao casamento com Diego. Além disso, ambas as Fridas estão ligadas por um cordão que conecta seus corações. Há, no coração da Frida com o vestido europeu, uma ferida em seu coração, provavelmente relacionada à separação com Diego (Herrera, 2011).

Figura 1 – Página do diário de Frida Kahlo



ORIGEN DE LAS DOS FRIDAS

= Recuerdo-

Debo haber tenido seis años
cuando viví intensamente
la amistad imaginaria
con una niña... de mi misma edad
más o menos

En la vidriera del que
entonces era mi cuarto,
y que daba a la calle
de Allende, sobre uno de
los primeros cristales de la venta-na. echaba
<babo>.

Y con un dedo dibujaba
una<puerta>

Por esa <puerta> salía en la
imaginación, con una gran
alegría y urgencia, atravezaba
todo el llano que se
miraba hasta llegar⁷ (Kahlo, 2008, p. 78).

Apesar do estilo da escrita de Frida em seu diário, com desenhos e gravuras misturados aos textos escritos, Sarah Lowe em *Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato*

⁷ Eu devia ter seis anos
quando eu vivi intensamente
amizade imaginária
com uma garota... da minha idade
mais ou menos
No vitral
então era meu quarto,
e que ficava de frente para a rua
de Allende, sobre um dos
os primeiros vidros da janela. ele jogou <babo>.
E com um dedo ele desenhou
uma <porta>
Por aquela <porta> eu saí
imaginação, com grande
alegría e urgência, passei
toda a planície
olhei até chegar
(Tradução nossa)

(2008) consegue fazer a transcrição da escrita de Frida. No excerto acima, a artista escreve sobre a amizade imaginária que teve, incluindo no texto detalhes dos locais que a fazem recordar dessa "amiga" e da época em que aconteceu. O trecho traz detalhes de seu quarto, com uma citação da janela que era de frente para a rua.

O diário original de Frida, além de contar sua história por meio dos descritos, também pode demonstrar seu sofrimento no próprio estilo da produção. Segundo Vianna (2003):

A letra arredondada e firme com que inicia o caderno novo, ao longo do tempo, vai-se vergando, à medida que se sucedem as cartas, os poemas nascidos da escrita automática, anotações soltas e pensamentos vadios. A grafia torna-se trêmula, traça no corpo do texto a fragilidade que avança no corpo físico. Outras vezes, o sofrimento se inscreve diretamente na página, quando, por efeito das lágrimas, dissolve-se a tinta da escrita, dando lugar a borrões que se agregam aos desenhos. Também ocorre escrever ou desenhar sobre textos já grafados, usando outro tipo de caneta e outras cores. O resultado final é um empastelamento, que sugere um palimpsesto, tantas são as escrituras sobrepostas umas às outras (Vianna, 2003, p. 74).

A letra arredondada e firme no início do diário demonstra controle e organização, mas, com o tempo, à medida que as emoções se intensificam, a grafia se torna trêmula e irregular. Ademais, o uso de diferentes cores e tipos de caneta, misturadas com possíveis lágrimas que borraram as tintas, gera uma sobreposição de camadas, comparadas, por Vianna (2003), a um palimpsesto⁸.

Vários diários publicados são reconhecidos por sua maneira única de contar histórias. O Diário de Anne Frank (2003) conta relatos da segunda guerra mundial, redigidos por uma judia em situação de refúgio, durante sua adolescência. Em suas anotações, a garota descreveu muito do sofrimento que passou, dando um olhar diferente aos publicados em jornais e noticiários.

O diário da garota também utiliza, de maneira abrangente, detalhes do local em que ficou escondida durante anos para exemplificar e dar ao leitor uma pequena noção do que sofreu nos anos que esteve enclausurada.

Como somos todos diferentes uns dos outros, sendo alguns mais recatados, cada um de nós arranjou um local particular para tomar o seu banho. Peter utiliza a cozinha, apesar de sua porta de vidro. Todas as vezes que ele vai tomar banho, passa de um em um, avisando que não passem pela cozinha

⁸ Palimpsesto: Pergaminho que teve sua escrita raspada para ser reaproveitado outras vezes. Fonte: Enciclopédia Michaelis On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=BVIWR>. Acesso em: 1º abr. 2025.

durante meia hora. Ele acha que isso é suficiente. O sr. Van Daan vai para cima; certamente acha que vale a pena o trabalho de carregar a água até lá, desde que possa ficar isolado em seu quarto. A sra. Van Daan simplesmente não tomou banho até hoje; está resolvendo qual é o melhor local. Papai toma banho no escritório particular e mamãe, atrás da grade da lareira, na cozinha. Margot e eu escolhemos o escritório da frente. As cortinas estão sempre cerradas nas tardes de sábado, e, assim, tomamos nosso banho na penumbra (Frank, 2003, p. 25).

Anne Frank (2003), no trecho recortado de seu diário, descreve as maneiras peculiares que os refugiados encontraram para fazer tarefas do dia a dia, como tomar banho, lavar roupas, entre outros. Evidenciando, em cada descrição, detalhes particulares do local e da sociedade nele. A perspectiva pessoal presente no excerto, assim como o uso de primeira pessoa para narrar a história e a linguagem espontânea, são características marcantes do gênero, ilustrando como o diário visa capturar o cotidiano do autor, com uma visão pessoal dos acontecimentos.

Novamente, a descrição minuciosa dos detalhes do local se faz presente, principalmente com o intuito de mostrar ao leitor um dos problemas que sofreu enquanto estava no quarto dos fundos (Maneira que a garota chamava o esconderijo).

Nessas descrições, o diário, apesar de ser uma escrita pessoal⁹, apresenta características que o tornam publicável, contudo, a pequena quantia de diários publicados apenas evidencia outro problema, a particularidade do mesmo.

Enquanto alguns gêneros são escritos com o intuito de ser parte da estante de lojas, o diário é, na maioria das vezes, um texto que o escritor pretende guardar apenas para si, como um relato de sua vida para quando for mais velho, ou, até mesmo, para uma nova geração sua. Esse caráter íntimo interfere não apenas em sua circulação e visibilidade, mas também no próprio ato da leitura.

Conforme Lejeune (1997):

Mas os diários são também os textos mais íntimos, mais difíceis de serem lidos por outros, mais frágeis. A pessoa pode entregar o diário de um episódio. Pode passar a limpo um período já distante, o que é uma espécie de ato autobiográfico. Certos diários foram concebidos desde o começo como exercícios literários, foram escritos para serem lidos. Mas como uma pessoa viva poderia se separar de um diário realmente íntimo, mantido ao longo de toda uma vida, e que ela continua a escrever? e deixar que seja lido, como um documento bruto, por desconhecidos? (Lejeune, 1997, p. 116).

⁹ Sobre o diário, Machado (1998) reflete que uma das características individualizadoras é que o gênero é “marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade” (Machado, 1998, p. 52).

Lejeune (1997), no excerto, trata justamente de uma das particularidades do diário, relatando que, além da dificuldade da leitura, as escritas do gênero têm uma espécie de apego emocional advinda do próprio autor. O fato de ser um texto escrito, em sua maioria, durante anos da vida de alguém, faz com que o sentimento imposto nele, enquanto sendo um “guarda-memórias”, resulte em uma dificuldade de desapego.

Outro diário que fora publicado foi o *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), da autora Carolina Maria de Jesus, que colocou em suas escritas a realidade de uma mãe solteira de três filhos, favelada e catadora de lixo. Na obra, a artista consegue descrever seus dias, sua vida pessoal, social, religiosa e familiar.

Como o subtítulo da obra revela, a obra transmite o dia a dia de uma moradora da favela, o livro, escrito com base no diário de Carolina, mostra o dia a dia dessa mulher que, mesmo sendo semianalfabeta, escreveu a sua vida em anotações diárias.

O livro, que foi escrito por Carolina, mas foi idealizado pelo jornalista Audálio Dantas, tem uma história concisa e real, que evidencia toda a batalha que a moça teve para sustentar seus filhos, sendo uma catadora de papel, além de relatar toda a questão social de uma favela da cidade de São Paulo. O jornalista se utilizou de outros recursos para deixar o diário publicado mais fiel ao que encontrou com Carolina, não corrigindo as palavras que a escritora, semianalfabeta, tinha em seus manuscritos, apenas alterando algumas palavras de sentido equivocado. O não uso de correção promove um texto fiel ao que foi manuscrito no diário, realizando uma maior conexão entre a realidade vivida por Carolina e o texto que fora publicado.

Em trechos, Carolina descreve a falta do financeiro para, sequer, dar alimentos aos filhos:

Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tepido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou imprecisar com os meus filhos. A Sílvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente (Jesus, 2020, p. 21).

Além de descrever detalhes de sua própria vida, a autora relata sobre o social, escreve sobre as brigas dos vizinhos, a influência disso para com seus filhos e o sonho

de se mudar para um local melhor. Ademais, a condição de estudo da escritora é evidenciada em algumas palavras. O trecho conta sobre o dia a dia, descrições do clima, das ações do cotidiano como comprar pão e fazer café, além dos trechos sobre o local e a sociedade ao redor revelam, não apenas uma, mas várias vidas semelhantes à da escritora.

Dessa forma, com os exemplos acima, o diário deixa de lado o quesito "pessoal" para ganhar um ar "social", pois seu objetivo se torna retratar, não apenas acontecimentos históricos que envolveram uma pessoa, mas acontecimentos da sociedade a que essa pertencia.

3 BIOGRAFIA

A biografia, apesar de conter objetivos semelhantes ao do diário, tem um contexto de produção e características diferentes, ela é responsável por contar a história da vida de uma pessoa, geralmente alguém relevante para a sociedade, a partir do ponto de vista de pessoas de fora da situação.

Sendo uma narrativa de acontecimentos particulares de diversas etapas da vida de uma pessoa, para (Boldorini, 1994, p. 36), “a biografia se concentra em detalhar mais os acontecimentos do que os próprios pensamentos e sentimentos, diferente do diário”.

As biografias são escritas por observadores, admiradores, pesquisadores ou historiadores, independente do ramo e, em sua maioria, pessoas de fora da situação e, muitas vezes, sem contato com o biografado, seja pela dificuldade em contatar diretamente a pessoa ou até pelo biografado já se encontrar falecido no momento de sua produção.

Logo ficou evidente para todos os assistentes que Rivera estava passando cada vez mais tempo com Louise. Uma anotação de julho no diário de Lucienne relata que nesse dia Diego não deu as caras no trabalho, e que Sánchez Flores disse aos outros assistentes que Rivera gostava muito “da menina que vive grudada nele”. Lucienne ficou indignada: “Frieda é uma pessoa perfeita demais para que alguém tenha vontade de colocar outra no lugar dela”, ela escreveu. Quando Rivera não apareceu na Nova Escola dos Trabalhadores pela segunda vez, Sánchez Flores disse aos outros que ele estava de novo com Louise. “Eu me senti muito mal por Frieda”, Lucienne escreveu em seu diário naquele dia (Herrera, 2011, p. 118).

O trecho acima foi retirado da biografia sobre Frida, escrita por Herrera (2011). A autora recorreu ao diário de Lucienne Bloch — artista e assistente de Diego Rivera à época — para reconstruir, com riqueza de detalhes, os acontecimentos que cercaram o envolvimento de Rivera com Louise, revelando não apenas os fatos, mas também as reações emocionais de testemunhas próximas ao casal. Além do diário, Herrera (2011) complementa a narrativa com uma entrevista concedida por Lucienne, referenciada no glossário da obra (nota 345), reforçando a veracidade das informações apresentadas. Além do que, o excerto apresenta características importantes do gênero biográfico, narrando os acontecimentos de forma detalhada e com base em registros, exibindo o comportamento de Diego e o impacto emocional que suas ações causavam em Frida.

Outra característica marcante no trecho é a forma que os eventos são apresentados, de maneira cronológica, permitindo que o leitor compreenda a dinâmica do relacionamento do casal e os conflitos que surgiram ao longo do tempo, sem julgamentos diretos do narrador, mas utilizando da percepção das pessoas próximas ao casal.

A biografia também conta com um estilo próprio de escrita, que visa envolver o leitor em seu texto, o que transforma o gênero, visando o comercial. Passeron (1990) relata sobre a forma que a biografia narra a história de um indivíduo, utilizando processos narrativos que tornam o seu entendimento mais imediato e envolvente do que outros métodos científicos. Ainda segundo o autor, o sucesso comercial de um texto biográfico consiste na forma que é combinado o pré-conceito, a experiência existencial e o drama, tornando a história uma narrativa envolvente (Passeron, 1990).

Entretanto, com o intuito de deixar a narrativa envolvente, o escritor da biografia pode modificar sua história, a fim de conseguir que a narrativa seja agradável e suficiente não apenas ao leitor, mas a ele próprio. Uma das maiores dificuldades para aferir a veracidade na produção de uma biografia é a imparcialidade do autor. Por ser um gênero que é elaborado a partir de pesquisas de pessoas que conviveram com o biografado e de histórias ou pesquisas elaboradas sobre o mesmo, há uma vasta gama de pontos de vista diferentes sobre a história, os acontecimentos ou a própria pessoa.

Segundo Le Goff (1990), em sua obra *História e Memória*, uma narrativa histórica feita em um documento pode ser alterada com o passar dos anos. Dada a

seriedade da questão acima, a crítica interna do historiador deve analisar, da melhor maneira, o contexto do documento em que se baseou para realizar sua própria narrativa.

[...] um documento, nomeadamente um texto, pode sofrer, ao longo das épocas, manipulações aparentemente científicas que de fato obliteraram o original. [...] A crítica interna deve interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência do seu autor, determinar a sua sinceridade, medir a exatidão do documento, controlá-lo através de outros testemunhos. [...] Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. [...] Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é "falso", avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo (Le Goff, 1990, p. 89).

No excerto anterior, Le Goff reflete sobre o trabalho do historiador, dado que qualquer informação escrita que conseguisse deveria ser analisada, desestruturada, desmontada e avaliada qualitativamente, para que ele pudesse desfrutar, sem receio, dessa informação em sua própria obra. O autor confirma que esses documentos, especialmente os textos, podem sofrer alterações ao longo do tempo, muitas vezes, pelo rigor científico, que acabam distorcendo informações do original. Assim, a análise crítica é essencial não para confirmar uma verdade absoluta, mas para se aproximar da compreensão mais consistente possível das informações.

Le Goff também disserta sobre a influência do historiador em seu livro:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (Le Goff, 1990, p. 472).

Ainda segundo o autor, os documentos históricos não são neutros, mas sim produzidos dentro de um contexto específico, modificados e reinterpretados ao longo do tempo. O historiador não apenas seleciona esses documentos, mas os atribui

significado, e essa escolha também é influenciada por sua própria época, sociedade e mentalidade, conforme já destacado.

Ademais, a imparcialidade comentada anteriormente é desafiada ainda mais quando se trata de uma produção com base em uma pesquisa biográfica. O biógrafo pode se encontrar no cerne da narrativa, permitindo que seus próprios pontos de vista influenciem a análise. Em muitos casos, o autor pode ser dominado pela admiração pelo biografado, expressando-se sobre ele com a mesma paixão que um amante fala de seu objeto de afeto. Essa emoção, combinada com a variedade de perspectivas na pesquisa, pode obscurecer a verdadeira história do indivíduo central da biografia, resultando em interpretações distorcidas

Essa admiração é mais bem explicitada no estudo de Carino (1999):

Quando a admiração pelos biografados é forte a ponto de tornar-se incontrolável, os biógrafos preferem renunciar a qualquer distanciamento crítico e deixam-se levar, satisfeitos e gozosos, pelas ondas arrebatadoras de sua paixão, tornando-se cegos (como qualquer apaixonado) e chegando muitas vezes a naufragar no ridículo. Em verdade, o que fazem são “hagiografias”, cuidando, eles mesmos, de canonizar seus biografados (Carino, 1999, p.155).

Além disso, a biografia se mostra importante não apenas para contar a história do biografado em si, mas também de toda sociedade a seu redor, sua época, seus costumes. Ainda segundo Carino (1999, p.157-158): "O caso das biografias tem um agravante: trata-se da representação de vidas de indivíduos, os quais, em sua singularidade, serão tanto quanto causa das transformações ocorridas em sua época histórica".

Nesse contexto, a biografia utiliza a trajetória de um indivíduo para ilustrar eventos e circunstâncias em que ele desempenhou um papel significativo na sociedade, tanto em âmbito local quanto global. Aqui, novamente se alinha com a concepção da arte da memória de Yates (2007), em que a biografia é um gênero textual que resgata as memórias coletivas, trazendo à luz lembranças e reconstruindo a vida e experiências do biografado e de sua comunidade. De maneira análoga, a arte da memória busca recriar um espaço mental rico em informações. O biógrafo, ao escrever, cria um ambiente textual repleto de detalhes que visam evocar a vida de alguém.

Naquele tempo, Rivera invariavelmente usava sua arma como uma espécie de compensação emocional, brandindo a pistola em defesa não apenas de seu orgulho de macho, mas também de seu ego político. Embora o clima político no México tenha dado uma guinada à esquerda com a eleição de Lázaro Cárdenas em 1934 (Cárdenas expulsou Calles do México em abril de 1936, recolocou o país no rumo das reformas agrária e trabalhista, e em 1938 nacionalizou a indústria do petróleo, expropriando inúmeros investimentos estrangeiros), Rivera ainda estava sob ataque do Partido Comunista. Os ataques tinham se tornado ainda intensos, pois no início de 1933, quando Leon Trotsky ficou convencido da impossibilidade de continuar na mesma Internacional que Stálin e começou a formar a iv Internacional, Diego declarou sua simpatia pelo movimento trotskista (Herrera, 2011, p. 139).

Herrera (2011), escritora da biografia de Frida, detalha um trecho da vida de Diego e da artista, no qual o casal estava passando por um tempo separado e, durante esses meses, Diego, que fazia parte do partido comunista, declarou publicamente um apoio a Trotsky¹⁰, o que gerou uma revolta em seu partido e dá uma pequena noção ao leitor do duro conflito político que o México se encontrava na época. O excerto também exemplifica várias características do gênero biográfico, unindo fatos históricos e analisando a personalidade de Diego junto ao contexto político.

A biografia não apenas menciona eventos, mas também busca interpretar o comportamento do biografado. No trecho existe a ideia que Diego utilizava sua arma como compensação emocional, sugere uma análise psicológica de sua atitude, explorando suas motivações internas e, fazendo isso, o biógrafo consegue construir um retrato mais complexo e humano do biografado. Ademais, o trecho evidencia Diego dentro do contexto político, a menção ao governo de Lázaro Cárdenas e às tensões entre os trotskistas¹¹ e stalinistas¹², todas essas referências realizam, não apenas uma mostra histórica, mas também a relação entre a vida pessoal de Diego e as grandes mudanças da época.

Utilizando as referências e os documentos, a biógrafa reforça o compromisso de sua obra com a precisão histórica, garantindo que os relatos sobre Diego sejam sustentados por informações com bases. Dessa forma, a biografia combina os elementos narrativos e históricos para construir um retrato detalhado do biografado.

¹⁰ Leon Trotsky foi um revolucionário, teórico político e um dos principais líderes da revolução Russa de 1917.

¹¹ Seguidores dos ideais de Leon Trotsky, revolucionário russo que defendia a “revolução permanente” e se opunha à política de Josef Stalin.

¹² Apoiadores de Josef Stálin, líder da União Soviética que defendia o “socialismo em um só país”, com centralização do poder e forte controle estatal.

Giovanni Levi (2014), em seu ensaio: *O trabalho do historiador*, discorre ainda sobre outro possível problema na produção de biografias, segundo ele:

Para mim, é evidente que uma biografia típica não funciona, porque todos nós somos diferentes. Isso é interessante. Há limites em nossa possibilidade de conhecer as pessoas, de escrever uma biografia, mas a tendência à tipicidade tem produzido o quê? Em geral, tem produzido coerências biográficas, a ideia de que nossa vida é coerente. Nós sabemos que não é verdade. Nossa vida não é coerente. Temos várias contradições de vários tipos... Quando verbalizamos, transformamos em palavras nossas emoções... nossas intuições, e cortamos as coisas, as simplificamos para obter uma coerência e linearidade da biografia. O verdadeiro problema é como podemos evitar isso? Dilthey, um filósofo alemão, dizia que ninguém pode imaginar as emoções, as impressões das pessoas, se não tiverem tido, de algum modo, uma expressão objetiva. Trabalhamos sobre documentos e sobre pessoas apenas quando há algo dito, de evidente, mas o que passa nas cabeças das pessoas nem as pessoas mesmas sabem. Mas temos a impressão de que falta algo de diferente, de não coerente. Ademais, temos uma vida dupla: se estamos conscientes, temos uma vida. Quando dormimos e sonhamos, temos outra vida. Nosso inconsciente nos sugere coisas que preferimos não transformar em palavras. A dificuldade de escrever uma biografia é exatamente essa: evitar tipicidade, coerências e linearidades (Levi, 2014, p. 8).

O autor afirma que o ato de narrar a trajetória de uma pessoa, sem tornar o texto uma simplificação excessiva, é um problema constante na produção de biografias. Utilizando o argumento de biográfica “típica”, o pesquisador reflete sobre a dificuldade de verbalizar emoções e experiências em um texto, o que pode vir a tornar a biografia apenas um texto linear e previsível. Ademais, discorre que o biógrafo deve encontrar um equilíbrio entre os fatos e a subjetividade do biografado, para evitar a linearidade e criar um retrato com maior autenticidade da complexidade humana.

Os problemas do contexto de produção de biografias, como os múltiplos pontos de vista e a paixão do biógrafo pelo biografado, podem gerar divergências em pequenos detalhes de acontecimentos ou em situações que, talvez, não tenham sido tão relevantes para o propósito do texto. Além disso, a dificuldade na assimilação e transcrição da complexidade humana do biografado pode conferir à biografia uma linearidade que não chama a atenção do leitor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário e a biografia são gêneros textuais que, apesar de suas particularidades, compartilham um objetivo comum: registrar e narrar a vida e a

memória. Ambos buscam converter em linguagem escrita os acontecimentos vividos por um indivíduo, refletindo também aspectos de seu entorno social, material e temporal. Nesse sentido, a memória desempenha papel central, entendida como a capacidade de aquisição, formação ou conservação de informações ou, ainda, como uma função psíquica que possibilita ao ser humano reatualizar experiências passadas.

Uma das conclusões centrais no estudo desses gêneros é a percepção de que a vida, quando narrada, constitui uma construção discursiva. A ideia de uma narrativa linear e coerente é, na realidade, uma forma de organizar experiências a partir de uma lógica artificial, que não contempla as contradições e imprevistos da existência humana. Assim, tanto diários quanto biografias enfrentam o desafio de representar a complexidade da vida sem reduzi-la a uma sequência estática e simplificada de eventos.

A parcialidade é outro aspecto inevitável nessas formas de narrativa. Nenhum texto é neutro, e toda narrativa carrega a perspectiva de seu autor. No caso do diário, essa parcialidade se evidencia em seu caráter íntimo e espontâneo, muitas vezes escrito “no calor do momento”, refletindo as emoções e percepções imediatas do autor. Já na biografia, a subjetividade manifesta-se de forma mais sutil, mas igualmente relevante: construída a partir de múltiplas fontes e interpretações, a narrativa biográfica pode ser influenciada pela admiração do biógrafo pelo biografado, levando, em alguns casos, à produção de textos que idealizam e canonizam o personagem retratado.

Outro ponto importante levantado pelo texto é a necessidade de considerar os documentos históricos como “monumentos”, e não apenas registros do passado. Essa abordagem exige do historiador ou biógrafo uma crítica rigorosa, capaz de analisar a intenção e a confiabilidade dos relatos.

Apesar de sua origem pessoal, o diário pode extrapolar o âmbito privado e adquirir uma dimensão social. Obras como *O Diário de Anne Frank* ou *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, exemplificam essa transição, ao revelarem não apenas experiências individuais, mas também condições sociais e históricas de seus contextos. Da mesma forma, a biografia, ao retratar a trajetória de figuras relevantes, contribui para a compreensão de seu tempo, costumes e acontecimentos históricos, situando o indivíduo em seu meio social e político.

No campo educacional, ambos os gêneros assumem importância significativa, sendo contemplados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o documento, a leitura e a produção de diários e biografias estimulam o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da articulação entre vivências e contextos históricos, desempenhando um papel formativo essencial na formação de leitores conscientes.

Apesar da baixa quantia de pesquisas sobre os gêneros, tanto o diário quanto a biografia são instrumentos valiosos para a preservação e interpretação da memória humana. Contudo, por estarem impregnados de subjetividade, requerem uma leitura crítica e atenta, capaz de reconhecer as múltiplas camadas de sentido que compõem a narrativa da vida.

REFERÊNCIAS

BOLDORINI, Marília Garcia. **As singularidades patrimoniais no contar biográfico**: Paisagem, Memórias e Narrativas de Joinville. Orientadora: Profa. Dra. Roberta Barros Meira. 2018. 213 f. v. 1, Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Univille, Joinville, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. BRASÍLIA, DF, 2018.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p.153-182, 1999.

COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Orientador: Sandra Mara Corazza. 2010. 179 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRANK, A. **Diário de Anne Frank** – Versão Definitiva. Rio de Janeiro: Grupo Editoria Record, 2003.

GAMBOA, Maria José. À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. Exedra: Revista Científica, Coimbra - Portugal, v. 2, p. 170-183, 1 jun. 2016. ISSN-1646--9526.

HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020.

KAHLO, Frida. **El diario de Frida Kahlo**: un íntimo autorretrato. Introdução de Carlos Fuentes. Ensaíos e Comentários de Sarah M. Lowe. Hong Kong: Midas Printing, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LEJEUNE, Philippe. O Guarda-Memória. **Estudos Históricos: Indivíduo, biografia, história**, Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-118, 1 jul. 1997.

LEJEUNE, Philippe. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 8/9, vol. 1. 99-114, 2011.

LEJEUNE, Philippe. Da autobiografia ao diário, da Universidade à associação: itinerários de uma pesquisa. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 537-544, 2013.

LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: Pesquisar, resumir, comunicar. **Tempo**. Vol. 20, n. 1. 1-20, 2014. Editora da Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói – RJ. DOI: 10.5533/TEM-1980-542X-2014203606.

LUCENA, S. C. O livro Ho-ba-la-lá, a narrativa biográfica e a missão impossível da verdade. **Comunicologia - Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, DF v. 5, n. 2, p. 71-85, 3 jul. 2013.

MACHADO, A. R. O Diário de Leituras: A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

MICHAELIS. Dicionário Michaelis On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>.

PASSERON, Jean-Claude. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. **Revue française de sociologie**, SciencesPoUniversity Press - Paris - França, v. 31, n. 1, p. 3-22, 30 mar. 1990. DOI 10.2307/3321486.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. O Marrare, n. 14. **Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, J. B.; PEREIRA, M. H. de M. Escrever a própria vida: Aspectos Estilísticos do Gênero Diário Pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 295-312, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n2.p295-312.

VIANNA, Lúcia Helena. Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os 'quadros' de Clarice Lispector. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2003. DOI: 10.1590/S0104-026X2003000100005.

YATES, Frances Amelia. **A Arte da Memória**. Tradução de Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.