

Cristina Löff Knapp
Diego Chiapinotto
(Orgs.)

LETRAS EM PERSPECTIVAS

Obra em homenagem aos 65 anos dos Cursos de Letras



LETRAS EM PERSPECTIVAS

Obra em homenagem aos 65 anos dos Cursos de Letras

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côrte Real Barbieri
– Secretária

Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Cristina Löff Knapp
Diego Chiapinotto
(Orgs.)

LETRAS EM PERSPECTIVAS

Obra em homenagem aos 65 anos dos Cursos de Letras



© dos organizadores

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon

Leitura de Prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

L649 Letras em perspectivas [recurso eletrônico] : obra em homenagem aos 65 anos do curso de Letras / org. Cristina Löff Knapp, Diego Chiapinotto. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558075066

ISBN 978-65-5807-506-6

1. Letras - Estudo e ensino (Superior) - Coletânea. 2. Universidade de Caxias do Sul. Campus Universitário de Caxias do Sul. Curso de Letras - História. 3. Poligrafia. I. Knapp, Cristina Löff. II. Chiapinotto, Diego.

CDU 2. ed.: 378.81(081.1)

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Letras - Estudo e ensino (Superior) - Coletânea | 378.81(081.1) |
| 2. Universidade de Caxias do Sul. Campus Universitário de Caxias do Sul. Curso de Letras - História | 378.4(816.5)(091)UCS |
| 3. Poligrafia | 082 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDITORA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Prefácio

Curso de Letras: considerações sobre um percurso de sucesso | 7

Cecil Jeanine Albert Zinani

Apresentação | 11

Cristina Löff Knapp

Diego Chiapinotto

| Parte I – Expressões da linguagem |

Aquisição tardia da língua de sinais nas crianças surdas e o papel da escola bilíngue para surdos | 17

Grasiele Pavan

Micheli Porn da Silva

IA e Linguística de Corpus como apoio à aprendizagem em ambientes EMI | 33

Maria Valesia Silva da Silva

Sabrina Bonqueves Fadanelli

Samira Dall'Agnol

Estratégias de comunicação oral: para além da língua | 52

Elsa Mónica Bonito Basso

Magda Mônica Cauduro

| Parte II – Leitura, mediação de leitura e análise literária |

Aprendendo a olhar: a linguagem visual e a literatura | 66

Luciane Todeschini Ferreira

Flávia Brocchetto Ramos

Mediação de leitura: um encontro entre mediador, texto e leitor | 86

Samira Dall'Agnol

O que é imersão? Habitar o ciberespaço, a Realidade Virtual e a ficção | 104

Edgar Roberto Kirchof

**Leitura do texto didático digital: a compreensão leitora
no Ensino Superior | 126**

Diego Chiapinotto

**À sombra da memória: o dever de lembrar na literatura
infantil e juvenil da Argentina | 146**

Rosane Maria Cardoso

**Leitura de imagens arquetípicas na poesia em sala de
aula | 160**

Douglas Ceccagno

**Horror social e violência de gênero: análise do conto
insólito “Cão dos infernos”, de Laís Romero | 183**

Cristina Löff Knapp

Sobre os autores | 200

Prefácio

Curso de Letras: considerações sobre um percurso de sucesso

A Universidade de Caxias do Sul comemora, em 2026, os 65 anos do Curso de Licenciatura em Letras, cuja presença profícua tem marcado todo esse período, sendo mais antigo que a própria Universidade de Caxias do Sul. No decorrer de sua existência, sob a condução de uma plêiade de mestres dedicados, passaram por seus bancos uma quantidade significativa de alunos que se tornaram professores das línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola, italiana, libras, além das respectivas literaturas. Na verdade, esse curso veio suprir uma lacuna muito expressiva nas redes de ensino tanto pública quanto privada. A demanda por professores era tão grande que, pouco tempo após ingressar na faculdade, os alunos já eram contratados pelas escolas particulares ou pelo Estado para complementar os quadros do magistério, tendo em vista que ambas as redes estavam em grande expansão.

Tendo o curso iniciado suas atividades como integrante da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primeiramente direcionado às Línguas Neolatinas, no caso, francês e português, aos poucos incorporou a língua inglesa e, posteriormente, os demais idiomas que passaram a ser ministrados no decurso do tempo. Essa faculdade funcionava, inicialmente, no antigo prédio de propriedade da Mitra Diocesana de Caxias do Sul, na rua Os Dezoito do Forte, na frente do Colégio Nossa Senhora do Carmo, o qual utilizava os finais de tarde para realizar os ensaios de sua banda marcial, dificultando, bastante, o prosseguimento das aulas. Anos depois, o curso transferiu-se para sua localização atual, o Campus Sede da Universidade de Caxias do Sul, primeiramente, no prédio adquirido da congregação religiosa que administrava o Colégio Sacré-Coeur de Marie, no bairro Petrópolis, mais adiante, Letras passou a ocupar o recém construído Bloco

H, compartilhando sua sede com outros cursos ligados às Ciências Humanas, atualmente, encontra-se sediado no Bloco E.

Além da Licenciatura, Letras também ofereceu, por algum tempo, o curso de Tradução, no qual se estudava, também, a língua alemã. No decorrer do tempo, foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento e especialização, depois o Mestrado Acadêmico, que incorporou a área da cultura, e o Doutorado, direcionado à leitura. Todo esse desenvolvimento aconteceu devido ao empenho de muitos mestres que se dedicaram ao ensino, à pesquisa e à extensão a fim de formar a massa crítica necessária para concretizar essa evolução.

Ainda que os cursos de graduação não tivessem como requisito básico a organização e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, isso ocorreu, consistindo no diferencial que possibilitou a criação da pós-graduação *stricto-sensu*. Como o interesse em pesquisas era muito significativo, a fim de promover a organização adequada dos projetos, foi oferecido, aos professores interessados, durante o primeiro semestre de 1998, um curso de capacitação na área. Nessa época, já havia grupos de pesquisa ligados às Letras que desenvolviam projetos consolidados, desde décadas anteriores, como o Elementos culturais das antigas colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS), liderado pelos professores José Clemente Pozenato e Cleodes Maria Piazza Julio Ribeiro; o Estudo dos dialetos italianos, em colaboração com o Centro de Ricerche per l'America Latina (CRAL), de Firenze, Itália, coordenado pela professora Vitalina Frosi; o Causos Gauchescos nos Campos de Cima da Serra (CAUSSER), sob a direção da professora Lisana Bertussi.

Entre as atividades de extensão, tornaram-se memoráveis as Semanas de Letras, verdadeiros fóruns de discussão com a presença de autores renomados, como Aldyr Schlee, Oswaldo França Júnior, Luiz Antônio de Assis Brasil, Cyro Martins, Barbosa Lessa; como também de autoridades em suas áreas de estudos, vindos de diferentes universidades, tais como Sandra Nitrini (USP), Donaldo

Schüller (UFRGS), Maria Eunice Moreira (PUCRS), Regina Zilberman (PUCRS). Além de alunos e professores da universidade, também costumavam frequentar o auditório do Bloco H, onde se realizava o evento, alunos de escolas (a Escola Estadual Imigrante era uma delas), integrantes do Grupo de Apoio da 4ª Delegacia de Ensino (hoje 5ª Coordenadoria de Ensino), entre outros. Cabe lembrar outros eventos significativos, como a realização de seminários, simpósios, congressos, alguns de caráter internacional, como foi o Seminário Internacional de Gêneros Textuais e Discursivos (SIGET). Também na perspectiva da extensão, foram publicadas revistas ligadas ao curso de Letras e ao centro de Ciência Humanas, como *Letras e Comunicação*, *Coletânea Cultura e Saber*, *Chronos*. Sempre havia professores disponíveis para escrever e para organizar o material coletado.

Muito contribuiu para que Letras tivesse essa longevidade o empenho de muitos mestres que se dedicaram para construir um curso que qualificasse, efetivamente, seus alunos. O resultado dessa dedicação pode ser comprovado pelo grande número de egressos que, posteriormente, se tornaram professores nessa mesma instituição.

Nunca é demasiado tarde para homenagear aqueles mestres que já nos deixaram, como José Clemente Pozenato, Oscar Bertoldo, Edmundo Müller, Enrico Mondin, Ruth Mather, Paulo Zugno, Ligia Cademartori, só para citar alguns.

Enfim, Letras fez e continua fazendo história, não apenas na universidade, mas também em Caxias do Sul e em todas aquelas cidades cujos jovens frequentaram o curso para obter uma formação que lhes possibilitasse a concretização dos projetos de vida. Dessa maneira, nada mais oportuno do que a homenagem organizada pelos professores Cristina Löff Knapp e Diego Chiapinotto materializada na presente obra que contém contribuições dos professores de Letras: Cristina Löff Knapp, Diego Chiapinotto, Douglas Ceccagno, Edgar Roberto Kirchof, Elsa Mônica Bonito Basso, Flávia Brocchetto Ramos, Grasielle Pavan, Luciane Todeschini Ferreira, Magda

Mônica Cauduro, Maria Valésia Silva da Silva, Michele Porn da Silva, Rosane Cardoso, Sabrina Bonqueves Fadanelli e Samira Dall'Agnol. Os textos desses professores são uma demonstração de seu trabalho e empenho em prol da continuidade de uma brilhante trajetória que tanto contribui para a formação de futuros professores.

Cecil Jeanine Albert Zinani

Apresentação

Há 65 anos, com o objetivo de estudar os conceitos fundamentais da língua e da literatura, bem como os processos de ensino e aprendizagem, foi criado o Curso de Letras na Universidade de Caxias do Sul, o qual entrou em funcionamento em março de 1961, com a denominação de Curso de Letras Neolatinas ou Anglo-Germânicas. Desde essa época, muita coisa mudou, não somente a denominação, o local de funcionamento, os professores, mas também o conceito de ensinar e aprender. Novas tecnologias chegaram, assustaram um pouco, mas se tornaram cada vez mais aliadas ao processo de conhecer e descobrir.

Em 1961, denominava-se Curso de Letras Neolatinas ou Anglo-Germânicas. O Plano de Execução Curricular, estruturado em séries, incluía disciplinas de Língua Portuguesa, Latina, Francesa, Italiana, Espanhola, Inglesa, Alemã e respectivas Literaturas, Teologia e Doutrina Social da Igreja e Didática. O estudante optava por uma das línguas e, ao longo dos quatro anos, obtinha não só uma formação profissional, mas também humanística e básica geral.

Em 1970, o Curso de Letras, já no sistema de créditos, apresentava-se em três versões: Letras Português, Letras Português – Francês ou Português – Inglês. A duração média continuou a mesma – quatro anos –, e as disciplinas de formação religiosa deram lugar às de Linguística. Essa oferta aproximou o currículo de Letras da UCS daqueles vigentes no país.

Na década de 1990, visando a atender a necessidade da comunidade escolar de formar professores de outras línguas estrangeiras em curto espaço de tempo, foi oferecida, por meio de edital, a oportunidade de complementar a licenciatura em Letras a estudantes já graduados com Língua Espanhola ou Italiana e suas Literaturas. Até o início dos anos 2000, três turmas de italiano em regime de complementação foram habilitadas, enquanto, após a

habilitação de duas turmas nesse regime, a licenciatura plena em Português e Espanhol e respectivas Literaturas passou a ser oferecida em regime regular a partir de 2000.

Em virtude do caráter da instituição (comunitário e regional), o Curso de Letras foi ofertado também em Farroupilha em 2000, São Sebastião do Caí em 2000, Nova Prata em 2001 e Veranópolis em 2005, além de ter funcionamento regular no Campus da Região dos Vinhedos, em Bento Gonçalves.

Muitos alunos já passaram pelos bancos acadêmicos do Curso de Letras. Até o ano de 2024, o total de graduados em Letras nas distintas habilitações, cursos e modalidades, somava 4.283 profissionais.

Tendo como legado essa história de significativa contribuição à sociedade, à educação e à ciência, comemoramos os 65 anos dos Cursos de Letras, apresentando, nesta obra, dez artigos que trazem à tona um pouco das pesquisas desenvolvidas pelos professores que hoje integram os Cursos de Letras da UCS.

Na primeira parte da obra, nomeada de *Expressões da linguagem*, estão reunidos textos que versam sobre a aquisição da língua de sinais, a Linguística de Corpus e as estratégias de comunicação oral. O primeiro artigo, de autoria de Grasielle Pavan e Micheli Porn da Silva, tem como título “Aquisição tardia da língua de sinais nas crianças surdas e o papel da escola bilíngue para surdos”, focalizando na *investigação* e análise sobre a aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas e a influência que isso pode ter sobre seu desenvolvimento. Aqui foi tratada a língua de sinais respectiva do território onde essa criança vive, como a língua ideal para ser a materna e para promover seu pleno desenvolvimento como primeira língua.

Maria Valesia Silva da Silva, Sabrina Bonqueves Fadanelli e Samira Dall'Agnol assinam o segundo texto, intitulado “IA e Linguística de Corpus como apoio à aprendizagem em ambientes EMI”, que pretende refletir sobre os desafios que os estudantes enfrentam em relação à comunicação escrita e oral em cenários EMI, bem como sugerir a aplicação de ferramentas e recursos da Linguística de

Corpus (LC) em comunhão com o processamento de linguagem natural, uma vertente da inteligência artificial, para facilitar o desenvolvimento de habilidades comunicativas de inglês acadêmico em ambientes de EMI.

Para encerrar essa parte, as estratégias de comunicação oral são abordadas no terceiro artigo por Elsa Mônica Bonito Basso e Magda Mônica Cauduro, com o título “Estratégias de comunicação oral: para além da língua”, tendo por finalidade refletir sobre o processo de formação acadêmica de estudantes de bacharelado e licenciaturas no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de comunicação oral, mais precisamente nas disciplinas de Estratégias de Comunicação Oral e Comunicação Oral na Docência.

Já na segunda parte, intitulada *Leitura, mediação de leitura e análise literária*, temos a reunião de textos que versam sobre a leitura e as imagens, a mediação de leitura e as análises literárias. O primeiro artigo, intitulado “Aprendendo a olhar: a linguagem visual e a literatura”, traz para a reflexão a importância do ensinar e do aprender a olhar, em especial no que se refere ao professor, aquele que será o mediador de textos. Se o professor souber olhar e significar a visualidade, na sua ação docente poderá elaborar estratégias para ensinar o outro a olhar: o seu estudante. E quem pode auxiliar esse mediador a olhar e a ensinar a olhar? Esses questionamentos são desenvolvidos pelas pesquisadoras e professoras Luciane Todeschini Ferreira e Flávia Brocchetto Ramos.

Samira Dall’Agnol reflete sobre a mediação de leitura em seu artigo “Mediação de leitura: um encontro entre mediador, texto e leitor”, que objetiva refletir sobre a complexidade do ato de ler e sobre o papel do mediador como sujeito que se coloca entre texto e leitor não para limitar, mas para ampliar o horizonte de sentidos possíveis. Diante da multiplicidade de práticas de mediação e das diferentes concepções de leitura, pergunta-se: que tipo de formação é necessária ao mediador que deseja promover encontros significativos entre texto e leitor?

“O que é imersão? Habitar o ciberespaço, a realidade virtual e a ficção”, escrito por Edgar Roberto Kirchof, discute a imersão, que, em seu sentido mais literal, remonta ao ato de “mergulhar”. No entanto, ao longo do tempo, esse termo foi adquirindo também outros sentidos, ligados a metáforas e práticas simbólicas que atravessam o batismo cristão, a experiência estética em artes visuais, o ensino de línguas e até mesmo o desaparecimento de corpos celestes em eclipses. Foi com a chegada das tecnologias digitais, contudo, que o termo ganhou a relevância que ainda possui nas discussões contemporâneas sobre nossas experiências com essas tecnologias: ele passou a indicar a sensação de presença em ambientes simulados, tridimensionais, sonoros e interativos. Nesse capítulo, Edgar apresenta um panorama de como ocorreu esse deslocamento semântico – de um gesto corporal para uma experiência sensorial e cognitiva mediada por interfaces.

Em seu artigo “Leitura do texto didático digital: a compreensão leitora no ensino superior”, Diego Chiapinotto versa sobre o impacto desse tema, debatendo aspectos do processo de leitura e características do suporte, em pesquisa em andamento, com base nas contribuições teóricas do interacionismo sociodiscursivo.

Rosane Maria Cardoso, com o artigo “À sombra da memória: o dever de lembrar na literatura infantil e juvenil da Argentina”, *discute* os conceitos de memória e de pós-memória em narrativas literárias escritas por autores que fazem parte da chamada “geração pós-memória”. O objetivo da proposta é refletir sobre as consequências, diretas e indiretas, dos processos de violência instaurados por regimes ditatoriais na América Latina, especialmente na Argentina (1976-1983). Não se trata de fazer um estudo crítico das narrativas, mas de, considerando do modo como o sujeito percebe a violência e se constitui a partir de memórias individuais e coletivas, levantarmos a questão sobre o papel da literatura no contexto histórico, político e literário latino-americano da atualidade.

“Leitura de imagens arquetípicas na poesia em sala de aula” é o título do artigo de Douglas Ceccagno, que tem

como objetivo propor uma possibilidade de leitura que dialoga com as vivências dos alunos, não se esgotando, entretanto, nem na supremacia da experiência prévia do leitor sobre o conteúdo do texto, nem no conhecimento da literatura como mera repetição de temas e formas já catalogados pelos livros didáticos ou encontrados facilmente na internet. A base desse trabalho é o reconhecimento, na poesia, de imagens arquetípicas, ou seja, de expressões culturais, simbólicas, dos arquétipos universais que constituem o inconsciente coletivo, na concepção da psicologia analítica de Carl Gustav Jung. Essas imagens, manifestas no sonho, na fantasia, mas também na imaginação poética, são um veículo para a percepção dos arquétipos que nos guiam em certos momentos da vida. O intuito dessa proposta é contribuir para a ampliação do universo simbólico dos leitores, de modo a reconhecerem a multiplicidade possível de sentidos do texto poético, experienciando a leitura poética também como um diálogo com a própria psique.

Para fechar a obra, temos a análise literária de um conto de horror, de autoria Cristina Löff Knapp, intitulado “Horror social e violência de gênero: análise do conto insólito ‘Cão dos infernos’, de Laís Romero”, com o objetivo analisar o conto publicado na obra *O dia escuro*, em 2024, organizada por Fabiane Secches e Socorro Acioli, a fim de discutir como se dá a violência de gênero em uma narrativa insólita.

Os dez artigos aqui apresentados têm a intenção de contribuir com os estudos voltados para as línguas, a linguística e a literatura, em diálogo com as demandas do ensino, das manifestações culturais, das tecnologias, enfim, do fazer humano em sociedade e de seus inúmeros desafios – objetivos que permanecem relevantes desde a fundação do curso até os dias atuais.

*Cristina Löff Knapp
Diego Chiapinotto*

Parte I

Expressões da linguagem

Aquisição tardia da língua de sinais nas crianças surdas e o papel da escola bilíngue para surdos

*Grasiele Pavan
Micheli Porn da Silva*

A abordagem

Este capítulo foi desenvolvido a partir da investigação e análise sobre a aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas e a influência que isso pode ter sobre seu desenvolvimento. Aqui foi tratada a língua de sinais respectiva do território onde essa criança vive, como a língua ideal para ser a materna¹ e para promover seu pleno desenvolvimento como primeira língua².

Em relação à aquisição da linguagem em crianças surdas, é verificável, a partir de pesquisas e suas considerações, a existência de diferenças e semelhanças em comparação às crianças ouvintes. As pesquisas apresentadas a seguir apontam resultados específicos em relação às línguas de sinais e comparativos entre as línguas de sinais e orais, conforme levantamento feito por Pizzio e Quadros, (2011, p. 3-4):

Os estudos das línguas de sinais no sentido das investigações linguísticas apresentam evidências de que as línguas de sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et alli, 1976; Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978). Quase em paralelo a esses estudos,

¹ Língua materna é aquela à qual a criança está exposta, adquire através da interação com o meio onde está inserida, sem necessidade de instrução formal.

² Pode ser considerada a língua materna, porém este artigo trata a primeira língua como a que atende as necessidades comunicativas do sujeito, podendo não ser a primeira língua que a criança foi exposta e nem adquiriu. Aqui está sendo ponderada a realidade das crianças surdas que normalmente são expostas a uma língua oral, que não as possibilita desenvolver a linguagem de forma plena e não se torna a língua materna.

iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Hoffmeister, 1978; Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986). No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada nas décadas de 80 e 90 (Ferreira-Brito, 1986; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997).

As condições ambientais em que as crianças surdas estão inseridas e a exposição que elas têm à língua são os principais fatores que interferem na aquisição da linguagem, podendo gerar um atraso no seu desenvolvimento quando não estão em contato com uma língua de sinais. A maioria dos bebês surdos não tem acesso a uma comunicação específica à sua necessidade, e isso acontece por diversos fatores, os quais serão tratados mais adiante.

A interação do surdo com uma língua de modalidade visuoespacial³ como língua materna, da mesma forma que uma criança ouvinte com uma língua oral, demonstra que é possível, sim, haver aquisição em idade apropriada para a linguagem de crianças surdas. Entretanto, para que tenha o mesmo *input* linguístico que uma criança ouvinte e esteja em condições iguais para a aquisição da linguagem, uma criança surda deve nascer em uma família que utiliza a língua de sinais como primeira língua. Segundo os estudos da área, não é o que acontece na maioria dos casos.

O surdo e a língua de sinais

Antes de adentrar nas questões específicas da aquisição da linguagem e da língua de sinais, convém pontuar a definição de pessoa surda que este artigo considera. Aqui a pessoa surda é aquela que possui uma condição auditiva total ou parcialmente privada de audição, considerando-a como o indivíduo que transcende a condição patológica marcada pela deficiência da captação de som,

³ As línguas de sinais são línguas de modalidade denominada visuoespacial por característica de sua produção e recepção. São produzidas a partir do movimento das mãos, braços, antebraços, ombros em um determinado espaço pré-definido e recebidas pelo destinatário por meio do canal visual. Estão em oposição à modalidade oral-auditiva das línguas orais.

e se afirma nas experiências socioculturais desse sujeito. É uma perspectiva de mundo visual, que é representada na identidade que eles constroem para si, por meio de sua língua e de suas relações sociais.

Strobel (2009, p. 27) afirma que “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas”. Ela, assim como outros surdos pesquisadores, concentrou-se em construir uma definição de identidade surda como algo a ser reconhecido e valorizado tanto pelos surdos como pelos não surdos. Essa identidade está concentrada, entre outras coisas, na língua, que para esses indivíduos é consolidada como primeira língua (também denominada L1). As línguas de sinais são, para as pessoas surdas, um meio de comunicação e uma forma de ver e entender o mundo à sua volta.

As línguas de sinais são línguas naturais e conforme, apontam Quadros e Karnopp (2004), passam a ser reconhecidas como línguas legítimas a partir das pesquisas linguísticas na década de 1960, nos Estados Unidos. Esses estudos comprovaram que a língua de sinais se enquadra nos critérios linguísticos das línguas orais, no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças, sendo assim reconhecido seu status.

Por meio do reconhecimento do caráter linguístico das línguas de sinais e do seu potencial como meio de comunicação, essas pesquisas geraram uma série de outros estudos que comprovaram que qualquer língua de sinais equivale linguisticamente a uma língua oral, desempenhando a mesma função. E, por serem línguas naturais, possuem uma série de características que as definem como um sistema complexo de comunicação, que possibilita a interação entre humanos, desde as informações mais básicas até o nível mais complexo de conhecimento existente.

As línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial, em que a articulação (da fala)⁴ está localizada nas mãos, braços, antebraços, ombros e rosto, e a percepção é captada pelo canal visual. Seus usuários, em sua maioria, são pessoas surdas, que, por inabilidade do uso de uma língua oral-auditiva e/ou por conforto linguístico, optam por adotá-la, de forma exclusiva ou, quando as condições sensoriais do indivíduo permitem, concomitante à língua oral majoritária⁵.

Nas línguas de sinais, a comunicação é feita por meio de gestos arbitrários, os quais são denominados sinais. Os sinais, nas línguas de sinais, equivalem ao léxico das línguas orais e são igualmente carregados de significado. As sentenças obedecem a ordens sintáticas, e as expressões facial e corporal desempenham papéis morfológicos e sintáticos na enunciação.

No Brasil, a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, na qual consta a seguinte definição no parágrafo único do artigo 1º:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Libras pertence às línguas de sinais, que são as línguas utilizadas pelas comunidades e povos surdos pelo mundo, e cada grupo/povo/país acaba por utilizar os gestos ajustando-os à sua cultura, convencioneando, assim, a sua língua de sinais. A comunidade surda brasileira, por meio de gestos e convenções, desenvolveu uma língua

⁴ Quando há referência a uma língua de sinais, o termo ‘fala’ pode parecer controverso para muitas pessoas, porém, considerando que existe oralidade nas línguas de modalidade visuoespacial, a afirmação que o surdo fala é coerente, e por conta disso o termo é apresentado entre parênteses.

⁵ Língua oral majoritária são as línguas de modalidade oral utilizadas em territórios determinados como língua oficial de comunicação, instrução e interação, no caso do Brasil a língua oral majoritária é a Língua Portuguesa.

utilizada no território nacional, que atende às comunidades surdas urbanas em geral e é garantida como direito linguístico dos surdos.

Aquisição da linguagem por crianças surdas

As crianças surdas, de nascimento ou que perdem a audição nos primeiros anos de vida, em sua maioria são privadas da aquisição da linguagem na idade favorável a um pleno desenvolvimento social e cognitivo. Comparadas às crianças ouvintes, estão em defasagem no processo de aquisição de uma língua, com exceção das crianças surdas filhas de pais surdos.

Considerando a aquisição da linguagem em crianças, é importante destacar a diferença entre os bebês surdos e ouvintes. O feto, desde o momento em que passa a captar sons dentro do útero materno, tem acesso à língua oral da mãe e das pessoas que convivem com ela. Ao nascer, os bebês já reconhecem sons, e com poucos dias de vida já distinguem idiomas por meio da prosódia⁶. O bebê que tem surdez congênita não vive esse processo, pois na maioria dos casos está inserido em um meio familiar e social que desconhece e/ou não utiliza uma língua de sinais, e acaba por não ter acesso a ela, sendo que é a língua adequada para o seu desenvolvimento cognitivo e social, considerando a ausência ou restrição da audição. Da mesma forma que as crianças com surdez congênita, a criança que nasce ouvinte e perde a audição nos primeiros meses e/ou anos de vida também passa pela restrição da aquisição da linguagem em idade favorável.

Existe um período biológico para que a linguagem seja estimulada pelo uso de uma língua, a criança adquira essa língua como materna e esta passe a ser sua primeira língua. A fase favorável pelas condições de maturação do cérebro humano, para que exista a aquisição de uma língua, é denominada período crítico. A aquisição da língua

⁶ Está ligada à oralidade e à forma como as palavras são pronunciadas a partir da acentuação. Os bebês com poucos dias de vida são capazes de distinguir diferentes idiomas a partir da prosódia dos falantes nativos.

é feita por meio do desenvolvimento da linguagem como capacidade cognitiva, conforme exposto:

Lennenberg (1967) propôs a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem tendo como pressuposto que a linguagem é inata. O período crítico se inicia por volta dos 2 anos e se encerra por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem. O autor analisa biologicamente este período concluindo que o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem completando o período de aquisição da linguagem. Caso a criança não adquira linguagem nesse período, seu desenvolvimento lingüístico será prejudicado (Pizzio; Quadros, 2011, p. 46).

O período crítico é considerado o ideal para que a criança tenha acesso a pelo menos uma língua, e que por meio desta possa desenvolver a linguagem como faculdade mental. Com o desenvolvimento da linguagem, a criança, na interação familiar e social, passa a adquirir a língua do meio em que está inserida e a entender o mundo à sua volta, na experimentação da produção desta, nomeando e significando tudo ao seu redor.

Em convergência com Lennenberg, sobre o período em que a criança passa a desenvolver uma primeira língua – L1, Vygotsky ([19--?]), por meio da análise dos estudos de Stern, apresenta o que considera válido em relação à linguagem e ao pensamento, sobre terem raízes genéticas diferentes, o que determina como desenvolvimentos independentes, que se cruzam, se fundem⁷ e se afastam ao longo do tempo.

Mas a mais importante descoberta é o fato de em determinado momento por alturas dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se tocarem e fundirem, dando início a uma nova forma de comportamento. Foi Stern quem pela primeira vez e da melhor forma nos deu uma descrição deste momentoso acontecimento. Ele mostrou como a vontade de dominar a linguagem se segue à primeira compreensão difusa dos propósitos desta, quando

⁷ Essa fusão não é considerada total, mas sim como dois círculos que se encontram e se conectam por uma área circunscrita, assim podemos imaginar o pensamento e a linguagem.

a criança “faz a maior descoberta da sua vida”, a de que “todas as coisas têm um nome” (40)(40, p. 108). Este momento crucial, quando a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se, é indicado por dois sintomas objetivos que não deixam lugar a dúvidas: (I)(1), a súbita e ativa curiosidade da criança pelas palavras, as suas perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isto?”) e, (II) o conseqüente enriquecimento do vocabulário que progride por saltos e muito rapidamente (Vygotsky, ([19--?]), p. 46-47).

A expressão “grande descoberta” utilizada por Stern é contestada por Vygotsky, o que não desconsidera os avanços feitos em relação ao período de aquisição da língua e da relação linguagem e pensamento. Os estudos sobre o período crítico revelam a capacidade inata do ser humano na possibilidade de desenvolvimento da linguagem, complementado pelo interacionismo russo. São nas vivências sociais que as crianças adquirem uma língua e a utilizam para estabelecer relação com o mundo.

A realidade das crianças surdas não se equipara à das crianças ouvintes, em relação à aquisição da língua no período crítico, pois as ouvintes recebem *input* linguístico⁸ constante, até mesmo antes de nascer, enquanto as surdas só terão acesso a uma língua de sinais se houver aceitação por parte da família, o que geralmente só acontece a partir de uma instituição de ensino na fase de escolarização. A maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não dominam uma língua de sinais e, mesmo depois do diagnóstico da surdez, não confiam que a comunicação na modalidade visuoespacial possa ser a ideal para o desenvolvimento pleno dessa criança.

Apesar dos avanços da medicina, nem sempre os problemas auditivos que incorram em surdez são detectados nos bebês. Muitos casos são diagnosticados tardiamente, na maioria das vezes pela própria observação dos pais [...] o diagnóstico tardio da surdez traz conseqüências para a aquisição da língua materna. Filhos de pais surdos usuários de Libras terão Libras como língua materna. Mas como crianças em que foi diagnosticada a surdez irão aprender Libras se os pais não conhecem essa língua? (Gorski; Freitag, 2010, p. 13).

⁸ É tudo o que a criança recebe como estímulo linguístico no ambiente onde está inserida, o que ela ouve nas línguas orais ou o que ela vê nas línguas de sinais.

As pesquisas comprovam que a criança surda que nasce em uma família de pais surdos tem seu desenvolvimento e aquisição da linguagem de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes que nascem em famílias que utilizam uma língua oral.

Vários estudos produzidos até o presente focaram em crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que neste contexto a criança está exposta ao input adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas. Alguns estudos se detiveram na aquisição tardia, uma vez que em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesse último contexto, muitas famílias levam muito tempo até conhecer a língua de sinais, podendo implicar na aquisição tardia (Pizzio; Quadros, 2011, p. 3).

No caso das crianças surdas que não têm contato com uma língua de sinais desde o nascimento ou o período favorável para a aquisição, normalmente a elas é imposta a aprendizagem de uma língua oral que não é apropriada ao seu sistema sensorial, na tentativa de normalizá-las. Constrói-se uma situação na qual o que é ofertado a elas não está adaptado às suas necessidades, resultando na constante tentativa de se enquadrar na língua que os pais e os demais utilizam, o que causa prejuízos de forma sistêmica na vida dessas crianças.

O ambiente escolar favorável para a criança surda

É na infância pré-escolar, segundo Leontiev (2001), que o mundo da criança se abre a perceber a realidade humana, e faz isso a partir da interação com as pessoas que são próximas e ocupam lugar perto da criança, que estabelecem a relação que elas terão com todo o resto. O mundo objetivo é assimilado de forma eficaz por meio de objetos humanos que reproduzem ações humanas. Toda essa interação entre pessoas, objetos e ações é feito por meio da mediação da língua, a comunicação tem um papel primordial nessa fase do desenvolvimento da criança. E, pensando na criança surda e no seu desenvolvimento nessa fase, este não ocorre da mesma forma que

em crianças ouvintes se, como sabemos, as famílias, na maioria dos casos, demoram para conhecer uma língua de sinais.

Nesse mesmo aspecto, o trabalho de Vygotsky sobre os processos interpsíquicos, apresentado por seu colega de pesquisa, também relata sobre a interação adulto e criança e seu papel no desenvolvimento.

Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças (Luria, 2001, p. 27).

É na escola que a criança desenvolve determinadas habilidades e competências, a partir da instrução formal. O início da vida escolar é marcado pela transição dos ensinamentos sociais e familiares, para os de conhecimentos de áreas específicas, desenvolvimento de habilidades e competências. Dentre as competências que são trabalhadas na escola, a linguística exerce um papel fundamental, pois permeia todas as demais. Nessa perspectiva, qual a realidade das crianças surdas hoje em relação à inserção escolar?

Se a criança surda muitas vezes tem um diagnóstico tardio da surdez, ou mesmo quando este é feito em idade favorável a uma intervenção linguística adequada, ela está (na maioria dos casos) privada de *input* em língua de sinais, não desenvolvendo, dessa forma, a aquisição da linguagem por intermédio de uma língua que converge com suas necessidades no período crítico, assim ela não terá uma língua materna propícia ao seu desenvolvimento. Adquirir uma língua para essa criança não acontecerá de forma natural no período favorável, como acontece com as crianças ouvintes que se apropriam da língua que está em seu entorno muito antes de frequentarem uma instituição de ensino.

Os pais ouvintes de crianças surdas tendem a buscar alternativas para “normalizar” os filhos, como aparelhos auditivos, atendimentos fonoaudiológicos e implantes cocleares. Eles normalmente desconhecem a língua de

sinais e, mesmo quando conhecem, não compreendem que esta seja a forma de comunicação que corresponde de forma mais adequada às necessidades comunicativas dos filhos. Esse período em que a criança surda está inserida em uma perspectiva clínica, que ignora a língua de sinais como a ideal para a aquisição da linguagem, gera um atraso no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, pois ela carece de um meio que utilize uma língua que a estimule a estabelecer relações aprofundadas com o que está em seu entorno.

A aquisição tardia das crianças surdas em relação à língua de sinais está pautada no fato de que muitas delas só passam a ter contato com essa língua em instituições formais de ensino, a partir do ingresso na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas passam a frequentar uma escola cuja primeira língua é a de sinais é a primeira língua daquele espaço, sendo, portanto, língua de comunicação e instrução. Essas escolas são denominadas escolas bilíngues para surdos, em que o par linguístico trabalhado é a língua de sinais como primeira língua e a língua oral na modalidade escrita é a segunda – no caso do Brasil, Libras L1 e português na modalidade escrita L2.

Há também as crianças surdas que ingressam em escolas regulares inclusivas e que passam a ter contato com a língua de sinais por meio da presença de intérpretes de língua de sinais ou professores bilíngues. Entretanto, esse não será o caso abordado aqui, por não se tratar de uma realidade efetivamente bilíngue, não ter a língua de sinais como primeira língua do espaço escolar, não haver a presença de outros falantes nativos da língua de sinais e não contemplar o ambiente linguístico que equivale à realidade das crianças ouvintes.

Quando há o ingresso de um surdo em uma escola bilíngue que considera a língua de sinais como sua primeira língua e a criança ainda não a tem como língua materna, é necessário que sua trajetória de ensino/aprendizagem seja feita de forma singular. Ao mesmo tempo que existe a necessidade de instruir formalmente esse

aluno, alfabetizá-lo, letrá-lo e desenvolver habilidades específicas para seu desenvolvimento cognitivo e social, antes é preciso que ele tenha uma língua constituída para compreender o mundo que o cerca e possa interagir com todo esse conhecimento.

Na realidade abordada neste artigo, a criança surda necessita de construções linguísticas que ainda não permearam suas relações familiares e sociais. Ser entendido e entender o que o outro diz faz com ela possa aprofundar suas relações, seu conhecimento, e desenvolver-se cognitivamente. Nesse sentido,

Os dados existentes sobre a linguagem das crianças (escorados pelos dados antropológicos) sugerem-nos com grande força que durante um longo período de tempo a palavra é para a criança uma propriedade, mais do que o símbolo do objeto, que a criança apreende a estrutura-palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna.[...]Mesmo nas crianças em idade escolar o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de aprendizagem durante o qual a criança vai dominando progressivamente a estrutura externa do signo. De forma correspondente, só ao operar com as palavras, que começou por conceber como uma propriedade dos objetos, a criança descobre e consolida a sua função como signo (Vygotsky, ([19--?]), p. 53-54).

O caso é que essas crianças já têm um atraso na aquisição da língua e não são ainda usuárias de uma língua de sinais, para que já tenham construído sólidas relações com o mundo por meio da linguagem. As interações que elas tiveram com o mundo se fez com a ausência da audição e de forma principal por meio do canal visual, com informações parciais, e as apreensões foram a partir de um mundo que não prioriza esse canal enquanto comunicação, mas sim o oral. Nessa etapa, há um prejuízo linguístico que então a escola precisa tentar compensar, e isso em um mesmo período que as crianças ouvintes, que já possuem uma língua, pois tanto a carga horária como os anos de vida escolar são iguais para ambas.

O papel da escola para as crianças surdas adquire mais uma função: desenvolver a linguagem e proporcionar a aquisição da primeira língua (mesmo que tardiamente). O desenvolvimento do pensamento e a linguagem são

abordados por Piaget e considerados por Vygotsky como um produto social do meio onde essa criança está inserida, conforme explicitado a seguir.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (Vygotsky, ([19--?]), p. 54).

A inclusão social e linguística das crianças surdas que não adquiriram uma língua de sinais nas relações familiares e sociais, nos primeiros anos de vida, será feita na escola. É no convívio escolar que haverá a possibilidade de que a língua de sinais seja a língua de comunicação efetiva entre o surdo e o mundo. É lá que essas crianças serão apresentadas a significações e conceitos, estabelecendo, assim, uma relação que possibilite um pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Em pesquisa realizada por uma das autoras (Silva, 2022), participantes surdos foram convidados para uma entrevista, na qual contaram suas trajetórias e experiências, e suas respostas foram importantes por tratarem da constituição da identidade surda e do protagonismo surdo por meio de diferentes vivências na escola de surdos. Como eram egressos, relataram suas experiências na infância, em relação a como era conviver com a comunidade surda no espaço escolar.

Nesse sentido, destacamos dois trechos da referida pesquisa, em que os entrevistados relatam questões pertinentes à aquisição da linguagem e à construção da identidade surda:

O entrevistado P2 relatou que quando era criança, não percebia que era surda porque não tinha maturidade para descobrir o significado de Ser Surdo. Para Hall (2006) a identidade é realmente assim, formada e descoberta ao longo do tempo através de percepções da consciência e interações sociais. Conforme também aponta Vigotsky (1999), como sendo uma construção social e não pronta no momento do nascimento[...]

A aquisição da língua de sinais aconteceu de forma precoce para o egresso (E1), por sua família ser surda, sua comunicação e sua subjetividade eram puramente surdas. Ele também começou a frequentar desde cedo a escola bilíngue de surdos. O entrevistado E1 diz que “na verdade, eu não sei o que senti, porque eu tinha nove meses, eu era um bebê. Diferente de outras pessoas com seis anos, por exemplo, que tem um impacto maior, mas com nove meses eu só frequentava a escola, era normal”. Existe um aspecto importante a mencionar, a maioria das crianças surdas vivem em ambiente linguístico com pais ouvintes, diferente do entrevistado E1, que teve a aquisição da língua de sinais, sua língua materna e natural, como primeira língua (Silva, 2022, p. 82-85).

Como produto da investigação supracitada, foi evidenciado que a escola mantém influência sobre o desenvolvimento das identidades surdas e da aquisição da linguagem por meio da Libras. Após análise da pesquisa feita com professores surdos e egressos surdos de uma escola bilíngue de ensino fundamental, em unanimidade, eles relataram sobre a importância, em primeiro lugar, de aprender a língua de sinais como língua natural, como forma de adquirir e fortalecer o “ser Surdo”. Dessa forma, é possível viver e situar-se na prática no contexto escolar bilíngue, pois, se a escola não for valorizada, não o serão nem os Surdos, nem a língua de sinais, e não haverá desenvolvimento de identidade surda ou educacional.

Considerações finais

A aquisição tardia da língua em crianças surdas acarreta prejuízos ao seu desenvolvimento. Não estar inserido em um ambiente que forneça o *input* linguístico necessário para que a linguagem receba estímulos significativos em uma língua adaptada às necessidades da criança faz com que a compreensão do mundo seja feita de forma superficial e a aquisição da língua não aconteça de forma satisfatória.

A escola, desde a metade do século passado⁹, é o espaço onde essas crianças têm encontrado um mundo

⁹ A segunda metade do século XX é um momento de transição nos modelos de educação para surdos. Considerando o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, sabemos que, mesmo quando as crianças eram obrigadas a usar uma língua oral na comunicação

confortável de interação, aprendizado e aquisição da língua, quando é um espaço onde a língua de sinais é a primeira língua, ou seja, uma escola bilíngue para surdos. A consolidação da escola como o ambiente favorável à aquisição de língua não seria o ideal, pois essas crianças deveriam ter acesso muito antes. Entretanto, foi o espaço escolar o que melhor compreendeu e atendeu as necessidades linguísticas delas, o que deveria ser feito no núcleo familiar e social antes de na escola.

É necessário que a língua de sinais seja desenvolvida no território da criança, considerando a sua importância nos primeiros anos de vida, mas, ainda por outro lado, não há programas governamentais efetivos e nem incentivos ou socialização de informação às famílias. A exemplos de outros países, a comunicação em língua de sinais pode começar em casa, com a presença de professores surdos, havendo a aquisição da linguagem anteriormente à sua entrada no ambiente escolar, em um contexto em que já exista um vínculo em Libras por parte da criança e de sua família.

No Brasil, hoje, muitas crianças surdas têm acesso à Libras a partir do ambiente escolar, quando este é bilíngue para surdos, porém tantas outras nem nesse ambiente encontram um espaço adaptado a suas necessidades. A abordagem deste artigo foi traçada a partir de crianças inseridas em escolas bilíngues, que passam a ter acesso à língua de sinais na escola, porém é importante destacar aqui que muitas ainda não encontram essa realidade quando passam a frequentar uma instituição de ensino.

A realidade de crianças surdas inseridas em um ambiente escolar favorável ao seu desenvolvimento é que ainda se apresentam barreiras linguísticas e atrasos, por conta da tentativa de compensar as ausências que elas trazem quando chegam à escola. Portanto, podemos inferir que, para crianças surdas que não são atendidas por escolas bilíngues e não encontram um ambiente que garanta seu direito linguístico nem na idade escolar, o pre-

escolar, a resistência dos estudantes surdos mantinha a língua de sinais como primeira língua para eles.

juízo será proporcionalmente igual ou maior que o atraso na aquisição da língua e no seu desenvolvimento social e cognitivo, podendo se estender por toda a sua vida.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Ensino de Língua Materna*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/ensinoDePrimeiraLingua/assets/249/TEXT0-BASE_ELM_2010.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.
- LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. *Revista (con)textos Linguísticos*, Vitória, p. 225-239, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4757>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, pensamento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.
- LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, pensamento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-38.
- PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da Língua de Sinais*. Florianópolis: UFSC, 2011. 79 p. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224 p.
- SILVA, M. P. da. *A constituição da identidade de estudantes surdos: o protagonismo dos surdos na escola bilíngue*. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. [s.l]: Jahr, [19--?]. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/11/PENSAMENTO-E-LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

IA e Linguística de Corpus como apoio à aprendizagem em ambientes EMI

*Maria Valesia Silva da Silva
Sabrina Bonqueves Fadanelli
Samira Dall'Agnol*

*“Uma lacuna contemporânea consiste na compreensão dos propósitos e efeitos desta relação entre linguagem e tecnologia.”
(Roberta Caiado)*

Introdução

A aquisição de competências acadêmicas comunicativas em inglês e o aprendizado da terminologia em língua inglesa pertencente a uma área técnico-científica são fundamentais para que estudantes consigam se inserir com mais sucesso em ambientes universitários e áreas técnico-científicas que utilizam o Inglês como Meio de Instrução – English as a Medium of Instruction (EMI). Este capítulo pretende refletir sobre os desafios que os estudantes enfrentam em relação à comunicação escrita e oral em cenários EMI, bem como sugerir a aplicação de ferramentas e recursos da Linguística de Corpus (LC) em comunhão com o Processamento de Linguagem Natural, uma vertente da Inteligência Artificial, para facilitar o desenvolvimento de habilidades comunicativas de inglês acadêmico em ambientes de EMI.

De acordo com Maccaro *et al.* (2018), os ambientes EMI são definidos como aqueles em que se usa a língua inglesa para o ensino de disciplinas acadêmicas em países ou em jurisdições em que o inglês não é uma língua oficial. No Brasil, um número razoável de universidades públicas e privadas adota o EMI como uma das formas de promover a internacionalização da instituição, já que a prática de EMI pode auxiliar os participantes em sua

proficiência na língua inglesa e facilitar a oferta de disciplinas para estrangeiros que desejam estudar na universidade como uma atividade de intercâmbio (Gimenez *et al.*, 2018).

A LC, vista como abordagem, possui como característica principal a análise empírica, a partir de padrões existentes em textos naturais, fazendo uso de ferramentas computadorizadas e dependendo de enfoques qualitativos e quantitativos (Biber, 1988; Berber-Sardinha, 2004). Diferentemente das abordagens mais tradicionais, que determinam que a língua deve ser analisada de acordo com princípios determinados anteriormente, a LC primeiro observa o comportamento da linguagem em seu habitat natural (o texto) e depois teoriza sobre ela. Por meio da abordagem da LC, é possível observar com mais facilidade padrões na língua sob análise. Gries (2006, 2009) e Thompson e Hunston (2006) argumentam que examinar o uso da língua significa encontrar padrões de ocorrência dentro de fatores contextuais. Como o reconhecimento do que não é típico se dá com muito mais frequência do que aquilo que é padronizado, a LC, então, possibilita o reconhecimento desses padrões com uma visualização mais homogênea.

A Linguística de Corpus opera frequentemente em cooperação com a área de Processamento de Linguagem Natural, que, por sua vez, dialoga com outras áreas pertencentes à IA, como a Tecnologia da Informação e a Linguística Computacional. O Processamento de Linguagem Natural (PLN) ajuda computadores a compreender, interpretar e manipular a linguagem humana, buscando preencher a lacuna entre a comunicação humana e o entendimento dos computadores. Algumas ferramentas que serão descritas mais adiante neste capítulo provêm dessa cooperação.

A seção seguinte discorre sobre os desafios que estudantes podem encontrar em ambientes de EMI; após, o capítulo continua com a apresentação de alguns recursos que possam funcionar como ferramentas de desenvolvi-

mento de habilidades comunicativas de inglês acadêmico nos contextos de EMI.

Desafios de estudantes em contextos de EMI em relação à comunicação escrita e oral

Considerando os diversos cenários de aplicação de EMI, é imprescindível abordar os principais entraves enfrentados pelos estudantes a partir de diferentes perspectivas, quais sejam: a linguística, a cognitiva, a afetiva e a institucional. Para tanto, serão discutidos alguns aspectos a partir de autores como Masrai *et al.* (2021), Swales (1990), Dang (2022), Sigolo e Casarin (2024), Suzuki (2017) e Macaro *et al.* (2018).

Na esfera dos obstáculos linguísticos e cognitivos, conforme discutem Masrai *et al.* (2021), tem-se como um dos pontos nevrálgicos *o estudo de vocabulário especializado*, visto que estudantes de áreas técnicas precisam aprender termos específicos que não fazem parte do vocabulário cotidiano em inglês. Muitas vezes, conhecem os conceitos em sua língua materna, porém não conseguem reconhecê-los em inglês. Essa lacuna lexical compromete a leitura de textos técnicos, a produção de trabalhos escritos e a compreensão oral de aulas ou apresentações acadêmicas. Além disso, o vocabulário técnico compõe uma parcela considerável do léxico presente em textos especializados, sendo muitas vezes negligenciado em cursos de inglês geral (*General English* – GE).

Também, tendo como aporte as pesquisas de Swales (1990), destaca-se como segundo aspecto dentro dessa esfera *o desconhecimento das estruturas dos gêneros textuais acadêmicos*. Esse tópico tende a ser um desafio significativo para que os estudantes consigam produzir ou mesmo aprimorar textos acadêmicos, como resumos, artigos técnicos, relatórios, apresentações orais, dentre outros gêneros, os quais seguem convenções distintas no inglês acadêmico, seja comparando-os ao inglês informal, utilizado na comunicação diária, seja comparando-os aos moldes de textos acadêmicos na língua materna, no caso, a língua portuguesa. Tais gêneros exigem não ape-

nas o domínio de estruturas linguísticas complexas, mas também uma compreensão das práticas discursivas da comunidade científica, algo que demanda tempo, prática e orientação adequada até ser um campo de trânsito fácil para o estudante.

Ainda, um terceiro elemento deve ser integrado à esfera das barreiras linguísticas e cognitivas, qual seja, *a complexidade de compreensão auditiva*. Especialmente em aulas EMI, conforme aponta Dang (2022), os docentes podem – e é esperado que seja assim – apresentar sotaques, níveis de proficiência e modos de organizar a fala bastante peculiares, tornando a escuta e a compreensão auditiva mais desafiadora. Essa diversidade linguística, embora represente a realidade de um ambiente internacionalizado, pode gerar confusão e insegurança entre os estudantes, sobretudo quando há variações prosódicas, elisões e uso de expressões idiomáticas pouco familiares. Além disso, a ausência de suporte visual ou material de apoio complementar – como transcrições, slides ou legendas – intensifica o esforço cognitivo necessário para acompanhar aulas orais densas em conteúdo técnico. Em tais situações, muitos estudantes acabam adotando uma postura mais passiva, hesitando em pedir esclarecimentos por receio de exposição ou de atrasar o andamento da aula. A compreensão auditiva em EMI, portanto, não se limita ao domínio linguístico, mas exige o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa, a familiaridade com a linguagem acadêmica falada e a criação de estratégias para lidar com a fluidez da fala em tempo real. Isso evidencia a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas, como o uso de linguagem clara, pausas estratégicas, reformulações e apoio multimodal por parte dos docentes.

Para completar esse primeiro grupo de barreiras, é importante considerar a *sobrecarga cognitiva* criada a partir da situação de ter de aprender o conteúdo técnico ao mesmo tempo em que é preciso decodificar a língua estrangeira, no caso, o inglês. Há consenso entre os autores sobre os estudantes terem de enfrentar grandes quantidades de informações e sentirem dificuldades na

busca, seleção, organização e processamento mental, seja dos conteúdos técnicos, seja da decodificação linguística, conforme apontam Sigolo e Casarin (2024), em seu artigo de revisão de literatura. Dang (2022) complementa essa discussão ao destacar que as escolhas lexicais específicas e a complexidade sintática das aulas EMI podem gerar sobrecarga cognitiva, especialmente quando os estudantes precisam tanto compreender a língua estrangeira, aqui focando na língua inglesa, como processar o conteúdo técnico das disciplinas. Nesse contexto, o desenvolvimento de competências linguísticas específicas, aliado ao aprimoramento de estratégias de aprendizagem metacognitivas, surge como um aspecto para mitigar tais desafios e favorecer o engajamento dos estudantes.

Em uma segunda esfera de dificuldades, é necessário mencionar os desafios afetivos, muitas vezes atrelados à própria personalidade dos estudantes. É bastante comum encontrar em espaços de utilização de EMI certa *ansiedade comunicativa*, quando os alunos se sentem ameaçados e inseguros de se expor oralmente em inglês, com receio do julgamento dos demais e dos professores. Ainda, a insegurança por não dominar o inglês técnico pode fazer com que os estudantes se sintam deslocados, “fora do lugar” em um ambiente EMI. Esse tema é abordado, dentre outros pesquisadores, por Suzuki (2017), que identificou altos índices de ansiedade entre estudantes de graduação em universidades japonesas durante os primeiros meses de exposição a cursos ministrados inteiramente em inglês. Essa ansiedade não se restringe à fala em público, mas também à compreensão de perguntas, à formulação de respostas sob pressão e ao medo constante de errar. Esse fenômeno é conhecido como *foreign language classroom anxiety* e abrange, entre outros fatores, a *communication apprehension* – o medo de se comunicar oralmente em um idioma estrangeiro – e o receio de avaliação negativa. Em contextos EMI, esses sentimentos podem ser intensificados pelo fato de o inglês estar sendo utilizado não como objeto de estudo, mas como meio para aquisição de conhecimento técnico. Assim, a língua se configura como um instrumento e um obstáculo, o

que pode afetar negativamente a autoestima, a motivação e o engajamento acadêmico dos estudantes. Portanto, a superação da ansiedade comunicativa demanda maior familiaridade com o idioma, além de estratégias pedagógicas que promovam um ambiente acolhedor, com ênfase na escuta ativa, na valorização do esforço e na construção gradual da confiança comunicativa.

A última esfera de desafios enfrentados pelos acadêmicos e demais estudantes em situações de EMI refere-se a questões institucionais e pedagógicas, e, nesses aspectos, trabalham Macaro *et al.* (2018). A *falta de apoio institucional* configura-se como um dos pontos cruciais para os alunos. Poucas instituições de ensino oferecem acompanhamento linguístico contínuo a estudantes em curso EMI, tutorias especializadas ou oficinas de escrita e leitura acadêmica em inglês. A ausência de iniciativas sistematizadas de apoio compromete não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua permanência e participação em programas, cursos e eventos de caráter internacional. Em muitos casos, a escolha pelo EMI parte de diretrizes de internacionalização institucionais, no entanto não se desdobra em políticas estruturadas de formação ou acompanhamento linguístico, gerando um descompasso entre o discurso institucional e a realidade do ensino-aprendizagem.

Por fim, o ponto mais complexo atinente aos obstáculos reside na *insuficiência de qualificação docente*. No Brasil, boa parte dos professores de Ensino Superior ainda se sente limitada e despreparada para ministrar aulas em inglês, pois sente que pode comprometer a qualidade das explicações, bem como a clareza do conteúdo. A formação oferecida aos docentes, quando existente, focaliza exclusivamente a proficiência linguística, deixando de lado aspectos essenciais da pedagogia EMI, como adaptação de materiais, uso de linguagem acessível, mediação linguístico-discursiva e estratégias de *scaffolding*. Essa lacuna formativa pode repercutir negativamente na prática docente, prejudicando a qualidade das aulas e o nível de aprendizagem dos estudantes. Além disso, o despreparo e a resistência docente em contextos EMI acabam

sendo reproduzidos e naturalizados nos demais níveis educacionais, uma vez que os professores em formação são influenciados por essas práticas pouco eficazes. Isso evidencia a urgência de políticas institucionais que não apenas incentivem o EMI como ferramenta de internacionalização, mas que também garantam condições reais de sua implementação com qualidade, por meio da valorização e capacitação contínua dos professores e do suporte efetivo aos estudantes.

Os estudos discutidos aqui apontam que a proficiência em inglês, por si só, não é critério garantidor da participação ativa e do sucesso acadêmico dos estudantes em ambientes EMI. A falta de domínio do vocabulário especializado e o desconhecimento dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos escritos e orais impõem barreiras significativas. Além disso, a sobrecarga cognitiva que ocorre devido à simultaneidade entre o aprendizado do conteúdo disciplinar e o processamento da língua inglesa compromete a compreensão e o desempenho acadêmico. Em paralelo, a ansiedade comunicativa e a insegurança ao se expor oralmente em outra língua afetam diretamente a interação em sala de aula e a autonomia dos alunos. Por fim, tanto a escassez de apoio institucional contínuo como a ausência de formação pedagógica específica para docentes em contextos EMI revelam a urgente necessidade de políticas institucionais que integrem o desenvolvimento linguístico e metodológico às práticas de Ensino Superior internacionalizado.

Diante desse cenário, é imperativo que instituições de ensino adotem políticas integradas, que envolvam suporte linguístico contínuo, formação pedagógica para docentes e ações que promovam o bem-estar emocional dos estudantes – pilares fundamentais para uma experiência de ensino-aprendizagem mais equitativa e eficaz.

Embora a internacionalização das universidades no Brasil seja relativamente recente e as pesquisas na área não sejam numerosas, é possível identificar um grande esforço em discutir o assunto e implementar iniciativas de várias formas nas diferentes universidades do país por

vários pesquisadores. Alguns deles têm se dedicado a pesquisas na área e destacam alguns pontos importantes na construção da internacionalização das universidades.

Segundo Baumvol e Sarmento (2016, p. 75), quando falamos de inglês como meio de instrução, é necessário considerar algumas diferentes formas de fazê-lo. Com foco na aprendizagem em casa, as autoras apresentam “algumas configurações possíveis do envolvimento do inglês e de língua adicionais em geral no ensino e na aprendizagem na educação superior, sendo a L1 a língua materna e LA a língua adicional”.

Quadro 1

Configuração	Língua do professor	Alunos (língua de aprendizagem)	Exemplo
I	L1	L1 para todos os alunos, mas todas as referências usadas são em LA. Alunos interagem, fazem provas e/ ou trabalhos finais na L1.	Professor brasileiro ensinando em português para alunos brasileiros e usando todas as referências em inglês. Alunos interagem e fazem provas e/ou trabalhos finais em português.
II	L1	L1 para todos os alunos, mas todas as referências usadas são em LA. Alunos Interagem e fazem provas e/ ou trabalhos finais em L1 ou em LA.	Professor brasileiro ensinando em português para alunos brasileiros e usando todas as referências em Inglês. Os alunos Interagem e fazem provas e/ ou trabalhos finais em português ou em inglês.
III	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.	Professor brasileiro ensinando Física em português para alunos brasileiros e alemães no Brasil.
IV	L1	LA para todos os alunos (mesma L1).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil

V	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).	Professor britânico ensinando física em inglês para alunos brasileiros no Reino Unido.
VI	L1	LA para todos os alunos (mesma LA).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros na França.
VII	L1	LA para alguns alunos; L1 para alguns alunos.	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros e alemães no Reino Unido.
VIII	L1	LA para todos os alunos (L1 diferente).	Professor britânico ensinando Física em inglês para alunos brasileiros e alemães no Brasil.
IX	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos Interação e fazem provas e/ ou trabalho final em L1.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil. Alunos interagem e realizam provas e/ou trabalhos finais em português.
X	LA	LA para todos os alunos (mesma L1), mas alunos Interação e fazem provas e/ ou trabalho final em L1 ou em LA.	Professor brasileiro ensinando Física em inglês para alunos brasileiros no Brasil. Alunos interagem e realizam provas e/ ou trabalhos finais em português ou em inglês.

Fonte: Baumvol e Sarmiento (2016, p. 75).

Em uma primeira leitura do quadro, é possível observar uma grande variedade de opções. Tendo em vista que temos um país de proporções continentais, com diversas realidades, poderá haver a necessidade de algumas configurações para iniciar o processo de ensino conforme realidade de cada IE e ir implementando diferentes configurações. Dependendo da realidade de cada curso, deverão ser refletidas as configurações necessárias em cada um.

Já Knight (*apud* Stallivieri; Gonçalves, 2015, p. 131) considera que

[...] um dos motores mais fortes da internacionalização é a mobilidade acadêmica que oportuniza a realização de estudos em diferentes instituições, não somente com o objetivo da aquisição de novos conhecimentos, mas acima de tudo pela oportunidade de ampliar as experiências internacionais, através da aproximação e da convivência com cidadãos de outras culturas.

Segundo os autores, esse processo não somente auxilia no desenvolvimento de competências cognitivas, mas também nas competências interculturais, que são fundamentais para a construção do cidadão global com habilidades e competências para resolver conflitos. “De fato, os inúmeros conflitos nacionais, regionais, internacionais e culturais estão impondo que os professores auxiliem seus alunos na compreensão e reflexão dos relacionamentos multiculturais e seus impactos no cotidiano” (Knight *apud* Stallivieri; Gonçalves, 2015, p. 131).

Isso nos leva a outro ponto: a necessidade de formação continuada para os professores que iniciam suas atividades e para os que desejam aprofundar seus estudos na área. A referida formação poderá trazer maior segurança para analisar e verificar qual das configurações é a mais adequada a sua realidade. Qual/quais se sente confortável para iniciar? Com qual/quais seus alunos se sentem mais confortáveis? Que instrumentos são necessários fornecer para que eles possam evoluir em seu processo de internacionalização?

Essas formações têm seu foco nos professores de outras disciplinas e que não a de inglês, com o objetivo de dar suporte para que os referidos professores possam fazer os ajustes necessários a essa nova realidade. Embora a formação não tenha seu foco na área linguística, alguns pontos podem ser necessários para facilitar o trabalho.

É importante observar que a internacionalização envolve vários setores das IES, é um processo de construção à muitas mãos e “requer mudanças estruturais, com a inclusão da dimensão internacional na estrutura organizacional da instituição, investimento no desenvolvimento

das equipes e o envolvimento de todos os membros da academia, sejam eles professores, pesquisadores, estudantes ou gestores” (Stallivieri; Gonçalves, 2015).

Nos últimos anos, é possível observar um aumento de oportunidades para aulas serem ministradas em inglês nas IEs (Baumvol; Sarmiento, 2016; Martinez, 2016; Gimenez *et al.*, 2018). Em alguns casos em cursos de verão, outros em parcerias com IES de outros países, ou em disciplinas dentro do próprio currículo do curso. Em tempos de grandes desenvolvimentos na área da Inteligência Artificial, como citado anteriormente, é essencial que se pense em maneiras como a IA pode auxiliar, juntamente com a Linguística de Corpus, no processo da escrita acadêmica e no Ensino de Inglês como Meio de Instrução (EMI).

A seguir serão apresentadas algumas ferramentas que poderão facilitar a aprendizagem de habilidades comunicativas de inglês acadêmico em ambientes virtuais ou presenciais de EMI.

Ferramentas que podem contribuir para a aprendizagem de habilidades comunicativas de inglês acadêmico em ambientes de EMI

As ferramentas que serão apresentadas a seguir são todas gratuitas e provêm de pesquisas no cruzamento da Linguística de Corpus e do Processamento de Linguagem Natural, uma vertente da Inteligência Artificial. O primeiro desafio descrito anteriormente se referiu à dificuldade com a identificação e aquisição de vocabulário técnico por parte dos estudantes em contextos de EMI. Nossa sugestão de recurso para trabalhar com essa dificuldade passa pela compreensão do Princípio de Idiomaticidade.

Sinclair (1991, p. 1.106, tradução nossa) argumenta que um dos princípios formadores do sistema da língua é o da idiomaticidade: “um usuário da língua possui à sua disposição uma grande quantidade de frases pré-constituídas que constituem escolhas únicas, mesmo que pareçam ser passíveis de análise em segmentos”. Uma das

bases para o princípio da idiomaticidade é a afirmação que Firth (1957, p. 117) postulou em suas análises do significado e sua natureza contextual, de que se conhece uma palavra pelas companhias com as quais ela anda. Parte do processo de aquisição de vocabulário em uma língua estrangeira significa conhecer quais são as combinações de palavras mais frequentes em um determinado contexto técnico-científico e qual é a terminologia daquele domínio técnico-científico, que se consistirá por meio do princípio da idiomaticidade.

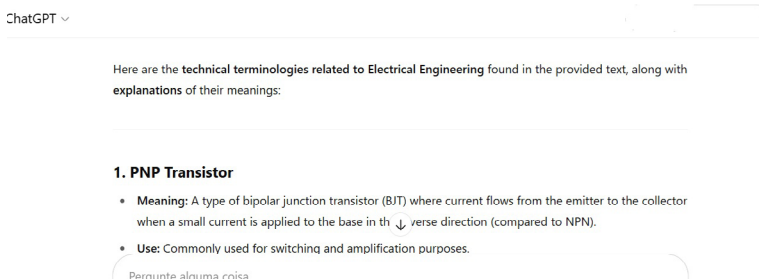
Assim sendo, para construir o conhecimento sobre o vocabulário técnico e as combinatórias lexicais de uma área de conhecimento científico, tanto o estudante como o professor podem se utilizar das seguintes ferramentas: um gerador de palavras-chave e um concordanciador. O AntConc é um kit de ferramentas de análise de corpus desenhado por Laurence Anthony (2004). É equipado com um concordanciador (que indica quais palavras se combinam com quais), os geradores de listas de frequência de palavras e a ferramenta utilizada para a extração de termos técnicos, a função Keyword (que fornece as palavras-chave de um corpus, comparando o corpus de estudo com outro corpus no mínimo cinco vezes maior – chamado de corpus de referência, que se encontra na própria ferramenta).

Com o AntConc, o professor pode instruir o aluno a juntar um corpus de textos com termos técnicos de acordo com a área que deseja pesquisar; após fazer o carregamento desse corpus na ferramenta, o aluno pode pesquisar quais combinações mais frequentes de palavras ocorrem nos documentos e gerar uma lista de palavras-chave que, por apresentar uma frequência muito maior em textos técnicos do que em textos de inglês geral, denotam a terminologia mais específica e própria do domínio técnico em questão. A partir daí, o aluno e o professor podem identificar juntos na ferramenta quais os exemplos que aparecem nos textos que compõem o corpus e construir para si mesmos as unidades e combinações terminológicas daquela área escolhida. É possível encontrar exemplos reais de utilização dessa ferramenta

com tal propósito em pesquisas como Fadanelli (2017), Fadanelli e Monzón (2017) e Tcacenco e Fadanelli (2022).

Outra forma, mais automatizada, de identificar os termos técnicos de um texto pertencente a um domínio técnico científico, além de obter explicações mais detalhadas sobre o que estes significam no domínio (não a tradução), é usando o ChatGPT, com o seguinte *prompt*: “Find the technical terminology related to [technical area] in the text, providing an explanation of their meanings”, solicitando à ferramenta de IA que busque os termos técnicos no texto em uma área técnica e forneça as definições sobre o que são esses termos. O professor pode utilizar a informação gerada pelo ChatGPT para montar um exercício em que o aluno deve relacionar o termo técnico à sua explicação, e o aluno pode obter mais informações sobre a função daquela terminologia na sua área de estudo. A seguir, mostramos uma figura (Figura 1) que exemplifica como o ChatGPT pode fornecer informações interessantes que auxiliem na aquisição de vocabulário e de conceitos específicos atrelados a esse vocabulário, bem como seu uso. Obviamente, o aluno deverá receber orientação do professor sobre a informação encontrada, a fim de verificar se a ferramenta realmente trouxe a explicação de forma correta:

Figura 1 – Exemplos de uso do ChatGPT para atividade.



Fonte: ChatGPT.

Na figura, o ChatGPT coloca “aqui estão as terminologias técnicas relacionadas à Engenharia Elétrica no texto, junto com explicações para os seus significados” e

fornece a explicação de que um transistor PNP é um tipo de transistor de junção bipolar em que correntes fluem do emissor ao colector quando uma corrente baixa é aplicada à base na direcção reversa (comparado ao NPN), e seu uso é comumente associado a funções de disjuntores e amplificadores.

Em um contexto de EMI, auxiliar o aluno a identificar os movimentos retóricos do texto académico (Swales, 1990) pode ajudar a impulsionar a produção e compreensão de textos académicos de diferentes domínios científicos. Para que essa identificação possa ser facilitada, indicamos duas ferramentas: o Manchester Phrasebank e o MICUSP.

O Manchester Phrasebank¹⁰ é um repositório on-line gratuito de frases académicas prontas e organizadas por funções discursivas (por exemplo: introdução, comparação, definição, explicação de resultados, conclusão). Ele oferece modelos de frases comumente utilizadas em artigos, relatórios, ensaios e teses académicas. O corpus original do qual as frases foram “colhidas” consiste em 100 dissertações de pós-graduação concluídas na Universidade de Manchester. No entanto, frases de artigos académicos extraídos de um amplo espectro de disciplinas também continuam sendo incorporadas. O Phrasebank ajuda estudantes e professores a formularem ideias com estruturas linguísticas apropriadas, fundamental em cursos ministrados em inglês, especialmente em contextos académicos e científicos. Uma das habilidades desenvolvidas pela ferramenta é o reconhecimento de padrões de discurso em inglês académico, o que melhora não só a escrita, mas também a compreensão de textos académicos e apresentações orais. Professores podem usar o Phrasebank para preparar materiais didáticos, fornecer *feedback* linguístico aos alunos e planejar tarefas de escrita com base em funções académicas.

¹⁰ Disponível em: <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>. Acesso em: jul. 2025.

O MICUSP¹¹, sigla para *Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers* (em Português, corpus Michigan de textos de estudantes de nível superior), apresenta, em sua plataforma, gêneros textuais produzidos por estudantes de pós-graduação da Universidade de Michigan nos Estados Unidos. Os textos pertencem a quatro áreas principais: Ciências Sociais; Ciências Biológicas e da Saúde; Humanidades e Artes; Ciências da Física e Matemática (Fadanelli; Da Silva, 2021). Com essa ferramenta, é possível identificar diferentes tipos de gênero textual e filtrar a busca de acordo com a área, além de realizar buscas de fraseologias (Bevilacqua, 2005) ou terminologias específicas que podem ser encontradas nesses textos.

Fadanelli e Da Silva (2021) propõem a comparação de marcadores de discurso que expressam contraste entre diferentes áreas com o uso da ferramenta, muito útil para a produção de textos acadêmicos com vocabulário e construções linguísticas mais pertencentes a cada área científica; em atividades voltadas ao EMI, a mesma aplicação é possível, e sugerimos outra possibilidade de uso mais específico: o MICUSP permite a comparação do modo como os movimentos retóricos são empregados em diferentes disciplinas, revelando pontos em comum e diferenças, para isso basta selecionar nas caixas à esquerda da tela principal as características textuais que são desejadas para análise, os gêneros textuais e as áreas a se comparar, e a ferramenta vai trazer exemplos de textos destas para que a comparação possa ser efetuada. Outras possibilidades de utilização da ferramenta são descritas por Wang (2022), que em sua pesquisa demonstra como mecanismos utilizados por autores para reduzir a força de seus argumentos (modalização) são mais comumente usados em áreas mais argumentativas do que guiadas por coleta de dados; e por Aull (2019), que descreve as diferenças linguísticas utilizadas no posicionamento dos autores em textos explicativos e argumentativos.

¹¹ Disponível em: <https://micusp.elicorpora.info/main>. Acesso em: jul. 2025.

Considerações finais

Os desafios enfrentados por estudantes em ambientes de *English as a Medium of Instruction* (EMI) são múltiplos e estão interligados, exigindo uma abordagem que considere aspectos linguísticos, cognitivos, afetivos e institucionais para serem minimizados. O domínio de vocabulário técnico e o reconhecimento das estruturas dos gêneros acadêmicos em inglês ainda representam entraves relevantes, especialmente para estudantes de áreas técnico-científicas que não tiveram contato prévio com esses elementos discursivos. A compreensão auditiva também se configura como um obstáculo, diante da variedade de sotaques, da ausência de suporte visual e da complexidade sintática presente nas aulas. Esses fatores podem se transformar em sobrecarga cognitiva, dificultando a assimilação simultânea da língua e do conteúdo acadêmico.

Para enfrentar especificamente a dificuldade com o vocabulário técnico em contextos EMI, é possível recorrer a ferramentas gratuitas oriundas da Linguística de Corpus e do Processamento de Linguagem Natural, como o AntConc e o ChatGPT. Fundamentadas no Princípio de Idiomatidade, essas ferramentas permitem que estudantes identifiquem combinações frequentes de palavras e terminologias próprias de seus campos técnico-científicos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e eficaz. O uso pedagógico do AntConc possibilita a análise de corpora especializados, enquanto o ChatGPT pode fornecer explicações detalhadas sobre termos técnicos, facilitando a compreensão conceitual e o uso adequado do vocabulário acadêmico. Com mediação docente, esses recursos contribuem não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a autonomia dos estudantes em suas áreas de atuação.

Além dos aspectos linguísticos e cognitivos, são barreiras significativas as de ordem afetiva, com ênfase para a ansiedade comunicativa. Muitos estudantes sentem-se inseguros ao se expressar oralmente em inglês por medo de cometerem erros ou de serem julgados pelos demais.

Tal insegurança impacta na participação em aula e no engajamento estudantil com o processo de aprendizagem. A utilização do inglês como meio de instrução, e não como objeto de estudo, pode intensificar esse desconforto, especialmente quando não há estratégias pedagógicas que acolham e valorizem o esforço comunicativo dos discentes.

Por fim, em termos gerais, há uma vasta carência de apoio institucional e de formação pedagógica para docentes em contextos EMI. A adoção do inglês como língua de instrução, quando não acompanhada por políticas de capacitação docente e de suporte linguístico, poderá resultar em práticas pouco eficazes e reprodução de desigualdades acadêmicas. Assim, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior assumam um compromisso com a implementação responsável do EMI, buscando ações formativas integradas, suporte contínuo aos estudantes e aos docentes, bem como estratégias inclusivas de ensino que contemplem tanto as dimensões técnicas como as humanas da internacionalização.

Referências

AULL, L. L. Linguistic Markers of Stance and Genre in Upper-Level Student Writing. *Written Communication*, v. 36, n. 2, p.267-295, 2019.

BAUMVOL L. K.; SARMENTO S. *A Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução*. Florianópolis: Echoes, 2016.

BERBER-SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BEVILACQUA, C. R. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua & Literatura*, v. 7, n. 10-11, p. 73-86, 2005.

BIBER, D. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CAIADO, R. *Linguagem e tecnologia*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/624204578/Linguagem-e-Tecnologia>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DANG, T. N. Y. Vocabulary in academic lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 58, Special issue: Lecture discourse and lecturer training, 2022. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158522000431?via%3Dihub>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FADANELLI, S. B. *Terminografia Didático-Pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de Inglês para fins específicos*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FADANELLI, S. B.; MONZÓN, A. J. Gêneros textuais datasheet e artigo científico em aulas de ESP: levantamentos léxico-estatísticos para fins educacionais. *Domínios de Linguagem*, v. 11, n. 2, p. 351-378, 2017.

FADANELLI, S. B.; DA SILVA, M. V. S. Building Academic Vocabulary Acquisition Skills in English Academic Writing with the aid of Corpus Linguistics: the UCS Writing Center Initiative. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 4, p. 155-170, 2021.

FIRTH, J.R. Applications of General Linguistics. *Transactions of the Philological Society*, v. 56, n. 1, 1957.

GIMENEZ, T. *et al.* Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions. *FAUBAI: British Council*, 2013-2018. Disponível em: <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: jun. 2025.

GRIES, S. T. Some proposals towards more rigorous Corpus Linguistics. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, v. 54, n. 2, p. 191-202, 2006.

GRIES, S. T. What is Corpus Linguistics? *Language and Linguistics Compass*, v. 3, p. 1-17, 2009.

KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

MACARO, E. *et al.* A systematic review of English Medium Instruction in higher education. *Language Teaching*, v. 51, n. 1, p. 36-76, 2018.

MASRAI, A. *et al.* Measuring the contribution of specialist vocabulary knowledge to academic achievement: disentangling effects of multiple types of word knowledge. *Asian Journal of Second Foreign Language Education*, v. 6, n. 8, 2021.

SIGOLO, B. O. O.; CASARIN, H. C. S. Contribuições da teoria da carga cognitiva para compreensão da sobrecarga informacional: uma revisão de literatura. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 22, 2024.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation: Describing English Language*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

STALLIVIERI, L.; BIRCH GONÇALVES, R. Novas propostas Pedagógicas para Desenvolvimento de Disciplinas Ministradas em Língua Estrangeira nas Salas de Aulas Multiculturais. *Revista de Ciências da Administração*, v. 17, n. 41, p. 130-142, abr. 2015.

SUZUKI, N. Foreign Language Speaking Anxiety in the English-Medium Instruction (EMI) Program in a Japanese University. *CASELE Research Bulletin*, v. 47, p. 11-21, 2017.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TCACENCO, L.; FADANELLI, S. B. Uma comparação dos padrões sintáticos do português brasileiro e do inglês: um exemplo com corpora comparáveis de textos de museus. *Letras*, v. 62, p. 5-21, 2022.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. (eds.). *System and corpus: exploring connections*. London: Equinox. 2006.

WANG, X. Hedging in academic writing: Cross-disciplinary comparisons in the Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers (MICUSP). *JALTCALL Publications*, v. 1, p. 125-142, 2021.

Estratégias de comunicação oral: para além da língua

Elsa Mónica Bonito Basso
Magda Mônica Cauduro

“E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”
(Larrosa, 2002).

Introdução

Vivemos em um contexto social permeado de grandes e inovadoras ferramentas que estimulam, qualificam e quantificam a comunicação. É surpreendente pensar que, a partir da popularização da internet, reduziram-se (para não dizer eliminaram-se) as barreiras à informação. No entanto, embora seja justo reconhecer o privilégio de pertencer a essa “nova era”, é importante observar e refletir a respeito do uso dos recursos, mais especificamente sobre o conjunto dos que são empregados na comunicação oral.

Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de formação acadêmica de estudantes de bacharelado e licenciaturas no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de comunicação oral, mais precisamente nas disciplinas de Estratégias de Comunicação Oral e Comunicação Oral na Docência.

Para orientar essa reflexão, recorreremos a Larrosa (2002), que nos traz a importância da experiência na Educação. O autor afirma que aprendemos quando nos acontece algo, destacando a relevância do vivenciar no processo de aprender. Vamos refletir sobre esse e outros construtos e conceitos que o autor analisa.

Em primeiro lugar, vamos descrever como os acadêmicos chegam às disciplinas, apresentando diferentes atitudes e características nesse sentido.

Na sequência, indicaremos as etapas do desenvolvimento das disciplinas, as atividades propostas e o porquê do emprego de determinadas técnicas e exercícios.

Por fim, indicaremos os resultados alcançados a partir da nossa análise e do relato dos próprios discentes.

O grupo de alunos da disciplina Comunicação Oral na docência é, em geral, composto por discentes de várias licenciaturas e que recém iniciaram sua trajetória acadêmica. Normalmente, são alunos do primeiro ou segundo semestre. Ou seja, pode-se dizer que ainda vivem sob a influência do “*modus operandi*” do Ensino Médio, em que, via de regra, obtêm do professor todo o recurso de ensino necessário. São alunos com um perfil bastante peculiar, pois, ao mesmo tempo que é notório o comportamento correspondente à fase anterior de suas vidas, também apresentam grandes expectativas, no sentido de desejarem obter, como num “passe de mágica”, todo o arsenal de conhecimentos necessários que os transformará em grandes profissionais do ensino. Além dessa característica, soma-se a consciência de que a disciplina em questão exige a exposição oral do aluno, em um ambiente que ainda não está totalmente incorporado à sua rotina, com colegas desconhecidos e em um ambiente novo. Embora muitos deles já trabalhem em escolas como monitores, em projetos sociais e até mesmo lecionando em instituições privadas, escolas de línguas ou outros locais que os admitem antes de ter um diploma universitário, todos relatam constrangimento em falar ao público. É importante destacar também que, apesar dessas experiências incipientes de docência, nunca refletiram sobre a sua prática desde a perspectiva da comunicação (do latim *communicare*, tornar comum, compartilhar). É imprescindível, então, que ofereçamos aos acadêmicos dos cursos de licenciatura não apenas oportunidades para refletir sobre o seu processo de comunicação enquanto

docentes, mas também chances para transformar eventuais dificuldades em experiências de sucesso.

Ao nos depararmos com a apreensão dos alunos nessa disciplina, é fundamental que o professor assuma uma atitude de acolhimento, que estabeleça uma relação de empatia, que demonstre que as atividades propostas os encaminharão para o seu melhor desenvolvimento. Por tratar-se de uma disciplina em que a exposição do aluno é constante, fazem-se necessários diálogos permanentes, no sentido de estabelecer um senso de pertencimento tanto ao ambiente universitário quanto à carreira docente. Nesse sentido, a disciplina de Comunicação Oral na Docência diferencia-se de sua equivalente nos cursos de bacharelado: Estratégias de Comunicação Oral.

Os acadêmicos da disciplina de Estratégias de Comunicação Oral estudam, geralmente, Administração de Empresas ou Ciências Contábeis. Via de regra, trabalham em empresas durante o dia, em sua maioria em trabalhos administrativos, comércio e indústrias da região. Têm rotinas tipicamente associadas ao mundo do escritório ou da loja. Muitos nunca tiveram oportunidade ou necessidade de falar em público. Outros fazem reuniões, relatórios e se comunicam oralmente com frequência, inclusive dando palestras.

Desenvolvimento da oralidade

Referíamos-nos, anteriormente, à avalanche de informação às quais as novas tecnologias nos expõem. Muitos são os acontecimentos, falam-se de muitos temas, tudo ocorre lá fora. Mas o que é possível trazer para nós? Como tudo isso que acontece chega até mim? Acontece alguma coisa comigo? E, ainda, sei expressar oralmente o que está acontecendo comigo?

Larrosa traz essa reflexão para nos mostrar que muitas vezes ficamos passivos perante a vida e o mundo. É muito pertinente e atual pensar sobre esse processo. Muitas informações circulam nas mídias, a IA nos apresenta inúmeras possibilidades, sugestões e até ideias prontas. Mas Larrosa nos provoca, afirmando que acon-

tecem muitas coisas, mas nós não as experimentamos, não passamos por experiências, então, em última instância, não as conhecemos e, portanto, não aprendemos com elas.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 21).

Teóricos importantes já indicaram, no século passado, a importância da experiência concreta como fonte de aprendizagem significativa. No dizer de Dewey (1938), a experiência é o ponto de partida para a aprendizagem. No entanto, essa experiência deve ser organizada, intencional, e provocar a reflexão a fim de solidificar a aprendizagem.

Impossível mencionar a aprendizagem sem indicar a colaboração de Vygotsky (2005), quando estabelece uma relação direta entre interação e aprendizagem. A aprendizagem se dá na e por meio da interação. Assim, parece ser papel do professor das disciplinas já indicadas promover, com as práticas em sala de aula, momentos de interação dos alunos entre si e deles com o seu objeto de estudo.

No dizer de Kolb (1984), o processo educativo se torna mais eficaz, autêntico e conectado à realidade dos aprendizes, quanto mais e melhores experiências promover.

Além de posicionar a questão da experiência como a principal direção das disciplinas já citadas, há outra característica que, na nossa opinião, tem um papel fundamental para o desenvolvimento do tópico abordado. Trata-se da personalização das atividades. Promover ações e exercícios que coloquem o estudante como protagonista é, em primeiro lugar, comprovar que o ensino está a serviço dele e não o contrário. Além de enriquecer a execução das dinâmicas pelo ineditismo das produções dos alunos, a personalização dá a ele a posição central no processo de aprendizagem.

Durante as aulas dessas disciplinas, conforme as ementas indicam, são trabalhados aspectos formais da oralidade como leitura em voz alta, linguagem corporal (gesticulação, contato visual, postura, expressividade), elementos intradiscursivos. Também se apresentam, por meio de vídeos, artigos e atividades práticas, exemplos e situações comunicativas, que servem para reflexão e análise.

Indicamos a seguir, alguns exemplos de atividades desenvolvidas.

1. O objeto sou eu

Objetivo: estimular a autoconfiança e a interação com os colegas.

O professor solicita que os alunos se sentem confortavelmente, desconectem-se de toda a realidade fora da sala de aula, desliguem dispositivos eletrônicos e estejam 100% concentrados à história que será contada (Anexo I).

Ao terminar a história, é solicitado que o aluno compartilhe características do seu objeto com o colega ao lado. O estudante deve elencar apenas características positivas do objeto. Sem nomeá-lo, os colegas trocam informações conforme o exemplo: “Sou forte, grande e resistente. Minha função é guardar pertences das famílias”. Quando todos os alunos tiverem trocado entre si as características dos objetos, o professor pode pedir (se eles estiverem à vontade) para que compartilhem o nome do seu objeto ou apenas encerrar a atividade indicando que na técnica utilizada projetamos nossas características no objeto selecionado como lembrança da viagem ao castelo e que as qualidades indicadas são as verdadeiras fortalezas de cada um.

2. Âncora de telejornal

Objetivo: chamar a atenção para a entonação, pontuação e dicção.

Os alunos recebem uma notícia escrita e, em pares, executam a leitura. Realizam a gravação da execução do exercício para, ao se ouvirem, apontarem aspectos a serem melhorados.

3. Meus pertences

Objetivo: estimular o improviso na narração de fatos ou histórias.

O professor solicita que os alunos selecionem um objeto de dentro das suas mochilas ou carteiras e que relatem algo inusitado que o envolveu. Essa atividade representa, de forma bastante clara, a importância da personalização. Estando o aluno em total liberdade para selecionar o objeto e descrevê-lo, surgem relatos engraçados, emocionantes, divertidos e altamente envolventes.

4. Resenha de um livro ou filme

Objetivo: apresentar um tema de forma controlada.

Os estudantes são desafiados a preparar uma apresentação para compartilharem informações sobre seu filme ou livro favorito. Devem seguir as orientações do professor, pois nesse momento do semestre já há a necessidade de tornar as apresentações mais técnicas, observando as cores do *powerpoint*, a fonte, o volume de informações por slide, as referências, etc.

5. Produção de um discurso

Objetivo: pôr em prática o conteúdo discutido e experienciado durante o semestre.

Cada estudante decide o cenário em que irá apresentar o seu discurso (plateia, meio, tema) e o tipo do discurso (bodas, evento na empresa, festividade de final de ano, formatura, aniversário). O professor orienta sobre as questões técnicas: nível de formalidade, saudação, abertura, desenvolvimento e encerramento. Como atividade extra, os estudantes são apresentados a exemplos de bons pronunciamentos

e a outros com problemas. Essa atividade tem a sua maior produção fora da sala de aula, porém o professor possibilita momentos de sua construção em sala de aula, com orientação, a fim de ensinar a reflexão sobre a prática.

Ao finalizar a disciplina de Estratégias de Comunicação Oral, solicitamos que os 12 estudantes da última oferta da disciplina nos relatassem suas impressões:

- 100% afirmaram que se sentem mais seguros nas apresentações orais;
- 40% indicaram que a timidez os atrapalha, embora reconheçam que houve progresso;
- 30% indicaram que poderiam ser incluído um número maior de atividades práticas, ou seja, ainda maior exposição oral frente aos colegas.

Na disciplina de Comunicação Oral na Docência, solicita-se que as atividades narrativas sejam direcionadas a crianças ou adolescentes. Como exemplo, podemos citar: compartilhar com uma turma de crianças, em torno de 8 anos, suas impressões sobre o seu filme favorito, ou ainda, apresentar um conceito complexo, de uma área específica, a uma criança e a um adolescente.

Na epígrafe, mencionava-se o *dar sentido ao que somos e ao que nos acontece*. Quando fazemos isso, estamos aprendendo. Quando o acadêmico percebe que pode melhorar a forma de se dirigir ao seu cliente, por exemplo, está dando sentido ao seu trabalho e ao seu fazer, o que o leva a amadurecer na sua relação com o outro e com o mundo.

Larrosa nos lembra que “depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”. Essa é outra questão muito atual, relacionada com o excesso de informação a que estamos expostos. O tempo inteiro somos questionados, levados a emitir opinião, parecer... somos incentivados a opinar sem conhecer, sem ter tido a experiência. Na hora de comunicar ou de ensinar (no caso dos licenciandos),

isso faz toda a diferença. O acadêmico percebe, experimenta e aprende que não pode emitir opinião sobre algo que desconhece.

Se analisarmos as atividades colocadas como exemplos (e não como modelos), podemos perceber que apresentamos *inputs* como *meu objeto*, *meu filme*, *minha escolha*, *meu cenário*, *minha notícia*. E essa subjetivação não é coincidência ou acaso. Há necessidade de que o acadêmico se encontre para poder se expressar. Comunicar não é tagarelar, não é falar sobre qualquer tema sem me expor, sem dar um sentido pessoal à minha fala. Bem pelo contrário, para comunicar é preciso um “gesto de interrupção” (Larrosa, 2015).

Voltando às pedagogias ativas, às que nos referimos antes, e fazendo um paralelo com a atitude de escuta, Larrosa (2015, p. 26) nos lembra que “para que algo nos aconteça ou nos toque” é necessário um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É bem notório aqui o paradoxo entre a rapidez da informação, a reação rápida, e a *fala lenta sobre o que nos acontece*. É essa fala lenta, cheia de sentido pessoal, que as disciplinas de comunicação pretendem desenvolver nos acadêmicos.

Uma reflexão nos faz pensar nos conceitos de vida e de conhecimento. O autor afirma que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2002, p. 26), mas lembra que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. Essa afirmação faz referência ao fato de que, na atualidade, o conhe-

cimento está ligado à ciência, ao conhecimento científico dos fatos, e a vida está relacionada a um sentido biológico ou, ainda, econômico, quando nos referimos a “nível de vida” ou “qualidade de vida”. Refere-se a uma subjetividade à qual fazíamos referência antes, a experiência como forma de conhecer, e, nesse sentido, afirma que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2002, p. 28).

Cientes de que não podemos “pré-ver” nem “pré-dizer” e que, de fato, educamos para esse cenário incerto, as metodologias ativas, nas quais colocam-se subjetividade, com a sua carga de vida, e a experiência, como vida vivida e refletida, são fundamentais.

Como afirmam Carr, Palmer e Hagel (2015), o conceito de aprendizagem ativa é muito amplo e está relacionado com uma variedade de estratégias de aprendizagem. Os autores associam a aprendizagem ativa à aprendizagem participativa, centrada no aluno, em condições nas quais ele deve processar e construir a sua própria aprendizagem. Ainda, a aprendizagem ativa, segundo os autores citados, é associada a estratégias de aprendizagem, tais como aprender fazendo, atividades que envolvem tecnologias, games, uso de smartphones e/ou outros dispositivos móveis. Percebe-se que nem todas essas estratégias envolvem experiência ou configuram aprendizagem ativa. Associa-se, também, aprendizagem ativa a teorias construtivistas de aprendizagem, segundo as quais os alunos aprendem desafiando e criticando conceitos desenvolvidos conforme a sua própria experiência ou experiência de outros, sendo orientados por professores que provocam o necessário conflito cognitivo (Ford, 2010 *apud* Carr; Palmer; Hagel, 2015). Também encontramos a aprendizagem ativa vinculada à interação pessoal entre os estudantes. Em definitiva, concluem os autores, na aprendizagem ativa, autocontrole, autonomia e relações de poder são vistos como importantes. Com uma gama de atividades tão ampla, associada à aprendizagem ativa, os instrumentos utilizados na medição de dita aprendizagem podem

falhar ao captar certas experiências que são indicadores importantes na conceituação. Os autores australianos fazem essas afirmações com base em pesquisas feitas por vários outros autores, para embasar a pesquisa realizada por eles medindo ou comparando a aprendizagem on-line e *in loco* de alunos universitários australianos. Chegam à conclusão de que é possível utilizar metodologias ativas em ambas as situações. No âmbito deste artigo, interessa pontuar essa diversidade de possibilidades, destacando que as atividades propostas para nossos alunos estão alinhadas com aquilo que os autores indicam.

Considerações finais

Para finalizar a nossa reflexão, trazemos alguns dos resultados colhidos de nosso trabalho com as disciplinas de Comunicação Oral na Docência e Estratégias de Comunicação Oral.

Após vários semestres trabalhando com as disciplinas e colhendo avaliação sobre o processo de aprendizagem durante a disciplina e os resultados alcançados, é possível afirmar que os acadêmicos percebem o seu crescimento pessoal por meio da experiência vivenciada e relatam satisfação quanto ao seu desempenho.

Nos mesmos relatos, os estudantes dizem enxergar a si mesmos e suas trajetórias através da lente do desenvolvimento na disciplina. Expressando a sua individualidade, reconhecem-se como formandos e cidadãos. A primeira vez que contam uma experiência em público aos colegas ou que se apresentam refletindo sobre o que estão fazendo fica marcada de alguma forma. Os colegas são lembrados por aquilo que contaram, quando é significativo, e aquele que compartilhou a sua experiência se sente pertencente àquele grupo que o escutou. A escuta é tão importante quanto a produção. Nos primeiros encontros das disciplinas, analisamos as partes do discurso, emissor e receptor. Ainda que os papéis possam variar em diferentes momentos da comunicação, ela não existe sem alguém que escute. Voltando a Larrosa (2002, p. 21), “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é

de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Refletindo sobre o resultado positivo da interação nas disciplinas, chegamos à ideia de que o trabalho individualizado é fundamental para a promoção da questão do pertencimento, no sentido de ser possível oferecer uma disciplina na qual os alunos possam, de fato, ser, de certa maneira, coautores. Essa coautoria aluno-professor e alunos entre si se torna um elemento crucial no sentido que essa experiência deixa na vida de cada um.

“Dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, dizia a epígrafe. É justamente isso o que promovemos ao desenvolvermos técnicas que nos permitem nos comunicar de forma efetiva, expressar-nos sem preocupações e termos consciência de nosso desenvolvimento humano e profissional por meio da interação em sala de aula, uma interação que envolve a própria vida.

Referências

CARR, Rodney; PALMER, Stuart; HAGEL, Pauline. Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, v. 16, n. 3, p. 173-186, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787415589529>

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 1984.

LARROSA Buendía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem: um estudo experimental da formação de conceitos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Anexo A

Hoje vamos fazer uma pequena viagem para dentro do **eu** de cada um.

Para isso, é importante que você se coloque em uma posição confortável, respire profunda e calmamente, feche os olhos, permaneça com os olhos fechados e siga a história que vai ser contada.

É uma tarde de verão e você está em uma bela praia. A areia morna massageia a sola de seus pés... A brisa do mar acaricia a sua pele. Ao longe, barcos de pesca enfeitam o cenário, onde crianças brincam com autêntica alegria. Você está satisfeito e contente por estar aqui. Sente-se bem consigo mesmo e olha ao redor... Como a natureza é superior! Que ordem espetacular é essa de organizar os elementos de modo a permitir que o ser humano desfrute de suas riquezas! Lentamente, você começa a caminhar pela areia. [...] Ao longe, enxerga um bosque e decide ir até lá...

Observa que há uma trilha por entre as árvores e sente-se convidado a explorar o lugar. Caminha pela trilha com calma. Gira a cabeça para um lado e para outro a fim de observar as plantas... Há árvores de vários tons de verde. O ar está mais fresco... Há pássaros cantando... E você continua a caminhar... Agora, além do canto dos pássaros, borboletas circulam entre você e as árvores. Você se sente em paz. Continua a caminhar lentamente e a observar a trilha. Respira profundamente de modo a usufruir deste ar puro...

Subitamente, as plantas dão lugar a uma clareira. Ao longe, está o mais magnífico castelo que você poderia imaginar. O branco dessa magnífica construção ofusca o seu olhar e você decide se aproximar. Ergue o pescoço para admirar a obra. O grande portão está aberto, convidando-o a entrar. [...]

Já na primeira sala do castelo, você se impressiona com a decoração. Preste atenção nos detalhes das paredes, do chão. É um ambiente agradável e você se sente bem.

Você decide explorar as outras salas e aposentos do castelo. Não tenha receio, você tem essa permissão. Continue observando o que vê. É um local único. Você não se cansa de olhar, de admirar e de se sentir privilegiado por estar visitando esse lugar.

Os proprietários do castelo vão lhe presentear com uma lembrança deste passeio.

Observe o que você gostaria de trazer como lembrança desta experiência. Não importa o tamanho do objeto. Observe à esquerda, à direita... Agora, pegue o seu objeto...

Nesse momento, está na hora de se despedir do castelo. Olhe mais uma vez ao seu redor... Certifique-se de que está com o seu objeto. Dirija-se lentamente à porta e depois, ao portão... Ande em direção à clareira. Continue caminhando, sem pressa. Agora, você está novamente na trilha, no bosque. Você desliza lentamente pela trilha. Está feliz. E a natureza ao seu redor parece que percebe isso... novos pássaros acompanham o seu andar. Novas borboletas, de cores ainda mais vivas, circulam por entre as flores. Você está com o seu presente do castelo. Respira lenta e profundamente, sente-se bem e integrada à natureza, que, neste momento lhe nutre com a mais pura essência do conforto e do bem.

Ao longe, você ouve o som das crianças brincando na praia. Uma leve maresia toma conta de suas narinas. Estamos de volta à beira-mar. A areia morna a se moldar nos seus pés, o mar grandioso à sua frente e a espuma das ondas a lhe saudar. A brisa brincando com os seus cabelos e o sol energizando ainda mais o seu ser... Respire profundamente..., lentamente, e, no seu ritmo, abra os olhos e volte para esta sala.

Adaptado de *A Sourcebook on Humanistic Techniques*, de Gertrude Moskowitz (Heinle & Heinle Publishing Company, 1978).

Parte II

**Leitura, mediação de leitura
e análise literária**

Aprendendo a olhar: a linguagem visual e a literatura

*Luciane Todeschini Ferreira
Flávia Brocchetto Ramos*

*“Contra todo artifício, nosso olhar nos revela.”
(Adélia Prado, 2015, p. 400)*

Do seu olho, sou um olhar

O texto que ora apresentamos intenta-se como reflexões sobre leitura de imagens, formação e educação. Poderíamos apresentá-lo como um ensaio, mas provável que fique longe da forma/gênero, tal como é constituído e organizado. Quer-se pensar sobre o texto visual como um texto autônomo. Quer-se pensar em semioses, em autogeração, em possibilidades de leituras. Quer-se estabelecer um diálogo com o texto visual, com imagens, com ilustrações, com aquilo que chega ao olho, muitas vezes sem o filtro da palavra, capturado ainda como uma sensação (um elemento de primeiridade, pela semiótica peirceana). Quer-se pensar na linguagem visual, nas ilustrações literárias e na formação daquele que faz a mediação do texto literário.

De forma geral, quer-se trazer para a reflexão a importância do ensinar e do aprender a olhar, em especial no que se refere ao professor, aquele que será o mediador de textos. Se o professor souber olhar e significar a visualidade, na sua ação docente poderá elaborar estratégias para ensinar o outro a olhar: o seu estudante. E quem pode auxiliar esse mediador a olhar e a ensinar a olhar?

Se pensarmos na formação inicial, essa tarefa cabe a cursos de Ensino Superior que se voltam para a formação de professores (Pedagogia ou Licenciaturas) e, para nós, mais especificamente para o Curso de Letras

da Universidade de Caxias do Sul – curso que está presente atendendo à região, desde 1959 – com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pela Mitra Diocesana. Em fevereiro de 1967, as diferentes faculdades existentes no município de Caxias do Sul uniram-se e constituíram a Universidade de Caxias do Sul (UCS), que se mantém como uma instituição comunitária.

Apresentar a idade cronológica do curso de Letras constitui-se em um olhar em perspectiva: há uma caminhada posta, que muitos professores trilharam. Certamente as exigências de e para a formação foram diversas ao longo dos anos, mas o curso não só se manteve atento a elas como também soube imprimir seus próprios movimentos inovadores à região.

Se os pilares do ensino focam nas habilidades de leitura, produção, oralidade e análise linguística, o curso de Letras soube conduzir formações e, alinhado ao seu tempo, conduziu discussões sobre a necessidade de formar o professor tendo como foco textos multissemióticos, entendidos como aqueles que se formam a partir da mistura das linguagens sonora, verbal e visual. É na hibridização que os sentidos vão-se constituindo. Como exemplificativos, propagandas, histórias em quadrinhos, filmes – com destaque para o universo cada vez mais imersivo em que todos se encontram: redes sociais, TikTok, X –, hoje, caso se queira, todos são produtores de diferentes gêneros textuais que podem, inclusive, “viralizar”

No ensino da rede regular, ilustrações de textos, por muito tempo, foram vistas como meros elementos decorativos, mas essa perspectiva já não mais se sustenta, e cursos de formação inicial, como o da UCS, são responsáveis, se não pela mudança paradigmática já em curso, pela sua expansão não só conceitual, mas também metodológica. O que queremos dizer é que Letras-UCS acompanhou essa trajetória em que a concepção de trabalho com o texto foi para além da linguagem verbal. Algumas disciplinas específicas foram inseridas nos planos curriculares para dar conta dessa nova realidade, e outras tantas inseriram a discussão nos seus planos de estudo:

o texto multissemiótico, de uma forma ou de outra, foi (e é) refletido na academia, em especial pensando na formação de professores – aqueles que, como inicialmente apresentado, serão os que criarão estratégias para o refinamento do olhar.

A proposição que apresentamos, dentro desse vasto universo, é refletirmos especificamente sobre a perspectiva das ilustrações e imagens (linguagem visual), em especial, na sua correlação com o texto literário.

Iniciemos com Santaella (1996, p. 43, grifo nosso): “Há escrituras que brotam da mímica e do gesto. Outras que nascem da boca e do ouvido. Há outras ainda que nascem do olho. *Todas elas, no entanto, se ofertam ao olhar*”. Na discussão proposta, as primeiras são desenhos rítmicos; as segundas constituem-se em transposição do som para imagens do som, baseando-se na combinação de palavras – o regramento desse jogo, que envolve aglutinações e arrebentações entre as palavras, fica visível aos olhos. Já, as terceiras, as que nascem do olho, são “imagens de uma coisa, de uma relação ou de uma combinação de coisas” (Santaella, 1996, p. 43-44). Todas elas são signos, pois estão no lugar de alguma coisa, representam algo.

Chamamos a atenção para a proposição de que todas as escrituras se ofertam ao olhar (Santaella, 1996). Palavras, gestos, imagens, todas, com suas marcações, podem ser perscrutadas pelo (e por meio do) olhar. E mais, por um tipo de olhar que também é municiado por muitas experiências e vivências. Na semiótica peirceana, uma das máximas é a de que “Do seu olho, sou o olhar”.

O que isso pode significar? Que estamos sempre no meio do caminho, que o que vemos e interpretamos está circunscrito às nossas vivências e experiências, às nossas crenças e aos nossos contextos situacionais e discursivos. Mas, igualmente, tem-se a proposição de que o ser humano buscar dar sentido àquilo que com ele se passa, àquilo que passa por ele e que passa por seus olhos, diante deles.

No convite à reflexão, alguns questionamentos: você, diante de uma imagem, já estacou subitamente, capturado pela força dela emanada (por ela evocada)? Você já

trouxe à memória uma imagem, jogando-a em outros contextos, promovendo outros sentidos e provocações? E mais, quantas vezes você, ao ler um texto verbal, não produziu imagens da leitura feita ou não criou imagens a partir do dito e não dito?

Refletindo sobre a imagem, Berger (2004, p. 10) afirma que a “nossa visão está em constante actividade, sempre em movimento, sempre captando coisas num círculo à sua volta, constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos”. Também postula que “todas as imagens corporificam uma forma de ver” e que essas formas também estão circunscritas à nossa própria forma de ver (Berger, 2004, p. 12).

Apesar de serem várias as possibilidades de se entender o olhar e a imagem, vamos aprofundar as reflexões sobre as ilustrações – e, de forma mais específica, sobre as ilustrações de livros literários –, muito embora igualmente reafirmemos a necessidade de olharmos para outros signos que tratam com e da imagem, ou ainda que sejam formados pelas múltiplas linguagens, por semioses. Cabe ainda o registro de que intentamos fazer incursões sobre ilustrações de narrativas literárias a partir de um lugar e para um lugar: o da docência.

Quero olhar: ilustrações e a literatura

Nas considerações iniciais, nas provocações feitas, as imagens foram apresentadas como forças potentes, perspectivadas como linguagem com características próprias. Mesmo ressaltando que o próprio conceito de imagem pode ser apresentado a partir de diferentes vieses epistemológicos (imagens cinematográficas, imagens digitais ou midiáticas, para citar alguns), faz-se importante distinguir (mesmo que de forma incipiente) o que entendemos por imagem e por ilustração. Benjamin, ao refletir sobre a imagem, apresenta-a como constelação:

[...] a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora

é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas [...], e o lugar onde as encontramos é a linguagem (Benjamin, 2009, p. 490).

Nas suas reflexões, a imagem não é uma representação estática de algo, mas sim momento de tensão, como se a imagem fosse um salto, um momento que interrompe a linearidade temporal. A imagem captura um instante do encontro entre o passado e o presente, essência essa revelada pela linguagem. Conceituá-la, apresentando-a como constelação, é entender que a imagem conecta pontos, elementos do passado e do presente, assim como nós, ao olharmos para as constelações, conectamos as estrelas, formando figuras com novos significados e sentidos.

Em relação ao conceito de ilustração, Camargo (2014, n.p.) define-a como uma imagem que acompanha um texto, podendo “imitar a aparência visual de um objeto [...]”; apresentar uma relação de causa e efeito com o objeto que representa [...] e ter significados convencionais, isto é, estabelecidos culturalmente, por convenção”. Nas exemplificações, associa essas três perspectivas à tríade peirciana, em que a imitação de algo é um ícone (a imagem de uma cadeira/ilustração no lugar do objeto); em que as marcas deixadas no tapete que indicam a existência de uma cadeira (relação causa e efeito) são índices; e em que uma cadeira papal representa o poder (símbolo).

Assim preliminarmente configurado o nosso ponto de partida e o nosso objeto de desejo de pesquisa, trazemos para reflexão inicial o texto “A função da arte/1”, de Eduardo Galeano (1995, p. 15), que se encontra em *O livro dos abraços*:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai – Me ajuda a olhar!

Entre tantas possibilidades interpretativas que se abrem na e pela leitura literária, a proposição que apresentamos é a de trilharmos caminhos investigativos, apontando para duas direções.

A primeira refere-se à condição de ser professor, de ser mediador, de ser aquele que pode, que tem as condições para conduzir o sujeito a outro lugar – desde que se inicie a caminhada. Se voltarmos à etimologia da palavra pedagogo, *paidagogós*, tem-se, a partir de sua raiz grega (*paidós*, criança, e *agogos*, condutor), a indicação de ser ele aquele que guia, que conduz. Transpondo e de certa feita generalizando para outras instâncias a etimologia da palavra *pedagogo*, tem-se que professores, mediadores de leitura, bibliotecários, entre outros, podem ser aqueles que, assim como Santiago Kovadloff, pai do menino, acompanham alguém em uma jornada, tendo a função de mediar, de ajudar a olhar. É uma jornada, toda ela, de descobertas – pois os objetos estão sempre aguardando, à espera da nossa ação e atuação sobre eles.

Nessa primeira, como já aponta Panozzo (2015), é essencial criar ambiente favorável para que o leitor possa percorrer o texto, em idas e vindas, dialogando com aspectos inerentes à linguagem visual. O professor é, portanto, aquele que pode criar as condições para que esse caminho seja percorrido. Nesse sentido, é primordial que ele detenha os conhecimentos específicos da linguagem visual plástica e do gênero narrativo. Trazendo para a argumentação a narrativa de Galeano sobre a função da arte, e com as devidas licenças poéticas, não basta o objeto (a imagem) chegar ao olhar (o menino, na sua busca, chega ao mar; o mar está diante dele, aberto para interpretações), faz-se necessário saber olhar. Como olhar?

E assim chegamos à segunda direção proposta para reflexão, a sobre as imagens. Nós, seres humanos, como aponta Bakhtin (2003), somos seres imersos em linguagem e por ela constituídos, e as imagens são igualmente linguagem, sendo que cotidianamente somos por elas bombardeados.

Tomando por empréstimo reflexões feitas por Ítalo Calvino em suas conferências, é possível afirmar que estamos perdendo a nossa força cognoscitiva – os sentidos vão-se embotando. As reflexões iniciais sobre essa problemática dizem respeito à linguagem verbal, mas ele avança para o campo visual, afirmando que essa pestilência também se estende às imagens.

Gostaria de acrescentar não ser apenas a linguagem que me parece atingida por essa pestilência. As imagens, por exemplo, também o foram. Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens: os *media* todo-poderoso não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda a imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis (Calvino, 1990, p. 73).

O autor reflete sobre o esforço da palavra (e da imagem) para dar conta “com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas” (Calvino, 1990, p. 88). E sustenta que uma das saídas para esse flagelo é a literatura.

Literatura como libertação

A literatura seria o caminho para libertação da língua, alerta Barthes, teórico literário e crítico francês, em sua aula inaugural do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Textualmente expõe:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura (Barthes, 2008, p. 16).

Ao trazer essa definição de literatura, Barthes (2008) privilegia a organização da língua para gerar o tão almejado efeito estético. Para que a arte pela palavra se efetive, o poeta torce a linguagem para nos envolver. No caso da produção literária para crianças, o leitor se depara, se encontra com trapaças da língua, mas também com trapaças da visualidade ou, ainda, da união das duas lingua-

gens que geram outra coisa. O livro literário, em especial para crianças e jovens, muitas, muitas vezes é um objeto cultural artístico híbrido. Híbrido? Por que híbrido? Ora, ao abrirmos muitos desses livros literários, encontramos com a linguagem visual e a verbal. Visual, primeiro. E como a trapaça se faz e se manifesta? Como o aspecto mais sensível das ações humanas é tratado quando as duas linguagens se encontram ou quando a visualidade assume a cena? A literariedade se faz pelo modo como a linguagem se organiza artisticamente para compor, é um compor borrando, escondendo, gerando incertezas.

Ao se deparar com as trapaças numa obra literária, o papel do leitor implica também criação. O ler é, pois, um processo ativo em que o sujeito leitor traz suas próprias experiências, emoções e contextos para o texto, contribuindo para a criação de significado, adentrando, tirando proveito das trapaças presentes no texto. O leitor figura como um coautor do texto e, assim, tem a liberdade de também trapacear, jogar com as sutilezas das linguagens constituintes do texto.

Barthes (2008, p. 21), nessa mesma linha, argumenta que “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. Acrescentamos, ao tratar do texto híbrido, que a união entre palavras e imagens visuais/ilustrações atua como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores, tornando o livro uma festa!

Assim, a proposição que sustentamos é de que tanto em espaços formais de aprendizagem como em espaços não formais possa haver a promoção da alfabetização visual e estética, do letramento visual e literário, já que o olhar chega antes que as palavras. Belmiro (2014, n.p.), ao refletir sobre letramento visual, sustenta que as imagens “devem ser tratadas como um bem cultural”, e, portanto, faz-se necessário “estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação”. Cabe ainda ressaltarmos que as linguagens

visuais têm sintaxe, mesmo que seja marcada por certa fragmentação sígnica, conforme aponta Ferrara (1997).

Dondis (2001) defende a existência de uma sintaxe visual. Para ela, há elementos básicos para a criação de composições: ponto, linha, forma, direção, cor, tom, textura e escala constituem-se alguns deles. Porém, aponta que, “na criação de mensagens visuais, o significado não se encontra apenas nos efeitos cumulativos da disposição dos elementos básicos, mas também no mecanismo perceptivo universalmente compartilhado pelo organismo humano” (Dondis, 2001, p. 30).

O desafio de “ensinar a olhar”, “ajudar a olhar”, centra-se, portanto, em um amálgama, em um mosaico constituído por (e em) diferentes dimensões. Assim, é necessário investimento na formação docente, para que o professor possa conhecer as tramas da linguagem visual e as trapaças por ela provocadas, pois, como reforça Panozzo (2015, p. 58), “a análise da imagem implica aplicações e competências tais que instrumentalizem os docentes para propor situações de leitura visual adequadas aos seus alunos”.

Ao tomarmos um livro nas mãos, várias são as demandas visuais para serem lidas. A começar pela capa. No geral, a capa tem alguma imagem para ser acessada e constitui o todo da obra. Em relação à a leitura de capas em livros literários para crianças, Ramos e Panozzo (2005) alertam acerca da postura docente para a leitura em situações de mediação. As autoras propõem a leitura da capa de livros literários que circulam nas escolas, a partir da visualidade e da palavra. A capa é um paratexto do livro, é a sua embalagem, que já começa a construir o sentido do livro. O estudo apresentado pelas autoras toma como exemplo dois livros literários dirigidos às infâncias, e, para as autoras, os elementos gráfico-plásticos são aqueles que mobilizam inicialmente os leitores mirins. Textualmente, expõem:

A capa e a contracapa são os limites materiais da história ou dos poemas contidos no seu interior; ambas desencadeiam informações e fazem emergir hipóteses do que se pode esperar do texto. O efeito dessa apresentação é

semelhante ao de uma embalagem que, por suas características, suscita o desejo da posse, guarda um mistério, ativa a curiosidade e, ao mesmo tempo, sinaliza algumas possibilidades à mente de quem se aproxima desse objeto (Ramos; Panozzo, 2005, p. 117).

A capa, mais do que informar, pode mobilizar ou não o possível leitor. Estudos comparativos sobre livros por vezes atentam também para a capa do título, uma vez que diferentes edições apresentam objetos singulares. Lembramos aqui de discussão feita sobre a dimensão visual do livro *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado primeiro por Gerson Conforto e depois por Graça Lima. No estudo, a capa é tomada como uma fresta que convida o leitor a espiar, entrar e se permitir viver a fruição/paixão. No estudo em questão, as autoras apontam que a visualidade veiculada na capa “já demonstra o nível de valor artístico e, por consequência, da experiência estética que o leitor terá a oportunidade de vivenciar” (Nunes; Ramos, 2013, p. 262). Alertam também que a “imprecisão/indefinição da imagem possibilitaria ao leitor não apenas observar, mas introduzir seu repertório na concretização do texto” já na leitura da capa (Nunes, Ramos, 2013, p. 262). Isso posto, vamos adentrar em possibilidades de leitura de capas de obras que trazem diferentes versões da história de Chapeuzinho Vermelho.

Um exercício para o olhar

Para fins exemplificativos e pela brevidade do texto, nosso exercício de leitura limita-se às diferentes representações de Chapeuzinho Vermelho (CV), seja em capa de livro, seja em outro suporte. No caso de ser capa, não adentramos no miolo do livro, o texto literário. Limitemos o exercício analítico para algumas imagens que serão apresentadas em três quadros. No primeiro, as imagens disponibilizadas representam a personagem a partir de três diferentes épocas. No segundo e no terceiro quadros, são apresentadas capas de livros infantis, sendo que, no Quadro 2, as capas referem-se à história de Chapeuzinho Vermelho e, no Quadro 3, tratam de contos renovados, ou seja, uma releitura a partir dos clássicos.

É incontestável que Chapeuzinho Vermelho seja uma das mais antigas e conhecidas histórias de contos de fada. A narrativa foi escrita por Perrault e publicada em 1697, como parte da coleção *Les Contes de Ma Mère*. O autor coletou histórias que circulavam entre o povo, compilou-as e introduziu, ao final dos contos, um ensinamento. Essa estrutura também é encontrada no conto de CV.

No Quadro 1, duas imagens são apresentadas: uma gravura do ilustrador francês Gustav Doré, um dos mais bem-sucedidos ilustradores de livros e das histórias de Perrault, e outra da artista brasileira Josely Carvalho. São duas representações distintas que conversam com o leitor, dizendo sobre suas condições de produção e formas de refletir sobre o mundo.

Quadro 1 – Recorte de capas com representações de Chapeuzinho Vermelho.

Figura 1: Chapeuzinho Vermelho de Gustav Doré.



Figura 2: Chapeuzinho Vermelho de Josely Carvalho.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Figura 1, imagem em preto e branco de Gustav Doré, o leitor depara-se com uma atmosfera sombria, expressa pelo jogo de sombra e luz: CV está iluminada e de costas para a floresta (um alvo fácil e visível). Sua postu-

ra denota certa inocência e curiosidade, o olhar volta-se para o Lobo. Já o Lobo, de costas para o leitor, está na sombra: não só a impossibilidade de reconhecer as feições do Lobo, mas também o jogo de luzes, conferem um ar de mistério sobre as intenções de uma das personagens. CV, como já afirmado, parece envolvida pelo animal – o que também pode ser identificado pela própria postura do Lobo no jogo cênico: o dorso do animal parece impedir a trajetória da menina para fora da floresta, muito pelo contrário, conduz-na para o seu interior– o qual igualmente expressa uma ameaça, pois não há luz, um emaranhado de galhos e folhas obstaculizam o caminho. Não parece haver saída para CV.

Já a pintura de Josely Carvalho apresenta uma CV que mantém um dos elementos mais icônicos da personagem: a capa vermelha, porém associada a uma outra personagem, a Supergirl (personagem de HQ com superpoderes). São elementos intertextuais explícitos (mas que requerem um leitor atento, com repertório de mundo e que saiba fazer associações entre elementos. O papel do professor dentro desse contexto é o de mediador, aquele que permite que o seu estudante possa, vendo o mar, compreendê-lo; lendo a obra, expandir horizontes de expectativas e de leituras.

Outro aspecto importante diz respeito à cena proposta. Se na gravura de Doré ressaltava-se a possível forma sedutora ou envolvente do Lobo, nesta de Josely Carvalho tem-se o empoderamento feminino: CV não precisa de ninguém para matar o Lobo, ela o faz sozinha (sem a presença do caçador). O Lobo dessa cena, ao contrário do da cena anterior, envolto nas sombras, apresenta-se para o leitor na cor branca, moldurado por um fundo vermelho: vermelho de Chapeuzinho, vermelho de sangue; o branco revela simbolizadamente a morte do Lobo. O que intentamos ao apresentar essa leitura? Reafirmarmos a importância de contextos históricos e enunciativos para a compreensão das ilustrações e avanços interpretativos.

No Quadro 2, diferentes capas para ilustrar a clássica história de Chapeuzinho Vermelho. Conforme apontam

Ramos e Panozzo (2015, p. 64), a capa é a “fresta que convida o leitor a espiar, entrar e se permitir viver a fruição/ paixão [...] é a embalagem do livro”. Vejamos, pois, como cada uma das embalagens anuncia a história.

Quadro 2 – Capas de livros com a história *Chapeuzinho Vermelho*.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A Figura 3 apresenta a história de Chapeuzinho recontada por João de Barro (Braguinha) e ilustrada por Cláudia Scatamacchia, tendo sido publicada pela editora Moderna. Na capa, de fundo preto, o leitor entrará em contato com três cenas da história, que não se encontram em ordem cronológica narrativa: na primeira, cujas cores predominantes são quentes (vermelho, laranja e amarelo), a ilustração apresenta CV em meio corpo, olhando para o lado, parecendo um pouco assustada. A cena do meio é destinada à apresentação do lobo, cujo olhar volta-se para o quadro anterior, aquele em que se encontra CV, ou seja, há entre as duas cenas uma amarra narrativa que é feita tanto por esse encontro de olhares (as personagens parecem estar em diálogo) quanto pela própria continuidade de quadros (o fundo da cena 1 conversa com o da cena 2 – hachuras em tons amarelos parecem fazer referência à floresta). A centralidade da capa encontra-se na figura do Lobo e no tensionamento entre as duas personagens. No terceiro quadro, tem-se a reconstituição da parte inicial

da história, em que a mãe entrega uma cesta para a CV. A ilustração ocupa um terço da capa, sendo que o outro terço é destinado ao título seguido por informações de autor e ilustrador.

A subversão temporal, o fundo negro e o diálogo que se estabelece entre as duas primeiras cenas que ilustram a capa já vão tecendo sentidos, dialogando com o desconforto e o medo. A ilustração da capa, “a fresta”, já anuncia para o leitor o tom da narrativa.

Já a Figura 4 conduz o leitor para outro cenário, em que o medo não é a tônica. A folha de capa é tomada pela ilustração que apresenta uma floresta pouco ameaçadora. A figura da CV ganha destaque na página, ocupando a centralidade. A menina não está desconfortável, muito pelo contrário, segura de forma despreocupada a cesta, e os braços estão para a frente do corpo – esticados –, mas não parece que a cesta está pesada, já que o semblante de CV está calmo e alegre.

Embora o lobo apareça parcialmente escondido entre as árvores da floresta que se encontra ao fundo e haja na ilustração referências ao fato de ele estar observando a menina com vontade de devorá-la (a língua do lobo está para fora, numa indicação de que está prestes a comer algo saboroso), não há, na cena, a produção de uma atmosfera de terror/medo/suspense tão típica dessa história. Ao contrário, as cores empregadas para ilustrar o lobo são claras (cinza claro), e a própria floresta revela-se como um convite para nela adentrar – perspectiva oferecida pela presença de dois troncos de árvores (um ao lado direito e outro ao lado esquerdo da ilustração) que, inicialmente, se oferecem como “a porta de entrada” para a floresta que o leitor vê ao fundo.

A luminosidade marcada na cena também alivia qualquer camada de terror ou suspense que se quisesse conferir à narrativa. A floresta que se mostra não é ameaçadora: o verde claro na copa das árvores une os dois troncos – e esse tom, essa iluminação, rompe com a perspectiva de a floresta representar algo assustador, perigoso ou proibido, reforçando o convite para nela adentrar. Para

além desse índice, os outros animais ilustrados (coruja e coelho) e as vegetações – flores e cogumelos – afastam qualquer indicação de perigo. Mesmo que haja a presença marcante da cor vermelha (e que ela simbolicamente associe-se a perigo e sedução), na ilustração dessa capa, não é essa a simbologia que se presentifica.

Considerando a capa como a embalagem da história, que sentidos o leitor desembrolha na capa da Figura 4? Conversa com qual história de CV? Dialoga com quais temores seus? Na simplificação da ilustração, os elementos que simbólica e tradicionalmente fazem parte da conhecida história de Chapeuzinho Vermelho foram apagados, o que, inegavelmente, diminui a complexidade da narrativa. Para além desses apagamentos, outros se fazem presentes: não há referenciação de autoria nem de ilustrador

Por fim, a terceira capa do Quadro 2, Figura 5, apresenta a história recontada por Lola Moral e ilustrada por Sergio García Sánchez. Nesta, a floresta surge potente, mesmo que em tons pastéis, ao abraçar quase toda a página e, em perspectiva, colocar-se como um elemento a envolver tanto a Chapeuzinho quanto o Lobo. Na cena, à esquerda, em forma retangular, a lateral da casa da vovozinha, misturando-se à floresta. CV surge na figura de uma pré-adolescente franzina, que está se aproximando da casa – o que é indicado pelo curto trajeto que falta a ser percorrido. A atenção dela está voltada para a casa (na janela, o leitor identifica a presença igualmente franzina da vovó).

Chapeuzinho é seguida pelo lobo, que surge na cena como uma figura ameaçadora, já que, na ilustração, a extensão da boca é o que chama a atenção: a boca chega antes à caça (CV) – o corpo até magro do Lobo está recuado na página ilustrada. Porém, a boca com dentes serrilhados, os olhos pequenos e vermelhos do lobo, um chifre na testa e a sua postura cervical eriçada dão conta de indiciar o perigo iminente. O lobo está saindo da floresta, tanto que o leitor enxerga apenas as duas patas dianteiras: indicação de que ele está em movimento, aproximando-se de seu alvo. O tom ameaçador fica marcado na ilustração,

dialogando com elementos que fazem parte das memórias sobre a história de CV.

Dessas três ilustrações, “a espiada” que as capas permitem e sugerem é diferenciada, sendo que a da Figura 4 é a que mais se distancia do conhecido clássico, já que suprime qualquer força de terror, medo ou suspense, que é o mote dessa história. Não parece haver tratamento estético da imagem, ao contrário, ela assume certa padronização típica de certos livros infantis que cumprem apenas com a função de chamar a atenção pelo colorido, não necessariamente pelo trabalho estético. As ilustrações apresentadas tanto na Figura 3 quanto na Figura 4, ao contrário, conversam com o leitor, criam suspense, anunciam expectativas e trazem elementos diversos não só para o olhar, mas para o diálogo com o texto.

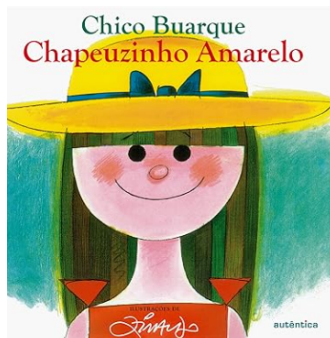
Por fim, ainda neste exercício proposto, “o de olhar”, no Quadro 3 mais duas ilustrações, agora voltando-se para os contos renovados.

Quadro 3 – Mais capas de livros.

Figura 6: Capa de *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Cor-de-Rosa* (Ilustrações de Walter Lara).



Figura 7: Capa de *Chapeuzinho Amarelo* (ilustrações de Ziraldo).



Fonte: elaborado pelas autoras.

Na quebra de expectativas, na ilustração de capa do livro *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Cor-de-Rosa*, adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e ilustração de Walter Lara (2019), o capuz da menina não é apresentada na cor vermelho vivo, que simbolicamente é associada à vestimenta de CV – primeira quebra de expectativa, primeira provocação e estranhamento (típico da literatura).

A CV é uma criança negra cuja cor de pele é marrom. O protagonismo nessa cena está na menina: não há a presença do lobo. Ao fundo da página, a cor verde na parte superior indicia a presença de uma floresta. A menina, apresentada em meio corpo, de perfil, olha para a sua direita, como se algo ou alguém tivesse chamado a sua atenção, interrompendo uma ação que, presumidamente, talvez seja a caminhada (o leitor provavelmente dialogará com os seus conhecimentos de mundo, ou seja, com a história que já conhece sobre CV). O olhar da personagem não parece ser nem de susto, nem de curiosidade: a primeira impressão é que ela está atenta, mas não necessariamente assustada. Seu olhar segue também a direção que será seguida pelo leitor que adentrar no livro.

Na Figura 5, do Quadro 3, a capa do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e ilustrações de Ziraldo (2019), temos igualmente como destaque a menina que também é apresentada ao leitor de meio corpo, sendo que ao fundo tem-se uma cor verde que pode representar uma floresta. A quebra de expectativas é ancorada tanto pelo texto verbal, o título, quanto pela ilustração: uma menina surge sorrindo para o leitor. Ao invés do tradicional capuz, um enorme chapéu amarelo toma de lado a lado a capa, apresentando a personagem: Chapeuzinho Amarelo. A simplicidade do traço, o olhar da protagonista e o próprio título da obra (*Chapeuzinho Amarelo*) anunciam uma subversão, uma trapaça: do que será que a Chapeuzinho Amarelo tem medo? Ela terá medo de algo? Como essa história conversa com a tradicional Chapeuzinho Vermelho?

Por vezes, as ilustrações veiculadas em capas de obras literárias sustentam as narrativas não só por comporem cenários ou personagens. Elas surgem com força icônica, indicial e simbólica e *estão no lugar de*, representam,

compondo sentidos, avançando nas narrativas e quebrando expectativas. Cores, traços, elementos representados e o modo como os elementos são dispostos anunciam propostas semânticas a serem tratadas pelas obras. Os exemplos das capas, que serviram de mote para dialogarmos sobre a linguagem visual, apontam para a força do texto visual. O investimento está nesse ensinar a olhar, está em dar às ilustrações o espaço de visibilidade que elas merecem, já que são textos a serem lidos, a serem decifrados.

E o tal do sentido: encerrando o conversar

Se a humanidade muda, a história da leitura e da escrita também. Criamos os produtos culturais de cada tempo com os materiais que temos e com o imaginário daquela época. Hoje nossa leitura se volta para objetos com os quais, talvez, não nos ocupássemos em outros tempos. Os modos de representar uma personagem altera-se em distintas culturas. Não apenas os textos que compõem os livros infantis mudaram, suas capas também! No caso dos livros literários para crianças, a imagem visual, por vezes figurativa, desempenha forte papel na construção do livro. É provável, pois, que imagens figurativas integrem as capas desse objeto cultural, e a escola e a universidade não podem silenciar-se frente a essa demanda.

Entendemos que o acesso ao livro se dá inicialmente pela capa e pelo olhar que capta. Pensamos a totalidade da capa: título, autor, ilustrador, editora e em geral uma ilustração, mas sempre uma proposta de projeto gráfico. A capa é a cara do livro, embalagem, fresta. E como as caras das capas dos diversos modos de contar a história do Chapeuzinho vermelho se mostram? O que elas sugerem? O que elas elegem? E o que o leitor elege perceber?

Em primeiro plano ou não, de frente, de lado, com traços realistas ou não, sempre são modos de destacar a protagonista identificada tradicionalmente pelo chapéu ou capuz vermelho. Sempre vermelho? Nem sempre! E temos também uma outra imagem de Chapeuzinho, não em livro, mas ainda assim Chapeuzinho!

Retomando a epígrafe deste texto, “Contra todo artifício, nosso olhar nos revela” (Prado, 2015, p. 400), cada um de nós lê com os olhos que têm, com o seu repertório. Qual é o repertório docente? Como qualificarmos nossa competência para a leitura de imagens e, por conseguinte, de capas? Neste capítulo, com base em capas de histórias de Chapeuzinho Vermelho, colocamos nosso olhar em ação e o atualizamos. Trouxemos à cena a importância do texto visual(por si) e em diálogo com o texto verbal. Tomando por empréstimo o texto de Galeano (2015), provocamos os professores a se manterem como aqueles que podem, por formação, ensinar o outro a olhar, e a olhar com qualidade.

Para tal, os cursos de licenciatura, em especial o de Letras, atentos a esse novo espaço para dirigir o olhar, cumprem com a sua função, ao promoverem espaços de diálogos e de estudos para essas linguagens multissemióticas que adentram os espaços. Ser professor e ser em formação.

Referências

AGOSTINHO, C; COELHO, R.S. *Chapeuzinho Vermelho e o boto cor-de-rosa*. (ilustrações de Walter Lara). Belo Horizonte: Editora Mazza, 2020.

BARRO, J (Braguinha). *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. 9. ed. Tradução e posfácio de Layla Perrone-Moisés. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

BELMIRO, Célia. Letramento visual. In: FRADE, I.C.A.S. VAL, M.G.C; BRENCUNI, M.G. *Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 05 maio 2025.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERGEER, J. *et al. Modos de ver*. Barcelona: Editora Gustavo Gili S.A, 2005.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CAMARGO, Luis. Ilustrações em livros de literatura infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BRECUNCI, M. G. *Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>. Acesso em 01 jul. 2025.

DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRARA, L. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1997.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MORAL, L. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Editora Sesi, 2017.

NUNES, Marília; RAMOS, Flávia Brocchetto. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200015>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ONLINE ETYMOLOGYC DICTIONARY. Homepage. [2025]. Disponível em: <https://www.etymonline.com/pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 115-130, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano 1991.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Descobrimo um caminho. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. *Mergulhos de leitura*: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 41-59.

Mediação de leitura: um encontro entre mediador, texto e leitor

Samira Dall'Agnol

*“Um mediador é um intérprete,
como tal encontra-se numa zona de interseção
entre a cultura escrita e quem nela se introduz.”
(Cerrillo; Larrañaga; Yubero, 2002)*

Introdução

Em um cenário de crescentes desigualdades no acesso à cultura escrita, pensar a mediação de leitura torna-se um gesto político e poético. A mediação de leitura é, *a priori*, um gesto de aproximação. Colocar-se entre o texto e o leitor não significa interpor barreiras, ao contrário, pretende abrir caminhos: é um posicionamento intencional que busca facilitar o encontro entre sujeitos e obras literárias, promovendo experiências significativas de leitura. Essa ação mediadora implica escuta ativa, sensibilidade e, sobretudo, consciência da complexidade que envolve o ato de ler – um ato profundamente social, cultural e subjetivo.

Tem-se por objetivo neste capítulo refletir sobre a complexidade do ato de ler e sobre o papel do mediador como sujeito que se coloca entre texto e leitor não para limitar, mas para ampliar o horizonte de sentidos possíveis. Diante da multiplicidade de práticas de mediação e das diferentes concepções de leitura, pergunta-se: que tipo de formação é necessária ao mediador que deseja promover encontros significativos entre texto e leitor?

Para esta reflexão, será utilizada uma abordagem qualitativa, interpretativa e fundamentada em revisão crítica de literatura. Por isso, serão abordados conceitos vinculados à mediação de leitura, ao papel do mediador e às múltiplas possibilidades de ser leitor, à luz de pensadores como Bajour (2012), Britto (2015), Andruetto

(2017), Fernandez (2023), Candido (1995), entre outros autores que se debruçam sobre os estudos da leitura em sua dimensão sociológica. Com base nesses referenciais, busca-se explorar algumas possibilidades de formação do mediador, compreender como se constituem as relações entre mediador, texto e leitor e, por fim, potencializar o acesso à literatura e sua fruição a partir desses atores literários.

A materialidade literária, constituída pela linguagem, pela forma e pela estrutura, oferece possibilidades interpretativas que ganham vida no diálogo com os leitores, mediados por sujeitos que assumem o compromisso de tornar o texto acessível, instigante e transformador. Assim, a mediação de leitura é pensada como um espaço de encontros: entre palavras e sentidos, entre experiência e imaginação, entre mundo e linguagem. Tais encontros podem ocorrer em espaços diversos, como escolas, bibliotecas, clubes, instituições sociais, ambientes virtuais, etc. O que configura a mediação literária é o desejo de compartilhar leituras. Nesse sentido, cogitar a formação de mediadores torna-se um aspecto fundamental para a compreensão de tal papel no contexto da sociologia da leitura. Ao longo deste artigo, refletiremos sobre os atravessamentos entre leitura, mediação e formação, entendendo o mediador como figura central na construção de uma cultura leitora plural e democrática.

Funções sociais da literatura

A literatura, mais do que forma estética ou entretenimento, cumpre uma relevante função social. Ao narrar experiências humanas, ela reflete contradições e conflitos de seu tempo, registra modos de vida e permite o questionamento das estruturas sociais. Dessa forma, possibilita a formação crítica do leitor e valoriza a memória coletiva. Já ensinava Antonio Candido (1995), ao afirmar que é pela literatura que se atribui forma e sentido à realidade, tornando maior e mais complexa a compreensão do mundo.

Para além disso, a literatura possui o poder de formar leitores críticos e sensíveis. Ao apresentar múltiplas

perspectivas e realidades diversas, os textos literários convidam o leitor a se deslocar de si mesmo e considerar outras formas de existência. Essa experiência simbólica amplia a empatia e estimula o pensamento reflexivo, pois coloca o sujeito diante de conflitos éticos, afetivos e existenciais que transcendem sua vivência imediata. Nesse sentido, a literatura contribui para a construção de uma consciência social mais ampla, capaz de reconhecer o outro e de se engajar na transformação da realidade. Ainda, Candido (2002) reforça que a literatura constitui um meio de expressão universal, favorecendo uma compreensão mais profunda de quem somos. Por isso ela não deve ser encarada como um privilégio reservado às elites, mas sim como um reflexo plural da experiência humana – algo que precisa estar ao alcance de todos, independentemente de classe, renda ou origem cultural.

Outro aspecto fundamental da função social da literatura é sua capacidade de denúncia e resistência. Em contextos de censura, ditadura ou repressão, a ficção se transforma em espaço de enfrentamento simbólico. Por meio de metáforas, silêncios e narrativas indiretas, muitos escritores conseguiram driblar a censura e provocar questionamentos profundos. Mesmo em tempos de liberdade formal, a literatura continua a ser um instrumento de denúncia das injustiças, desigualdades e preconceitos ainda presentes na sociedade contemporânea.

Ao afirmar que a literatura é uma necessidade e não um luxo, Antonio Candido (1995) provoca a reflexão sobre as prioridades sociais. Garantir o acesso ao livro e à leitura é assegurar uma experiência humana plena. Ler não é apenas um ato cultural ou intelectual: é uma forma de estar no mundo com mais dignidade, de construir sentidos no caos e de afirmar que todas as vidas – inclusive as mais vulneráveis – merecem ser contadas e, sobretudo, lidas.

Cabe destacar o papel da literatura na preservação da memória e na valorização das identidades coletivas. Ao narrar experiências de grupos marginalizados ou retratar culturas ameaçadas pelo esquecimento, o texto literário atua como uma forma de resistência simbólica e de afir-

mação da diversidade. Autores oriundos de contextos periféricos ou de pouco prestígio social vêm contribuindo com narrativas que, além de ampliar o repertório estético da literatura, também disputam espaço na construção da história oficial.

Ampliando essa visão da literatura como direito simbólico e instrumento de humanização, Bajour (2012) observa que, em contextos marcados pela exclusão ou pela violência, o silêncio tende a prevalecer, seja como forma de proteção, resistência ou até afastamento da própria linguagem. Para Bajour (2012), a leitura pode funcionar como um espaço onde esses silêncios encontram possibilidade de expressão. Como afirma a autora, muitas vezes o silêncio se impõe entre o falar e o calar, e é nesse ponto que ela propõe uma aproximação entre a fala e a leitura, como formas complementares de dar voz à experiência silenciada.

Diante de tais aspectos, é possível compreender que a literatura exerce uma função social indispensável. Ao mesmo tempo em que entretém e emociona, ela mobiliza o pensamento, amplia horizontes e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ler literatura, portanto, é um gesto individual de prazer, além de um ato político e transformador. Sob esse enfoque, a leitura passa a ser compreendida para além da decodificação e da interpretação de sentidos. Ela se transforma em um ato de reexistência, um modo de reinscrever a palavra justamente onde ela foi silenciada. Quando realizada em grupos, a leitura ganha dimensão coletiva, e a escuta atenta, aliada a uma mediação cuidadosa, torna-se fundamental para que a prática individual se converta em uma vivência compartilhada e transformadora.

Leitor ingênuo e leitor informado

No percurso de formação leitora, é natural que o indivíduo transite, ao longo do tempo, de um estágio mais ingênuo para um mais crítico e consciente. Como sugere Fernandez (2023), o *leitor ingênuo* não é uma figura a ser desvalorizada, mas uma etapa legítima no desenvol-

vimento da competência interpretativa. Trata-se de um leitor que se envolve com o texto de forma espontânea e literal, atribuindo sentido às personagens como se fossem seres autônomos, sem considerar a mediação da linguagem ou o papel estruturante do narrador. Esse tipo de leitura é marcado por uma adesão imediata à trama e pelas emoções despertadas, o que não a torna menos válida, mas revela o início de um processo de amadurecimento interpretativo.

À medida que avança em sua trajetória como leitor, o sujeito começa a desenvolver uma postura mais crítica, assumindo gradativamente o que Fernandez (2023) denomina de *leitor informado*. Esse leitor percebe que os sentidos do texto não estão apenas no conteúdo, mas na forma como ele é construído. Compreende, por exemplo, que a imagem que se tem de uma personagem depende do ponto de vista do narrador, que pode estar comprometido, implicado ou até mesmo enviesado em relação àquilo que narra. O leitor informado é capaz de desconfiar, de interpretar camadas simbólicas, de reconhecer o trabalho estético da linguagem e de relacionar os efeitos de sentido à estrutura narrativa e ao contexto.

Nesse processo, a mediação de leitura tem papel essencial. Estimular o leitor a perceber a especificidade do texto literário – seus modos de construção, suas vozes, suas ambiguidades – é também estimular o reconhecimento do próprio lugar como leitor. Essa consciência crítica é fundamental para a formação leitora, pois amplia o repertório interpretativo e possibilita o deslocamento de uma leitura centrada no enredo para uma leitura que considera a linguagem como forma, como meio de criação artístico. Mediar, nesse contexto, é acompanhar o leitor na travessia entre o envolvimento emocional com o texto e a apropriação consciente de suas estratégias narrativas – sem que um exclua o outro, mas permitindo que se enriqueçam mutuamente.

No intuito de aprofundar a relação entre leitor e texto literário, é preciso compreender o caráter abstrato da obra literária, o de agenda do processo histórico e social,

sem nunca deixar de acolher a identificação do leitor, sua subjetividade e suas possibilidades de interpretação.

A subjetividade e a interpretação do leitor

Ao entrar em relação com o texto, o leitor se depara com sensações que podem variar entre o aconchego e o estranhamento, porém sempre envolvendo sua subjetividade. Nesse encontro, cada texto ressoa de modo singular em quem o lê, pois ativa lembranças, sensações, valores e experiências que se entrelaçam às palavras. O prazer da leitura nasce justamente desse entrelaçamento: daquilo que o texto oferece e da forma como o leitor o acolhe, negocia, resiste ou se deixa levar.

Nesse sentido, formar leitores é também acolher o desafio de permitir que eles descubram, por si, o poder transformador da literatura, o qual pode tanto acolher quanto desestabilizar. Por um lado, há textos que confortam, que dialogam com o repertório do leitor e que o fazem sentir-se pertencente a uma tradição cultural; por outro, há obras que provocam ruptura, que exigem um confronto com o estranho, o ambíguo, o incômodo – e que, por isso mesmo, podem ampliar a consciência de si e do outro. É nesse jogo entre prazer e fruição, entre conforto e abalo, que a subjetividade do leitor se revela e se transforma. Barthes (2015, p. 20-21) discutia as diferentes percepções entre o “texto de prazer [sendo] aquele que contenta, enche dá euforia [...] que está ligado a uma prática confortável da leitura”, e o texto de fruição, o qual coloca em estado de desconforto, de perda, de enfado, desestabilizando as bases culturais, históricas, linguísticas e psicológicas do leitor.

Portanto, é a partir do texto que a subjetividade do leitor é acionada. Ele, por sua vez, responderá à obra a partir das suas condições de recepção. Conforme orienta Sonia Fernandez (2023), a subjetividade do leitor desempenha um papel fundamental na apreensão singular de um texto literário, já que é por meio de suas experiências, emoções e referências pessoais que a obra ganha vida e significado únicos. Ao mesmo tempo, o distanciamento

crítico revela-se indispensável para que esse processo de compreensão se dê de forma equilibrada e aprofundada, permitindo que o leitor transcenda o imediatismo da recepção afetiva e possa analisar o objeto artístico sob diferentes perspectivas. Essa tensão entre envolvimento subjetivo e afastamento reflexivo configura a base para um conhecimento estético que respeita tanto a especificidade da obra como a complexidade do ato de ler.

A autora reitera que a recepção das obras literárias é historicamente variável, pois o modo como os leitores interpretam e valorizam um texto muda conforme o contexto cultural, social e temporal. Essa variabilidade destaca a relação dinâmica entre a obra e seu público, que nunca é fixa nem unívoca. No entanto, é justamente a ênfase na materialidade do texto – sua estrutura, linguagem e forma – que possibilita ao leitor uma experiência literária mais profunda e transformadora (Fernandez, 2023).

Ao focar na estrutura composicional do texto, o leitor é convidado a ultrapassar seus próprios paradigmas e horizontes de compreensão. Por meio do sistema linguístico, as obras literárias inevitavelmente constroem e projetam novos universos de sentido que ampliam as possibilidades interpretativas. Assim, a experiência literária deixa de ser apenas uma recepção passiva e passa a se constituir em um processo ativo de descoberta e exploração, onde o texto e o leitor se encontram em um diálogo que o transporta para novos horizontes, ampliando os limites de compreensão e interpretação.

A partir das considerações de Fernandez (2023), o texto se materializa nas projeções e domínios do leitor, pois é por meio da interação com suas experiências, conhecimentos e sensibilidades que o sentido da obra se constrói. Contudo, para que essa construção seja competente e verdadeira, o leitor precisa estar aberto a ouvir o que o texto realmente tem a dizer, evitando impor suas idiossincrasias ou preconceitos sobre a mensagem original. Nesse sentido, a chave para uma boa leitura está no equilíbrio entre as forças que atuam no processo: o texto, com sua autonomia e especificidade, e o leitor, com suas

interpretações e subjetividades. Esse equilíbrio possibilita uma recepção que respeita a integridade do texto e, ao mesmo tempo, permite ao leitor atribuir sentido, promovendo um diálogo produtivo e enriquecedor entre ambos.

A materialidade do texto

No contexto da mediação de leitura, a atenção à materialidade do texto é fundamental para tornar a experiência de leitura mais sensível, significativa e acessível. Ao selecionar livros para um grupo de leitores, por exemplo, o mediador deve considerar o conteúdo da obra, seu projeto gráfico, seu apelo visual, sua legibilidade e o modo como esses aspectos dialogam com o público-alvo. Um texto poético impresso em uma folha mal diagramada, por exemplo, pode perder parte de seu impacto estético. Da mesma forma, livros ilustrados, edições artesanais ou formatos inovadores podem despertar a curiosidade e estabelecer uma relação mais afetiva com o objeto literário.

Nesse aspecto, Sonia Fernandez (2023) reitera que a forma gráfica e estilística do texto – sua estrutura, linguagem, ritmo, escolha lexical, disposição gráfica e suporte físico – participa ativamente da experiência estética e cognitiva do leitor. A maneira como uma obra se apresenta ao olhar e ao corpo do leitor (o tipo de papel, o projeto gráfico, a tipografia, a presença ou ausência de ilustrações, o peso do livro) interfere diretamente no modo como ela é percebida, sentida e compreendida. Assim, considerar a materialidade do texto literário é reconhecer que a literatura é mensagem e forma, e que essa forma também comunica. Portanto, a leitura literária se realiza tanto no plano do conteúdo como no plano da interpretação simbólica.

Dito de outra maneira, a literatura opera por meio de uma inseparabilidade entre forma e sentido. Por isso, a escolha de um verso livre em vez de uma métrica regular, o uso da fragmentação narrativa, a repetição de palavras, o silêncio entre capítulos, os cortes abruptos – todos esses recursos não estruturam que produzem significado. Ignorar a materialidade do texto é reduzir a leitura a um

exercício puramente racional, quando na verdade ela convoca também o sensível, o corporal, o visual. Por isso, a formação do mediador e do leitor crítico passa também pelo desenvolvimento de uma escuta para a forma, para os sons da linguagem, para os gestos do texto.

Em termos práticos, a dimensão sensível do texto literário varia conforme o suporte em que circula: livros impressos, e-books, zines, postagens em redes sociais ou performance oral. Cada suporte impõe limites e possibilidades à leitura, afetando o tempo de fruição, o tipo de atenção, a presença do corpo, o modo de compartilhamento. Em uma cultura cada vez mais digital, é necessário pensar não apenas no que se lê, mas **como** se lê. A mediação de leitura, nesse cenário, precisa ser sensível aos modos materiais contemporâneos de produção e circulação do texto literário, indo além da tradição canônica. Fernandez (2023) insiste que a leitura literária exige um tipo de interação específica, visto que esse tipo de texto possui uma materialidade própria, distinguindo-se de outros objetos discursivos. Conforme aponta a autora, essa noção é a fiadora da relação texto-leitor, a qual recupera a comunicação entre humanos por meio de um ato em duplo sentido: o da produção e o da recepção, sem o que a leitura não se efetiva.

De acordo com a autora, essa concepção transforma o trabalho do mediador de leitura literária ainda mais necessário, pois exige que ele promova um encontro com o texto que ultrapasse as impressões subjetivas imediatas (Fernandez, 2023). Em vez de validar somente as projeções pessoais do leitor, o mediador é convocado a criar condições para uma escuta mais atenta à estrutura composicional do texto. Trata-se de instaurar um estado de relação com a obra em que o leitor seja desafiado a dialogar com o texto, reconhecendo-o como um espaço de construção compartilhada de sentidos.

Sonia Fernandez (2023) aponta uma ideia que consolida essa relação, bem como esse espaço de construção de sentidos. Ela sustenta que

[...] os textos não nascem na hora da leitura. Eles já existem. A leitura os atualiza, por isso, quanto mais informado o leitor, mais alcance ele terá ao atribuir sentido a um texto. Assim, ainda que seja necessário acolher as projeções dos leitores, não se pode reduzir a leitura a elas tão somente. É indispensável acessar as convenções da literatura para que o equilíbrio entre texto-leitor seja buscado, pois, do contrário, estaremos repetindo o vício oposto ao que consistia em impor ao leitor a leitura dos especialistas. Nem as projeções do leitor puras e simples, nem a leitura imposta, artificial e autoritária (Fernandez, 2023, p. 157).

Em outras palavras, a leitura atua como um modo de atualizar os textos que já estão ali dispostos. Assim, quanto maior o repertório do leitor, mais amplas serão suas possibilidades de interpretação. Embora seja importante considerar as experiências e impressões individuais durante a leitura, não se deve restringi-la a esses aspectos subjetivos. É fundamental que o leitor também conheça as convenções do fazer literário, para que haja um equilíbrio entre sua participação e a estrutura própria do texto. Do contrário, corre-se o risco de cair na velha cantilena em que apenas especialistas definem os sentidos possíveis. A leitura literária, portanto, deve ser capaz de ir além das projeções pessoais e das imposições rígidas de interpretação.

Mediação de leitura

Cecília Bajour (2012) destaca que a escuta, quando exercida com responsabilidade ética, permite a circulação de sentidos, o reconhecimento das diferentes formas de interpretar e a valorização das subjetividades presentes. A autora observa que, ao mobilizar essa escuta num encontro de leitura, com uma mediação capaz de dar visibilidade às reações, reflexões e associações de cada leitor, cria-se uma oportunidade para que todos os participantes compartilhem seus significados. Essa imagem refere-se ao momento em que o leitor é tocado pelo texto e interrompe a leitura para refletir, se afetar ou se reconhecer no que foi lido.

Por esse viés, um bom mediador é aquele que faz perguntas à estética da obra mais do que à realidade, e, como

consequência dessa postura, logrará um patamar de interpretação mais sofisticado, porquanto não permaneça nas projeções do leitor e suas comparações com seu próprio mundo. Nesse sentido, o mediador deverá privilegiar o processamento do texto e valer-se de toda sua cultura para que a leitura, além de ser significativa para os leitores, possa dar-lhes instrumentos para sua autonomia no ato de ler.

A atuação do mediador no campo da leitura, da cultura e da educação exige uma formação que vai além do domínio técnico ou do conhecimento literário. O mediador é aquele que cria pontes entre sujeitos e objetos culturais, promovendo encontros significativos entre o leitor e a obra, entre o saber e a experiência. Para que essa função se realize de forma efetiva e transformadora, é necessário compreender que a formação do mediador envolve dimensões teóricas, práticas, éticas e afetivas. A mediação não é neutra: ela exige preparo, reflexão crítica e escuta sensível. Um bom mediador é, sobretudo, um leitor. A experiência leitora do mediador alimenta sua sensibilidade, amplia seu repertório e sustenta sua referência como leitor mais experiente.

É fundamental que o mediador esteja em constante contato com diferentes gêneros, estilos e autores, desenvolvendo uma curiosidade intelectual que o impulsiona a continuar aprendendo. Essa leitura, conforme orienta Bajour (2012), deve priorizar reflexões, trocas e afetos que capacitem o mediador a indicar obras com intencionalidade e escuta.

Formação de mediadores

Nessa perspectiva, o primeiro aspecto fundamental da formação do mediador diz respeito à compreensão do conceito de mediação, segundo elabora Sonia Fernandez (2023). Diferente da ideia de transmissão direta de conteúdos, a mediação pressupõe a criação de um espaço de troca, escuta e construção conjunta de sentidos. O mediador não ocupa uma posição de superioridade sobre o leitor, mas se coloca como parceiro de percurso, alguém

que conduz, acolhe e provoca. Nesse sentido, o mediador precisa desenvolver habilidades relacionais, como empatia, abertura à diversidade de interpretações e respeito pelos diferentes tempos de aprendizagem.

Em complemento, conforme afirma Fernandez (2023), mediar é se colocar intencionalmente entre o objeto do conhecimento e aqueles que querem dele se apropriar, de modo a tornar o saber mais acessível, significativo e experienciável para os sujeitos. O mediador de leitura precisa saber a justa medida de suas intervenções para não deixar os participantes à mercê das próprias especulações, mas também não impor uma interpretação única e exterior a eles.

A formação crítica e humanista constitui outro pilar essencial. Um mediador que compreende a literatura, a arte ou a educação apenas como instrumentos de conteúdo perde de vista sua potência como práticas de humanização. Segundo Andruetto (2017), é preciso formar mediadores capazes de refletir sobre a função social da leitura, sobre os atravessamentos históricos que condicionam o acesso ao saber e sobre o papel da cultura na construção da cidadania. Essa formação amplia a sensibilidade ética e o engajamento com processos inclusivos, especialmente em contextos marcados pela desigualdade social. Vale lembrar que o mediador precisa estar bem informado sobre questões do presente e do passado, relacionando-as numa linha do tempo de dinâmica complexa e interdependente. Precisa saber avaliar as demandas que surgem no calor do momento, sem perder de vista o(s) ponto(s) de chegada do encontro e do texto.

Como complemento à conceituação apresentada por Andruetto (2017) e por Fernandez (2023), é imprescindível compartilhar a definição que Munita (2024, p. 93) elabora de mediador, qual seja:

[...] o mediador da leitura é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condi-

ções. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer. Esse espaço, no melhor dos casos, permite que os indivíduos superem certas barreiras (biográficas e socioculturais) que os impediam de se sentirem convidados a participar de novas experiências com a escrita, experiências cujo objetivo final é favorecer processos de mudança e construção de significado naqueles que participam da atividade mediadora.

Portanto, a atuação do mediador também demanda competências práticas e domínio de estratégias variadas. Em projetos de mediação de leitura, por exemplo, é importante conhecer técnicas de leitura em voz alta, rodas de conversa, curadoria de acervos e abordagens interpretativas, aponta Munita (2024). Além disso, o mediador deve ser capaz de adaptar sua prática aos diferentes públicos com os quais atua, mobilizando criatividade, escuta e planejamento. Essas competências podem ser adquiridas por meio de cursos, na prática cotidiana e na observação atenta dos efeitos da mediação sobre os participantes.

A formação do mediador é um processo contínuo e situado. Ela exige atualização constante, vivência prática e reflexão coletiva. Instituições como bibliotecas, escolas e centros culturais têm papel fundamental na criação de espaços de formação continuada, onde mediadores possam compartilhar experiências, debater desafios e construir conhecimentos em rede, já postulava Britto (2015). É importante também que a formação considere o território em que o mediador atua, respeitando suas especificidades culturais, sociais e afetivas.

Dessa forma, segundo as observações de Britto (2015), a formação do mediador deve ser entendida como um processo complexo, que articula teoria e prática, saber e sensibilidade, técnica e ética. Preparar mediadores para atuar de maneira significativa implica reconhecer seu papel como agente cultural e político, capaz de promover encontros, transformar experiências e ampliar horizontes. Em um mundo marcado por exclusões e silenciamentos, o mediador assume a tarefa urgente de criar espaços de escuta, imaginação e pertencimento.

Considerando a complexidade que envolve a mediação de leitura literária e os múltiplos saberes mobilizados por quem assume essa função, propõe-se, a seguir, um quadro-síntese das principais dimensões que compõem a formação de mediadores. Trata-se de uma sistematização que busca integrar aspectos éticos, estéticos, críticos, metodológicos e formativos, destacando as competências associadas a cada uma dessas esferas. O objetivo é oferecer um panorama que auxilie na compreensão do papel do mediador como agente cultural comprometido com a leitura como prática significativa, inclusiva e transformadora.

Quadro 1: Dimensões da formação de mediadores de leitura.

Dimensão	Descrição	Competências
Ética e política	Envolve a consciência de que mediar leitura literária é um ato político, marcado por escolhas, intencionalidades e compromisso com a inclusão e a diversidade.	Escuta sensível, respeito às diferenças, engajamento social, valorização das vozes silenciadas.
Estética e literária	Relaciona-se ao conhecimento literário, à sensibilidade artística e à valorização da linguagem como forma de expressão e construção de sentidos.	Leitura literária qualificada, experiência de leitura literária, repertório textual amplo, percepção dos efeitos da linguagem.
Crítica e reflexiva	Implica compreender a mediação como prática de reflexão sobre o mundo, sobre o texto e sobre si mesmo, em diálogo com o contexto histórico e social.	Capacidade de problematizar o texto, propor leituras múltiplas, conectar literatura com realidade.

Prática e metodológica	Diz respeito ao domínio de estratégias concretas para realizar ações de mediação em diferentes espaços e com diversos públicos.	Curadoria de acervo, leitura em voz alta, rodas de conversa, aproximações textuais, contextualização das obras, facilitação e adaptação às necessidades do público.
Formativa e continuada	Refere-se à formação como processo permanente, situado e coletivo, que exige atualização constante e trocas com outros mediadores.	Autonomia intelectual, disposição para aprender com a prática, participação em redes e espaços de formação, iniciativa e flexibilidade.

Fonte: elaborado pela autora.

A articulação entre essas cinco dimensões evidencia que a formação do mediador de leitura vai muito além do domínio técnico ou do conhecimento literário. Ela envolve um compromisso ético com a diversidade, uma escuta sensível às experiências dos leitores, um olhar atento para os atravessamentos sociais da literatura e uma disposição contínua para o aprendizado. Ao reunir teoria, prática, sensibilidade e reflexão crítica, esse perfil formativo busca qualificar a atuação do mediador em contextos diversos, fortalecendo o acesso à literatura como direito cultural e ampliando os sentidos possíveis da leitura literária.

Para além disso, o mediador é um agente que atua de maneira consciente e articulada no sentido de mobilizar saberes e aproximá-los dos sujeitos que pretendem se aproximar dos textos literários. O papel de mediador pressupõe o compartilhamento tanto de seus conhecimentos acadêmicos ou culturais quanto de sua sensibilidade, de outras experiências de leitura vivenciadas e de seus afetos, no intuito de envolver os leitores em um ambiente receptivo e acolhedor. Nesse espaço de escuta, é possível que os participantes venham a experienciar vivências literárias transformadoras de sentido e de pertencimento.

Considerações finais

Ao longo da análise, autores como Bajour (2012), Britto (2015), Andruetto (2017) e Fernandez (2023) ofereceram subsídios para pensar a formação do mediador à luz da sociologia da leitura, apontando para a importância da escuta, da intencionalidade e do compromisso com a democratização do acesso à literatura. Reconhecendo a materialidade do texto literário como elemento central para a fruição estética e interpretativa, o capítulo evidenciou que a mediação não é um ato neutro, mas um exercício de partilha e responsabilidade. Assim, compreender e fortalecer a formação do mediador é também investir na construção de uma cultura leitora plural, capaz de transformar as relações entre sujeitos, palavras e mundos possíveis.

A literatura, ao cumprir sua função social de emocionar e entreter, de denunciar e preservar memórias, convoca o pensamento crítico. Sua potência simbólica se revela quando alcança leitores historicamente excluídos dos espaços de fruição cultural. Como direito simbólico, ela atua na formação da consciência e no reconhecimento das múltiplas vozes que compõem as diferentes camadas sociais. Nesse processo, a leitura não se limita à interpretação de sentidos: torna-se um ato de resistência e de reexistência do humano em contextos marcados por silenciamentos.

A experiência literária, no entanto, só alcança sua plenitude quando considerada a complexidade da recepção. O leitor – em sua transição do ingênuo ao informado – contribui ativamente para a construção de sentidos, mobilizando subjetividades e repertórios diversos. A mediação, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao favorecer uma leitura que valorize tanto o envolvimento afetivo como o distanciamento crítico. Isso implica reconhecer a dimensão concreta do texto literário como parte indissociável da experiência interpretativa.

Fernandez (2023, p. 42-43) não poupa palavras para amalgamar leitura e afeto quando afirma que

[...] a leitura é um ato de amor (narcísico, talvez) e a mediação, um ato de afeto (altruísta, talvez) que tem pelo meio um objeto – o livro – e um desejo de conhecimento. A mediação tem inúmeros aspectos a serem contemplados e tantos estilos quanto mediadores, contextos, textos e leitores aparecerem.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo pretendeu discutir a mediação de leitura como um gesto ético, político e poético diante das desigualdades de acesso à cultura escrita. Para além disso, pretendeu-se compreender um pouco mais do que um mediador é feito e de que formas ele pode afetar a relação entre leitor e texto, por meio de uma abordagem teórico-reflexiva a partir de teóricos que discutem a questão contemporaneamente.

A partir do reconhecimento da leitura como prática social, subjetiva e cultural, esta reflexão abordou o papel do mediador como aquele que promove encontros significativos entre leitores e obras literárias. O problema que norteou a discussão permitiu explorar caminhos possíveis para uma prática de mediação sensível, crítica e intencional, em espaços diversos de leitura. O objetivo foi refletir sobre a complexidade do ato de ler e sobre o papel do mediador como sujeito que se coloca entre texto e leitor não para limitar, mas para ampliar o horizonte de sentidos possíveis.

Portanto, pensar a formação de mediadores é cogitar a construção de um projeto ético, estético e político de leitura. O mediador é aquele que viabiliza encontros significativos entre texto e leitor, considerando os aspectos sensíveis da linguagem, as particularidades do público e os suportes em que o texto circula. Sua formação exige escuta qualificada, repertório amplo, reflexão crítica e compromisso com práticas de inclusão. Formar mediadores é ampliar a potência transformadora da literatura e garantir o acesso a ela como experiência coletiva, significativa e humanizadora.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso*: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 175-190.

CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla – La Mancha, 2002.

FERNANDEZ, Sonia. *Mediadores de leitura*: espécie em ascensão. São Paulo: Editora Labrador, 2023.

MUNITA, Felipe. *Eu, mediador(a)*: mediação e formação de leitores. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

O que é imersão? Habitar o ciberespaço, a Realidade Virtual e a ficção

Edgar Roberto Kirchof

*“[...] a noção da leitura como uma experiência imersiva
está baseada em uma premissa invocada de forma tão
frequente na crítica literária que tendemos a esquecer sua
natureza metafórica.”
(Ryan, 2001, p. 90)*

A imersão, em seu sentido mais literal, remonta ao ato de “mergulhar”. No entanto, ao longo do tempo, esse termo foi adquirindo também outros sentidos, ligados a metáforas e práticas simbólicas que atravessam o batismo cristão, a experiência estética em artes visuais, o ensino de línguas e até mesmo o desaparecimento de corpos celestes em eclipses. Foi com a chegada das tecnologias digitais, contudo, que o termo ganhou a relevância que ainda possui nas discussões contemporâneas sobre nossas experiências com essas tecnologias: ele passou a indicar a sensação de presença em ambientes simulados, tridimensionais, sonoros e interativos. Neste capítulo, apresento um panorama de como ocorreu esse deslocamento semântico – de um gesto corporal para uma experiência sensorial e cognitiva mediada por interfaces.

As reflexões propostas aqui estão divididas em quatro partes. Na primeira, discorro sobre as raízes etimológicas e as acepções históricas mais relevantes do termo “imersão”, mostrando como os sentidos que hoje estão associados com essa palavra foram se constituindo em diferentes contextos discursivos ao longo do tempo. No segundo, faço uma reflexão sobre o modo como o termo foi introduzido nas discussões sobre as tecnologias digitais, quando autores como Pierre Lévy, Shirley Turkle e Jaron Lanier alçaram esse conceito no centro das teorias sobre a Internet e as mídias digitais. A terceira seção aprofunda a relação entre imersão e Realidade Virtual,

examinando os fundamentos teóricos que entrelaçam esses conceitos, bem como as tensões provocadas pelas promessas tecnológicas dos anos 1990. Por fim, na quarta parte, apresento as controvérsias mais recentes acerca da distinção entre experiências em superfícies bidimensionais e ambientes tridimensionais.

O que é imersão?

Etimologicamente, o termo imersão provém do latim *immergere*, cujo particípio passado é *immersus*, e possui como sentido literal o ato de “mergulhar” ou “afundar um corpo ou objeto em um meio líquido”. Na atualidade, porém, seu uso mais recorrente está associado ao campo das mídias digitais – especialmente àquelas desenvolvidas com tecnologias de Realidade Virtual (RV). Nesse contexto, o termo designa a sensação de presença vivenciada pelo usuário em ambientes simulados, geralmente compostos por imagens tridimensionais, som e possibilidade de interação.

Muito antes de ser utilizada no contexto das mídias digitais, contudo, essa palavra já era usada em vários outros contextos discursivos e tinha significados distintos, os quais incluem

[...] “a ação de imergir alguém ou algo em um líquido”, “o batismo por imersão (não necessariamente total) na água”, “o envolvimento mental profundo em algo”, um “método de ensino de uma língua estrangeira pelo uso exclusivo desse idioma” e, na astronomia, o “desaparecimento de um corpo celeste na sombra ou atrás de outro corpo celeste” (Jarvis, 2019, p. 75).

Na cultura ocidental, a palavra “imersão” adquiriu sentidos místicos e religiosos nos primeiros séculos d.C., quando foi associada ao ritual do batismo pelas comunidades cristãs primitivas. Na verdade, a ideia da imersão já está contida na própria etimologia do lexema grego “βαπτίζειν” (*baptizein*), que originalmente significava o ato de mergulhar ou afundar algo em água. Esse termo foi utilizado, nas primeiras comunidades cristãs, para designar o ritual de iniciação que marcava o ingresso dos neófitos na nova fé. Ao ser traduzido para o latim, alguns anos

mais tarde, a ideia da imersão parece ter se perdido ou não ter permanecido associada de forma assim tão óbvia ao correlato latino *baptismus*, o que levou ao surgimento do uso quase pleonástico do termo *baptismus per immersionem* por grupos cristãos mais puristas, os quais insistiam que o único batismo considerado válido seria aquele em que o corpo fosse submerso na água, não bastando, portanto, o simples uso da água por meio de gestos como a aspersão (respingamento) ou a afusão (derramamento).

Nos séculos seguintes, essa ambiguidade semântica desencadeou verdadeiras batalhas teológicas em torno dos modos supostamente corretos e incorretos de praticar e interpretar o ritual do batismo. Para as interpretações mais literais, apenas o batismo por imersão seria capaz de funcionar simultaneamente como um ato alegórico e um ato performativo, ou seja, como um ritual que mobiliza sentidos simbólicos ao mesmo tempo em que é capaz de produzir efeitos concretos no mundo do sujeito que participa do ato ritualístico. Alegoricamente, o ritual do batismo rememora o significado salvacionista da trajetória de Jesus, que precisou nascer humano, viver entre humanos, morrer e, por fim, ressuscitar. Enquanto um ato performativo, por sua vez, a imersão instaura o ingresso do sujeito na comunidade cristã.

O fato de a palavra “imersão” conter, em seu núcleo semântico, a ideia de “ocupação de um ambiente líquido”, juntamente com as associações místicas que a tradição cristã foi produzindo e fixando ao longo do tempo sobre os poderes do batismo – como a capacidade de purificar, transformar, renascer, vencer o pecado e a morte –, contribuiu para a formação dos principais sentidos conotativos que foram sendo associados a esse termo ao longo do tempo. A partir do século XVII, por exemplo, a palavra “imersão” e seus derivados passaram a ser usados, em vários idiomas europeus, para se referir a experiências nas quais o sujeito se vê completamente envolvido por um ambiente, mesmo que de maneira apenas subjetiva – por meio da imaginação, da atenção ou da concentração. Esse alargamento semântico permitiu a formulação de expressões como “imersão” ou “estar imerso” em uma narrati-

va, uma paisagem, uma canção, uma obra de arte, uma situação, ou até mesmo em um estado mental, sendo que esse deslocamento mental poderia adquirir, em alguns contextos discursivos, um sentido místico e transcendente. Hoje, o termo é utilizado como uma metáfora para nomear experiências intensas de envolvimento sensorial, emocional e cognitivo, consolidando-se como uma metáfora para estados de atenção profunda ou de transporte imaginativo a mundos fictícios.

No campo pedagógico, o termo “imersão” começou a ser usado na década de 1960, no Canadá, para designar aquilo que hoje se reconhece como *pedagogia da imersão* ou *educação por imersão*. Essa abordagem parte do princípio de que o aprendizado significativo de um idioma – sobretudo em sua dimensão prática e comunicativa – requer a inserção completa do aluno no universo em que a língua a ser aprendida é nativa ou dominante. Como esclarecem Tedick, Christian e Fortune (2011), a educação em imersão linguística consiste em ensinar disciplinas escolares inteiramente na segunda língua do aluno – seja ela estrangeira, minoritária ou indígena –, de modo a reproduzir, no contexto escolar, as condições de aquisição natural de um idioma. Ainda segundo os autores, seu principal objetivo é desenvolver o bilinguismo aditivo (ou seja, somar à língua materna a nova língua sem prejuízo da primeira), promover o duplo letramento e assegurar desempenho acadêmico equivalente ao de alunos que estudam apenas em sua língua nativa. Inicialmente voltada ao ensino de línguas estrangeiras em contextos bilíngues, a metodologia foi posteriormente ampliada para outros domínios educacionais.

Na astronomia, por fim, o termo “imersão” é usado, por alguns estudiosos, para se referir ao desaparecimento aparente de um corpo celeste – como uma estrela ou um planeta – quando este é ocultado pela sombra ou pela passagem de outro corpo, como ocorre nos eclipses. Esse uso, ainda que técnico, guarda analogia com os sentidos simbólicos e subjetivos do termo, pois envolve o desaparecimento temporário de algo dentro de um ambiente ex-

terior, reforçando a ideia de movimento e transição que a palavra carrega em alguns campos discursivos.

Imersão no contexto das tecnologias digitais

Foi apenas depois da popularização das tecnologias digitais e, principalmente, da Internet que a palavra “imersão” – juntamente com os derivados “imerso”, “imersivo”, “imersividade”, “imersionismo” – adquiriu a centralidade que ainda hoje ocupa nas discussões sobre novas possibilidades de uso, recepção e fruição das mídias, dos artefatos de entretenimento, das artes, da literatura e das representações produzidas com tecnologias digitais e telemáticas. Antes disso, as ocorrências dessa palavra se davam apenas de forma esporádica e bastante livre no contexto de algumas discussões teóricas sobre a presença e a participação corporal e/ou mental do sujeito em representações e artefatos literários, artísticos, midiáticos e tecnológicos.

Pierre Lévy, Philippe Quéau, Paul Virilio, Jean Baudrillard, Jaron Lanier, Howard Rheingold, Sherry Turkle foram, nas décadas de 1980 e 1990, alguns dos mais influentes teóricos a lançarem mão da palavra “imersão” para discutir o uso, os efeitos ou a influência das assim chamadas “novas tecnologias” sobre o sujeito e, dessa forma, abriram caminho para os inúmeros estudos posteriores sobre mídias digitais calcados no pressuposto da imersividade. Nessas discussões iniciais, muitas ideias surgiram com base em analogias quase irresistíveis entre o “mundo” alternativo que estava sendo criado pelo digital e os mundos líquidos encontrados em oceanos, mares, rios, suas respectivas dinâmicas (ondas, correntes, dilúvios) e as experiências que realizamos com elas (imersão, emergir, nadar, surfar, navegar, afogar).

Pierre Lévy, por exemplo, no livro *Cibercultura* (1999), publicado originalmente em 1997, que viria a se tornar um clássico nas discussões futuras sobre a Internet naquele período, empregou a metáfora do “dilúvio informacional” para se referir às revoluções nas tecnologias de informação e comunicação. Em sua analogia, o primeiro dilúvio

corresponderia à invenção da escrita, que teria desestabilizado o mundo da oralidade, ao mesmo tempo em que permitiu criar uma nova ordem informacional: “No meio do caos, Noé construiu um pequeno mundo bem organizado. Face ao desencadeamento dos dados, protegeu uma seleção” (Lévy, 1999, p. 14). No entanto, o “segundo dilúvio”, desencadeado agora pela invenção das tecnologias digitais, “não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (Lévy, 1999, p. 15).

Para Lévy, os fluxos de informações gerados pelas tecnologias digitais, embora violentos, não seriam destrutivos, pois estariam ajudando a criar uma ordem social e cultural diferente da anterior, na qual diluem-se as fronteiras do espaço físico, tornando possível o enredamento, a aproximação e a interação entre todos os sujeitos que se deixarem levar, cobrir e conduzir por esses fluxos. A única condição necessária para participar dessa nova ordem é a decisão de imergir no oceano informacional por meio das novas tecnologias: “Por intermédio dos computadores e das redes, as pessoas mais diversas podem entrar em contato, apertar a mão no mundo inteiro. Antes do que se construir sobre a identidade do sentido, o novo universo prova-se por imersão. Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação” (Lévy, 1999, p. 7).

Como se pode perceber a partir da imagem do dilúvio criada por Lévy, nas teorizações iniciais sobre a popularização da Internet, a imersão é geralmente caracterizada como um tipo de experiência de presença realizada pelo sujeito em um espaço criado artificialmente pelas novas tecnologias, e a natureza dessa experiência é determinada, em grande parte, pelo modo como se define e descreve esse novo espaço. O próprio Lévy tem uma visão extremamente positiva e otimista a esse respeito, a qual vem sendo problematizada e tensionada desde que a Internet se abriu para trâmites comerciais e corporativos, a partir da década de 1990. Como se verá adiante, as controvérsias e divergências teóricas que surgiram, posteriormente, quanto ao emprego do conceito de imersão

estarão atreladas aos modos diversos como esse “espaço da experiência imersiva” é definido, descrito, celebrado, rejeitado, defendido, ampliado e restringido por diferentes teóricos.

Atualmente, os principais campos de estudo em que o termo imersão – juntamente com seus derivados (imersivo, imersividade) e termos correlatos (presença, envolvimento, absorção, ilusão) – tem ganhado centralidade e impulsionado propostas teóricas e metodológicas relevantes, embora também suscite controvérsias e divergências epistemológicas, são os seguintes:

- o campo de estudos sobre jogos digitais imersivos (p. ex., Geroimenko, 2019; Thon, 2014; Calleja, 2011; Thon, 2008; Ermi; Mäyrä, 2005);
- o campo de estudos sobre cinema em 3D (p. ex., Nicolae, 2018;; Mateer, 2019; Nielsen *et al.*, 2016);
- o campo da estética (p. ex., Margolis, 2018; Chatonsky, 2016; Shin, 2012; Almond, 2011; Grau, 2003);
- o campo das artes da performance, principalmente o teatro e a dança (p. ex., Jarvis, 2019; Biggin, 2017);
- o vasto campo dos estudos sobre tecnologias imersivas (RV, RA e RM): (p. ex., Margolis, 2018; Akhtar, 2018);
- o campo da teoria da literatura, com ênfase na literatura digital/eletrônica (p. ex., Murray, 2016; Wolf; Bernhart; Mahler, 2013; Ryan, 2001);
- o campo de estudos sobre narrativas imersivas (Pérez; Martínez; Neira-Piñeiro, 2016; Fisher, 2016; Rose, 2012; Cavazza; Donikian, 2007);
- o campo dedicado ao estudo de livros digitais imersivos, principalmente para crianças (Billinghurst; Kato; Poupyrev, 2001; Carbonell-Carreras; Saorín, 2016; Meier;; Fisher, 2016; Grasset; Billinghurst; Duenser, 2008).

Imergindo na Realidade Virtual

De forma geral, ao longo das décadas de 1980 e 1990, as discussões iniciais sobre o espaço intangível e dinâmi-

co que estava sendo produzido pelas tecnologias digitais, principalmente pela Internet, concentraram-se, predominantemente, em torno do conceito de “Realidade Virtual”. Nas primeiras reflexões teóricas sobre esse novo ambiente alternativo, principalmente na década de 1990, termos como “Realidade Virtual” e “Espaço Virtual” eram frequentemente empregados como equivalentes. No entanto, em grande parte devido à influência das discussões teóricas propostas por Pierre Lévy em seu livro *Cibercultura*, o termo que acabou se consolidando posteriormente foi “ciberespaço”.

Para explicar o que de fato estaria sendo transfigurado na transição do mundo físico para o mundo do ciberespaço, Pierre Lévy – assim como diversos outros teóricos do período – baseou-se menos no paradigma da cibernética, de onde se origina o prefixo “ciber”, e mais na tradição filosófica em torno do conceito de virtualidade, cuja origem remonta a Aristóteles e se prolonga até os pensadores pós-modernos. Nesse arcabouço teórico, o virtual é visto como uma forma do *possível* – aquilo que tem potência de se realizar, mas ainda não se atualizou. Essa concepção serviu para criar uma versão romântica e idealizada desse novo território da experiência humana, pois a desterritorialização e a desmaterialização – que fazem parte das características virtualizantes atribuídas ao ciberespaço – foram descritas, na época, como propulsores de valores como a liberdade, a democracia, a igualdade e a participação cidadã, abrindo caminho para novas formas de sociabilidade, criatividade e cooperação global.

Com o passar do tempo, tornou-se evidente que grande parte dessas teorizações, além de promover uma visão extremamente romantizada do ciberespaço, também superestima o verdadeiro alcance das tecnologias disponíveis na época. Na prática, o ciberespaço oferecido pela Web 2.0 consistia, sobretudo, em ambientes de interação mediados por texto escrito. E nos mundos virtuais em 2D ou 3D (a exemplo do *Second Life*) daquele período, a experiência da presença era muito limitada e raramente imersiva em sentido sensorial. Diante disso, aos poucos, o conceito de Realidade Virtual foi sendo deixado de lado

para explicar o ciberespaço, como um todo, e passou a ser empregado de forma cada vez mais restritiva, referindo-se especificamente aos ambientes digitais produzidos com tecnologias imersivas de alta complexidade, tais como a Realidade Virtual (RV), a Realidade Aumentada (RA) e a Realidade Mista (RM).

Diante desse contexto, nas teorizações sobre imersão, o conceito de Realidade Virtual acabou assumindo, a partir da década de 1990, ao menos, três acepções principais:

- a. sinônimo de ciberespaço, um ambiente de comunicação e interação mediada por tecnologias digitais, com presença de dois ou mais sujeitos conectados de forma síncrona ou assíncrona;
- b. termo relacionado com a ideia filosófica da potência, conforme a tradição iniciada pelos filósofos gregos ao discutirem a relação entre “ato” e “potência”;
- c. termo usado para caracterizar as tecnologias de RV, capazes de gerar espaços tridimensionais e em 360 graus.

A seguir, apresento brevemente cada uma dessas acepções.

O ciberespaço

A palavra “ciberespaço” foi buscada, inicialmente, na literatura de ficção científica, mais especificamente, no livro *Neuromancer*, publicado em 1984 por William Gibson e considerado uma das obras pioneiras do subgênero cyberpunk, o qual explora a relação do sujeito com as tecnologias digitais como um de seus principais *topoi* literários. Nos inúmeros ensaios, livros e estudos sobre o ciberespaço que já foram escritos desde então, a seguinte citação é, via de regra, apresentada logo de início:

Ciberespaço. Uma alucinação consensual experimentada diariamente por bilhões de legítimos operadores, em todas as nações, por crianças a quem se lhes ensinou conceitos matemáticos... Uma representação gráfica de dados abstraídos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz lançadas no

não-espço da mente, clusters e constelações de dados. Como as luzes da cidade, refulgindo (Gibson, 1984, p. 67).

O próprio Gibson, por sua vez, criou o termo com base no nome de uma disciplina científica que havia surgido e se solidificado na década de 1950, a qual acabou se tornando extremamente influente no campo de estudos dedicado não apenas às tecnologias digitais, mas também às interfaces entre essas tecnologias e as assim chamadas biotecnologias, a saber: a cibernética. Norbert Wiener, um dos fundadores dessa disciplina, para nomeá-la, buscou inspiração no termo grego “*kybernētēs*” (κυβερνήτης), que significa “piloto”, “governador” ou “timoneiro” – ou seja, aquele que conduz ou controla algo. Em termos muito simplificados, a teoria da informação proposta pela cibernética parte do pressuposto de que tanto os sistemas de comunicação das máquinas quanto os sistemas de comunicação entre organismos vivos se estruturam de forma análoga, a saber: a partir circuitos, responsividade e autorregulação.

N. Katherine Hayles (1999, p. 36) esclarece que, se a obra de Gibson foi capaz de fornecer “uma habitação local e um nome para os espaços diversos das simulações computacionais, redes e janelas hipertextuais que, antes da intervenção de Gibson, eram discutidas como fenômenos separados”, por outro lado, suas projeções continuam sendo futuristas até os dias de hoje, pois a “imersão” dos personagens gibsonianos no ciberespaço ocorre por meio de uma conexão neural direta entre o cérebro e o computador, a qual é mediada por eletrodos. Tecnicamente, esse procedimento não é possível de ser realizado hoje e, talvez, jamais venha a ser possível, nem mesmo em um futuro muito remoto.

A partir dessa imagem criada por Gibson e dos fundamentos da cibernética, firmou-se a ideia, entre vários teóricos da Internet nas décadas de 1980 e 1990, de que essa mídia ou tecnologia estaria produzindo um novo espaço imaterial, uma realidade composta exclusivamente por bits computacionais, um *datascape* gigante, o qual existe de modo paralelo à realidade física, corpórea e

analógica em que estávamos vivendo até então. E a metáfora da “imersão”, naquele contexto, pareceu perfeita para exprimir os deslocamentos do sujeito que habitava, originalmente, um mundo analógico e corpóreo, mas que passa, a partir de agora, a habitar (imersão) também um mundo fluido construído pelas tecnologias digitais, pois a imersão e seu correlato “emersão” conotam, de imediato, não apenas a ideia do deslocamento entre os dois universos (analógico-digital), mas também ideias quanto às formas dinâmicas e líquidas de habitar, sentir e agir naquele novo espaço incorpóreo.

Realidade Virtual como potência

Como já foi afirmado antes, o conceito de virtualidade se tornou central para explicar a natureza fluida, dinâmica e desmaterializada do ciberespaço. Como esclarece Loveluck (2018, p. 159), é justamente esse “caráter virtual” que levou a maior parte dos teóricos da década de 1990 a acreditarem em “sua total desvinculação de qualquer território – e que ele está, portanto, fora da esfera da política, isto é, do Estado; além disso, qualquer tipo de interferência de sua parte no ciberespaço era apresentada não apenas como ilegítima, mas impossível na prática”.

As primeiras discussões sobre o conceito de virtual (ou de virtualidade) foram realizadas entre os filósofos pré-socráticos a partir da oposição entre “potência” (*dýnamis* [δύναμις]) e “ato” (*enérgeia* [ἐνέργεια]). Aristóteles, no quinto século antes de Cristo, ao mesmo tempo em que propôs sua própria compreensão sobre esse fenômeno, também sistematizou as discussões anteriores. No capítulo cinco da *Metafísica*, entre outras explicações para a relação entre a potência e o ato, Aristóteles ressaltou a capacidade que as coisas têm para se transformar, sendo que esse princípio pode ser encontrado tanto na própria coisa a ser transformada como fora dela. E esse fenômeno foi definido pelo filósofo como o princípio da potência:

Potência, em primeiro lugar, significa o princípio de movimento ou de mudança que se encontra em outra coisa ou na própria coisa enquanto outra. A arte de construir, por exemplo, é uma potência que não se encontra na coisa construí-

da, mas a arte de curar, que também é uma potência, pode encontrar-se também no que é curado, mas não enquanto é curado. [...] a definição principal do significado de potência será: potência é princípio de mudança em outra coisa ou na própria coisa enquanto outra (Metafísica, 5.12).

Quando a filosofia aristotélica passou a ser apropriada, na Idade Média, pelos filósofos escolásticos, o conceito *dýnamis* foi traduzido para o termo latino *potentia*, mas, em algumas discussões, os filósofos medievais também expressaram a ideia da potência por meio do termo latino *virtus* e do adjetivo *virtualis*, os quais eram empregados comumente em conjunto com o termo *virtue* (virtude) e derivam da palavra *vir*, a qual, por sua vez, significa “homem”. É importante lembrar que *vir* não se refere ao sentido universal ou antropológico de ser humano – para o qual se utilizava o termo *homine* –, e sim ao sentido do homem sexuado e, por correspondência, à ideia da força que se acreditava que a masculinidade possuía de forma inerente ou essencial. Como esclarece Snow (2018, p. 1), para os romanos, o termo “*virtus* tinha conotações de virilidade e originalmente se referia à virtude romana da coragem marcial, embora, mais tarde, se referisse também a uma série de outras virtudes romanas, como a prudência, a temperança e o autocontrole”. *Virtus*, portanto, na tradição romana que se prolongou até a Idade Média, é a potência enquanto força e virtude, e, nesse contexto, a associação entre essas duas ideias era tão forte que, frequentemente, ambos os termos se tornavam intercambiáveis.

Um dos principais pensadores medievais a utilizar a filosofia aristotélica como fundamento para sua metafísica foi Tomás de Aquino, que não apenas empregou o termo *virtus* em suas reflexões sobre o devir como também cunhou o conceito filosófico *virtus essendi* para explicar a sua *teoria da participação*, de inspiração neoplatônica, a qual pressupõe que as coisas particulares *participam* das essências perfeitas existentes no mundo espiritual e divino (o ser comum aos entes singularizados, mais abstrato, denominado de *esse comune* em latim), de acordo com suas capacidades – sempre parciais e limitadas – para absorver a força daquelas essências primordiais. Como esclarece Echavarría (2012, p. 241), “participar, nesse sen-

tido, é receber uma perfeição limitada e particularmente uma perfeição que pertence a outro de forma ilimitada ou universal”.

Como se percebe, é a partir dessas discussões metafísicas de inspiração aristotélica – embora também influenciadas por diferentes formas de neoplatonismo – encetadas durante a Idade Média que o termo *virtual* passou a se aproximar da ideia da *potência* como uma categoria causativa. Tomás de Aquino utiliza com frequência o conceito *virtus essendi* – a potência/força/poder de ser – justamente para expressar essa força que os seres mais perfeitos e abstratos possuem para serem perfeitos; já os seres particulares, na medida em que derivam dos seres universais, apenas *participam* – e dentro das limitações que são características a cada existência singular – dessa força que está originalmente presente nas formas essenciais das quais emanam. Em síntese, o virtual, nesse sentido, pode ser compreendido como a força ou a potência que uma forma mais abstrata, pura ou universal, possui não apenas para causar ou produzir um fenômeno particular, mas também para lhe transferir parte de sua própria perfeição ou pureza.

Na história recente da filosofia, alguns filósofos se interessaram por essa discussão, tornando claro que as relações entre real, possível, atual e virtual possuem muitas nuances, ao contrário do que se poderia pensar com base em esquemas simplificados da teoria aristotélica sobre o ato e a potência. Alguns nomes que podem ser destacados aqui – pela influência que exerceram sobre as discussões mais específicas em torno das tecnologias digitais e sobre a cultura contemporânea em sentido amplo – são Michel Serres, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Paul Virilio, Charles Sanders Peirce, Pierre Lévy, entre outros. Para esses pensadores, o maior desafio enfrentado para definir o virtual surge como consequência da recusa em pensar sobre as questões do vir-a-ser de um ponto de vista metafísico, como faziam os filósofos gregos e medievais. De forma geral, na contemporaneidade, o virtual deixa de ser compreendido como a força, a capacidade ou a potência de uma essência pura, universal e abstrata

para produzir ou transformar o real e passa a ser pensado como uma potência que transforma ou produz (hiper) realidades, atualidades e acontecimentos dentro de um plano imanente.

Pierre Lévy foi um dos primeiros pensadores a articular a discussão filosófica sobre o virtual como potência ao universo das tecnologias digitais. Para tanto, baseou-se na visão de Gilles Deleuze para que o virtual não fosse confundido com o possível, pois, segundo Deleuze, embora tanto o possível quanto o virtual possam ser compreendidos como forças transformadoras, cada um deles produz e transforma a partir de condições e de lógicas muito distintas. Em seu livro *O que é o virtual?* (1996), lançado originalmente em 1995, Lévy defendeu o argumento de que não apenas as tecnologias, mas toda a sociedade contemporânea estaria sob o efeito de um movimento geral de virtualização. Para Lévy (1996, p. 2), embora os meios de comunicação e informação sejam um dos operadores mais virtualizados e virtualizantes do mundo contemporâneo – juntamente com o sistema financeiro e a tecnociência –, esse fenômeno ultrapassa o âmbito da informatização e atinge também “os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do ‘nós’”.

Realidade Virtual como um tipo específico de tecnologia

Como foi afirmado anteriormente, a representação gibsoniana do ciberespaço – acrescida das potencialidades atribuídas à virtualização por Pierre Lévy e outros teóricos da década de 1990 – logo se revelou excessivamente futurista e ficcional para servir como base realista às projeções sobre o que era, de fato, possível realizar naquele momento em termos de imersão nos ambientes digitais. A principal limitação encontrava-se nas dificuldades técnicas enfrentadas por programadores e desenvolvedores para criar, com os recursos computacionais disponíveis à época, os ambientes gráficos tridimensionais interativos tão celebrados pelos entusiastas do ciberespaço. Idealizado como uma espécie de realidade paralela – um

metaverso de pleno acesso sensorial e cognitivo –, esse espaço alternativo era celebrado por pensadores pioneiros como Howard Rheingold e Jaron Lanier, que viam no ciberespaço a possibilidade de reinvenção da experiência humana por intermédio da tecnologia.

Por essa razão, o termo Realidade Virtual gradualmente se dissociou do conceito amplo de ciberespaço e passou a ser empregado de forma mais específica para se referir apenas a artefatos e aplicações capazes de acrescentar tridimensionalidade, interatividade e perspectiva em 360 graus aos ambientes digitais. Um dos pioneiros nesse campo foi o próprio Jaron Lanier, que, no final dos anos 1980 e início dos 1990, desenvolveu protótipos de equipamentos como luvas sensíveis ao movimento (*data gloves*) e capacetes de visualização estereoscópica (*head-mounted displays*).

Arnaldi, Guitton e Moreau (2018, p. XXII) afirmam que “o objetivo da RV é permitir que o usuário execute uma tarefa de forma virtual enquanto acredita que ela está sendo executada no mundo físico. Para gerar essa sensação, a tecnologia precisa ‘enganar o cérebro’, fornecendo-lhe informações idênticas às informações que o cérebro perceberia no ambiente real”. Em poucos termos, com a RV, o mundo físico é completamente substituído por um universo construído artificialmente com programas de computação, e o sujeito imerge nesse mundo ao utilizar aparelhos como *visio headsets* (óculos de Realidade Virtual) e fones de ouvido. Além disso, um sistema realmente completo de RV também está dotado de sensores que podem ser acoplados às mãos e às demais partes do corpo – em projetos mais sofisticados – ou de consoles com botões e bastões de controle, os quais permitem que o usuário realize atividades e, dessa forma, não restrinja sua atuação à de um mero espectador.

Comercialmente, hoje a tecnologia de RV já vem sendo empregada por vários setores, com predomínio no do entretenimento. Embora ainda sejam relativamente caros, há um número cada vez maior de *VR headsets* (óculos de Realidade Virtual) à disposição para compra no

mercado, tais como o PlayStation VR, o Oculus Quest, o Oculus Rift, entre outros. Da mesma forma, também estão disponíveis vários jogos de VR. Como exemplo, pode ser citado, aqui, o jogo *Vader Immortal*, lançado em 2019 pela ILMxLAB e pela Oculus Studio para ser jogado com o Oculus Quest, cujo principal apelo é possibilitar que os fãs da consagrada série produzida por George Lucas possam habitar o universo de Star Wars, interagir com alguns de seus personagens e, inclusive, manusear um dos objetos mais cultuados da série, o sabre de luz. O comentário a seguir, de Peter Graham¹², transmite uma ideia da sensação imersiva proporcionada pelo jogo:

Assim que a experiência começa, ela o atrai instantaneamente através dos visuais fantásticos e do trabalho de voz realizado por Maya Rudolph encarnando o personagem ZOE3, seu copiloto, que é um droid. Voar sobre o planeta vulcânico de Mustafar evoca uma sensação de pavor enquanto sua nave é levada para a imponente fortaleza de Vader. Uma vez lá dentro, não demora até você conhecer o homem, uma figura alta e dramática que é tão inspiradora quanto você poderia esperar.

Imergindo na leitura e na ficção

Na década de 1990, a diferenciação entre ambientes gerados por sistemas construídos com tecnologias digitais, principalmente ambientes em RV, e espaços imaginados a partir da interação com mídias biplanares – como o livro e o cinema, por exemplo – levou alguns estudiosos a propor termos distintos para definir as experiências proporcionadas por cada tipo de artefato. Desse debate, emergiram dois conceitos-chave: *presença* e *imersão* (Calleja, 2011). Porém, conforme os autores aprofundaram suas análises, multiplicaram-se também as interpretações desses termos, tornando-se frequente o uso impreciso de suas definições.

¹² Disponível em *review* no site VR Focus (<https://www.vrfocus.com/2019/05/review-vader-immortal-a-star-wars-vr-series-episodo-1/>).

Uma das controvérsias mais contundentes dentro desse debate surgiu quando alguns pesquisadores propuseram restringir o uso dos conceitos “presença” e “imersão” apenas para os casos em que o usuário entra no ambiente tridimensional – ou seja, quando, no espaço virtual, o corpo físico do usuário ocupa simultaneamente o mesmo território que os objetos ou personagens observados. Segundo essa corrente, suportes bidimensionais (como livros, monitores ou projeções planas) não geram presença e imersão, mas tão somente uma ilusão de imersão (Grau, 2003; Shin, 2012, p. 28). Em oposição a essa visão, outros teóricos defendem que ambientes tanto 2D quanto 3D podem evocar sentimentos reais de presença e envolvimento, desde que o engajamento cognitivo e emocional seja suficientemente profundo (Ryan, 2001).

Alguns pesquisadores que se alinham com a visão restritiva da imersão também afirmam que a experiência imersiva ocorre unicamente na relação do sujeito com signos visuais, icônicos, imagéticos e sonoros, não sendo possível na relação com signos verbais, o que impediria o uso do termo para se referir à experiência da leitura de ficção. Para se referir à experiência imersiva com textos escritos, sejam estes ficcionais ou baseados em eventos históricos, um dos principais termos sugeridos, principalmente na área da psicologia da leitura, é a *absorção*. O pesquisador Shin (2012, p. 28) sintetiza essa posição afirmando que a imersão é “diferente da absorção ou atenção porque a imersão, como uma experiência de imagem, não se refere a um estado de espírito, mas a um momento corporal e físico”.

Por outro lado, no campo da psicologia da leitura, geralmente os pesquisadores estabelecem uma equivalência entre a metáfora da “imersão psicológica” e a metáfora da “absorção”, utilizando a primeira de forma mais ampla e a segunda de forma mais específica, para se referir à experiência do leitor que se deixa absorver profundamente pelo universo construído em uma narrativa e reconstruído, pelo próprio leitor, por meio da leitura. Calleja (2011) cita, como exemplos de pesquisadores que se alinham com essa tendência, Brown e Cairns, Douglas e Hargadon,

Ermi e Mayra, Jennett *et al.*, Salen e Zimmerman, entre outros.

Nesse contexto, um dos trabalhos mais relevantes e influentes foi realizado por Victor Nell, em seu livro *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*, publicado em 1988, no qual o autor expôs o resultado de uma pesquisa sobre *o prazer de se perder em um livro ou em uma história*, realizada junto a leitores experientes. No prefácio, Nell afirma que o objetivo de seu estudo é descrever “as delícias da leitura e os mecanismos psicológicos” que retiram os leitores de seu cotidiano e “os levam, absorvidos ou fascinados, ao mundo do livro” (Nell, 1988, p. XXI).

Dentre as várias contribuições que essa obra tem a oferecer para os estudos sobre imersão/absorção em textos literários, está a ideia de que a intensidade do sentimento imersivo é inversamente proporcional às dificuldades impostas pelo texto quanto à sua compreensão mais imediata. Ou seja, quanto *mais complexa* a estrutura de um texto narrativo, *maior o esforço* demandado para a sua compreensão e, portanto, *menor o efeito imersivo*; inversamente, quanto mais *transparente* a linguagem utilizada, *menor o esforço* demandado para a sua codificação e, portanto, maior o seu *efeito imersivo*. Nos termos de Nell (1988, p. 78), “a absorção do leitor lúdico pode parecer um caso extremo de excitação subjetiva sem esforço, a qual deve sua facilidade à natureza automatizada das habilidades de decodificação já adquiridas pelo leitor qualificado”.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procurei apresentar um panorama abrangente da história do termo “imersão”, desde sua raiz etimológica até sua mais recente apropriação pelas teorias do ciberespaço, da Realidade Virtual e da leitura de ficção. Originalmente associado a um gesto corporal, com o tempo o termo passou a ser utilizado também para caracterizar a experiência sensorial, cognitiva e afetiva com a imaginação e o pensamento, com ambientes tridimensionais e com os mundos criados pelas novas tecnologias. Para os estudos de leitura e literatura, é espe-

cialmente relevante a controvérsia apresentada na última seção, a qual emerge quando alguns campos teóricos, recentemente, passaram a restringir o uso de conceitos como “presença” e “imersão” a experiências com representações tridimensionais ou sensoriais, afirmando que tais termos são inadequados para explicar experiências realizadas em suportes bidimensionais ou na leitura de textos de ficção.

Para concluir, é importante ressaltar que, como foi demonstrado ao longo deste capítulo, a imersão, enquanto conceito, adquire sentidos diversos dependendo do contexto teórico e discursivo em que for empregado. Para fins de discussão acadêmica, não há um uso “verdadeiro” ou “falso” desse conceito, mas diferentes visões e perspectivas teóricas, cada qual delimitando seu objeto de interesse para oferecer uma compreensão mais refinada dos objetos que pretendem explicar.

Referências

- AKHTAR, Omar. Understanding Use Cases for Augmented, Mixed and Virtual Reality. *Research Report Altimeter*, 2018.
- AQUINO, Tomás de. *Summa Theologica*. 2. ed. [1920]. [S.l.]: Kevin Knight, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.newadvent.org/summa/4075.htm#article4>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- ALMOND, Richard. *Sensory and Emotional Immersion in Art, Technology and Architecture*. 2011. Thesis (Mackintosh School of Architecture) – Glasgow School of Art, Glasgow, 2011.
- ARNALDI, Bruno; GUITTON, Pascal; MOREAU Guillaume (Eds.). *Virtual Reality and Augmented Reality: Myths and Realities*. Londres & Hoboken: ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc, 2018.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Celso Pereira de Oliveira. São Paulo: Vozes, 2003.
- BILLINGHURST, Mark; KATO, Hirokazu; POUPYREV, Ivan. The MagicBook: A Transitional AR Interface. *Computers & Graphics*, v. 25, n. 5, p. 745-753, out. 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0097849301001170>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- BIGGIN, Rose. *Immersive Theatre and Audience Experience: Space, Game and Story in the Work of Punchdrunk*. London; New York: Palgrave Macmillan, 2017.

CALLEJA, Gordon. *In-Game: From Immersion to Incorporation*. Cambridge; London: MIT Press, 2011.

CARBONELL-CARRERA, Carlos; SAORÍN, José-Luis; MEIER, Cecile; MELIÁN-DÍAZ, Dámari; DE-LA-TORRE-CANTERO, Jorge. Tecnologías para la incorporación de objetos 3d em libros de papel y libros digitales. *El profesional de la información*, v. 25, n. 4, 2016.

CAVAZZA, Marc; DONIKIAN, Sébastien. Interactive Storytelling: A Player Modelling Approach. In: *Proceedings of the International Conference on Virtual Storytelling*, Berlin: Springer, 2007. p. 285-296.

CHATONSKY, Grégory. *Esthétique des flux (après le numérique)*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos e Práticas das Artes) – Universidade du Québec em Montréal, Montréal, 2016. Disponível em: <https://archipel.uqam.ca/8812/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ECHAVARRÍA, Martín F. La cantidad virtual (*quantitas virtualis*) según Tomás de Aquino. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, Córdoba, v. 41, p. 235-259, 2013.

ERMI, Laura; MÄYRÄ, Frans. Fundamental Components of the Gameplay Experience: Analysing Immersion. *DiGRA 2005 – Proceedings of the 2005 DiGRA International Conference: Changing Views – Worlds in Play*, 2005. Disponível em: <http://people.uta.fi/~tlilma/gameplayexperience.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FISHER, Matthew R. Immersive Virtual Environments: Narrative Design and User Engagement. *Journal of Media Innovation*, v. 3, n. 1, p. 23-38, 2016.

GEROIMENKO, Vladimir (Ed.). *Augmented Reality Games II: The Gamification of Education, Medicine and Art*. Cham, Switzerland: Springer, 2019.

GIBSON, William. *Neuromancer*. New York: Ace Books, 1984.

GRASSET Raphaël; BILLINGHURST, Mark; DUENSER, Andreas. Edutainment with a Mixed Reality Book: A visually augmented illustrative children's book. *ACE '08 Proceedings of the 2008 International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*. Yokohama, Japan, December 03-05, 2008, p. 292-295.

GRAU, Oliver. *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. Cambridge, MA; London: MIT Press, 2003.

HAYLES, N. Katherine. *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1999.

IRIZAR, Liliana B. Thomas Aquinas and *virtus essendi*: Different meanings? *Science et Esprit*, v. 71, n. 1, p. 29-40, 2019.

JARVIS, Liam. *Immersive Embodiment*: Theatres of Mislocalized Sensation. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

LANIER, Jaron. *Dawn of the New Everything*: Encounters with Reality and Virtual Reality. New York: Henry Holt and Company, 2017.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

LOVELUCK, Benjamin. *Redes, Liberdades e Controle*: uma genealogia política da internet. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARGOLIS, Todd. Immersive Art in Augmented Reality. In: GEROIMENKO, Vladimir (ed.). *Augmented Reality Art*: From an Emerging Technology to a Novel Creative Medium. 2. ed. Cham: Springer, 2018. p. 113-134.

MATEER, John. Directing for Cinematic Virtual Reality: How the Traditional Film Director's Craft Applies to Immersive Environments and Notions of Presence. *Journal of Media Practice*, v. 18, n. 1, p. 14-25, 2017. DOI: 10.1080/14682753.2017.1305838.

MURRAY, Janet H. *Hamlet on the Holodeck*: The Future of Narrative in Cyberspace. New York: The Free Press, 2016.

NELL, Victor. *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven: Yale University Press, 1988.

NICOLAE, Dana Florentina. Spectators' Experience of 2D Film versus Virtual Reality Cinematic Film. *International Journal on Stereo & Immersive Media*, v. 2, n. 1, p. 78-87, 2018.

NIELSEN, Lasse *et al.* Missing the Point: An Exploration of How to Guide Users' Attention during Cinematic Virtual Reality. *Proceedings of the 22nd ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology (VRST '16)*, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2993369.2993405>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PÉREZ, Andrés; MARTÍNEZ, Beatriz; NEIRAPIÑEIRO, María. *Narrativas imersivas em entornos virtuales*: Estudios y aplicaciones. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2016.

QUÉAU, Philippe. *Éloge de la simulation*: De la vie des langages à la synthèse des images. Paris: Seuil, 1984.

RHEINGOLD, Howard. *Virtual Reality*. New York: Summit Books, 1991.

ROSE, Frank. *The Art of Immersion: How the Digital Generation is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. New York: W. W. Norton & Company, 2012.

RYAN, MarieLaure. *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 2001.

SHIN, SeungChol. *Vom Simulacrum zum Bildwesen: Ikonoklasmus der virtuellen Kunst*. Wien: SpringerVerlag, 2012.

SNOW, Nancy E. *The Oxford Handbook of Virtue*. New York: Oxford University Press, 2018.

TEDICK, Diane J.; CHRISTIAN, Donna; FORTUNE, Tara Williams (orgs.). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters, 2011. p. 1-10.

THON, JanNoël. Immersion Revisited: On the Value of a Contested Concept. In: FERNANDEZ, Amyris; LEINO, Olli; WIRMAN, Hanna (eds.). *Extending Experiences: Structure, Analysis and Design of Computer Game Player Experience*. Rovaniemi: Lapland University Press, 2008. p. 29-43.

THON, JanNoël. Immersion. In: RYAN, MarieLaure; EMERSON, Lori; ROBERTSON, Benjamin J. (eds.). *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014. p. 269-272.

TURKLE, Sherry. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Touchstone, 1997.

TURKLE, Sherry. *Simulation and Its Discontents*. Cambridge; London: MIT Press, 2009.

VIRILIO, Paul. *The Aesthetics of Disappearance*. Tradução de Phillip Beitchman. New York; Los Angeles: Semiotext(e), 1986.

WOLF, Werner; BERNHART, Walter; MAHLER, Andreas. *Immersion and Distance Aesthetic Illusion in Literature and Other Media*. Amsterdam; New York: Rodopi, 2013.

Leitura do texto didático digital: a compreensão leitora no Ensino Superior

Diego Chiapinotto

“Todo leitor existe para garantir a um determinado livro uma modesta imortalidade. Ler é, nesse sentido, um ritual de renascimento.”
(Alberto Manguel)

Introdução

A compreensão leitora é uma habilidade fundamental para o sucesso acadêmico e para o pleno exercício da cidadania. No contexto do Ensino Superior, essa competência se torna ainda mais crucial, uma vez que o acesso ao conhecimento e a capacidade de análise crítica estão diretamente ligados à leitura de textos complexos e densos. Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem testemunhado um aumento significativo no acesso ao Ensino Superior, mas, ao mesmo tempo, um número considerável de estudantes chega às universidades com lacunas em sua formação básica, especialmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Concomitantemente a essa conjuntura, o ambiente acadêmico foi transformado pela onipresença da tecnologia e da mídia digital. Livros didáticos, artigos científicos e materiais de estudo, que tradicionalmente eram consumidos em formato impresso, agora são frequentemente acessados em suportes digitais, como *smartphones*, *tablets*, *e-readers* e computadores. A transição para a leitura digital não é neutra; o suporte textual parece influenciar a forma como os leitores interagem com o conteúdo e, conseqüentemente, a sua capacidade de compreensão. O leitor de um texto impresso pode seguir um percurso de leitura diferente daquele que lê o mesmo texto em um suporte digital, no qual elementos como hiperlinks, mul-

timídia e a própria disposição visual podem interferir no processo.

Este texto, advindo de pesquisa ora em andamento, busca abordar essa problemática ao questionar: que estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora podem ser propostas com base no impacto de distintos suportes na leitura do texto didático no ensino superior? O objetivo geral da pesquisa é discutir propostas de estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora que sejam adequadas à leitura do texto didático em suporte digital, com base na análise do impacto de distintos suportes na compreensão de textos dessa natureza por estudantes do Ensino Superior. Para isso, o estudo se propõe a analisar como as características distintivas entre os suportes impresso e digital impactam a compreensão leitora e, a partir disso, sugerir estratégias pedagógicas para o contexto acadêmico.

Este artigo está organizado de forma a dar conta, inicialmente, de uma revisão de literatura do tema, iniciando pelas concepções de leitura e por sua contextualização no Ensino Superior, além de apresentar a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e suas bases teóricas. Em seguida, a metodologia da pesquisa em andamento será explicitada. Logo após, parto para a discussão, propondo um movimento inicial reflexivo a respeito das implicações da leitura em suporte digital em contextos acadêmicos. Por fim, fecha-se o texto com as considerações finais.

Revisão da literatura

O processo de compreensão leitora tem sido um objeto de estudo central na Linguística Aplicada, mas a especificidade da leitura do texto didático em diferentes suportes, especialmente o digital, ainda demanda análises aprofundadas. O referencial teórico desta pesquisa está ancorado na teoria epistemológico-linguística do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se baseia nas contribuições de pensadores como Vygotsky e Bakhtin e teve seu desenvolvimento proeminente com Bronckart.

Embora possa parecer uma tarefa fácil, definir uma atividade complexa como a leitura tem demandado um trabalho reflexivo árduo por parte de teóricos de diferentes áreas. Enquanto os neurocientistas ocupam-se em desvendar os mecanismos neurais e mnemônicos relacionados ao ato de ler, os sociolinguistas buscam articular a leitura a aspectos sociais, para citar apenas dois exemplos de enfoques variados do mesmo tema.

Podemos iniciar a tentativa de construir um conceito que seja adequado aos propósitos deste estudo, trazendo as palavras de Goulemot (2011), em coletânea de ensaios organizada por Chartier. O autor conduz sua discussão do ato de ler a partir do que considera “evidências”, reforçando sua concepção de *leitura* como uma atribuição de sentido. Para ele, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências” (Goulemot, 2011, p. 108).

Por sua vez, na esteira dos estudos oriundos da Psicolinguística, Kleiman (2002) discorre sobre o papel da interação na leitura de textos. Para a pesquisadora, a leitura pode ser definida como “uma interação a distância entre leitor e autor via texto” (Kleiman, 2002, p. 65). Ela, além disso, detalha a ação da leitura, caracterizando-a como uma construção do significado global do texto, na qual, por meio de pistas, o leitor formula e reformula hipóteses, aceitando ou não as conclusões a partir delas (Kleiman, 2002).

Kleiman (2002) não se furta de ressaltar a importância do autor em seus estudos. Ela afirma que a responsabilidade, tanto do leitor como do autor, é grande para o ato de ler. Explica que essa responsabilidade é mútua, uma vez que há um determinado zelo por pontos de contato entre eles (autor e leitor) e sua manutenção no texto. O papel do autor, dessa forma, seria o de proporcionar pistas suficientes para que o leitor fosse capaz de refazer o caminho percorrido na elaboração do texto. Já ao leitor caberia crer que o autor tem algo relevante a dizer e que o dirá de modo claro e coerente (Kleiman, 2002). Pode-se

notar, nessa concepção, a importância do movimento de interação e dos papéis de autor e leitor na construção de sentidos que caracteriza a leitura, ausentes na definição de Goulemot (2011).

Outra perspectiva pode ser agregada à tentativa de construção de uma definição pertinente de *leitura*. Recorremos novamente a Kleiman (2001), em obra na qual discorre sobre a forma como lemos. A estudiosa aponta que o processamento cognitivo da leitura inicia com a percepção visual do texto escrito. Essa percepção do texto passa imediatamente para a *memória de trabalho*, cujo papel é organizar unidades significativas. Nesse estágio, há o que a autora chama de *fatiamento*. Concomitantemente a essa fase inicial, aciona-se a *memória intermediária*, responsável por tornar acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, armazenados, por sua vez, na *memória de longo prazo*, junto a todo o conhecimento que temos em nossa mente (Kleiman, 2001).

A leitura no Ensino Superior

Pode-se considerar o contexto da leitura no Ensino Superior, no Brasil, um dos mais complexos, haja vista a diversidade de formações que os estudantes ingressantes em universidades brasileiras têm. Há ainda outro componente que torna mais desafiadora essa situação: as distintas exigências de leitura, de acordo com as áreas de conhecimento ou, mesmo no âmbito de uma determinada área, nos distintos cursos de graduação.

No geral, assim como eu já havia apontado na introdução deste trabalho, o processo de formação para a leitura no ambiente acadêmico enfrenta desafios semelhantes aos encontrados no Ensino Médio, em especial no que concerne à falta de repertório cultural dos estudantes, à sua prática de leitura deficitária e às lacunas em sua formação linguístico-discursiva prévia. Posso acrescentar ainda as condições socioeconômicas desfavoráveis, muitas vezes impeditivas de acesso e frequência de leitura adequados (e desenvolvimento do hábito de

ler), e a conseguinte falta de repertório vocabular e carência de conhecimentos prévios, sintáticos e semânticos para a compreensão do discurso acadêmico-científico. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019b) –, apenas 17,7% dos municípios brasileiros contavam com livrarias em 2018. A mesma pesquisa constatou retração no índice de municípios que contavam com bibliotecas públicas; esse índice atingiu 97,1% em 2014, porém caiu para 87,7% em 2018. A queda significa, em números absolutos, que 524 municípios perderam suas bibliotecas públicas entre 2014 e 2018 (IBGE, 2019b). Além disso, as bibliotecas escolares ainda não são uma realidade em todas as escolas do país. Conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018), 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura.

Desse modo, situada brevemente, cabe-me discorrer sobre a leitura acadêmica, numa tentativa de delimitá-la. A fim de refletir sobre a trajetória percorrida pelos estudantes até os bancos universitários, recorro a Isabel Solé (1998), que afirma perceber movimentos distintos no ensino da leitura na Educação Básica. O primeiro movimento dá-se no Ensino Fundamental, precisamente nos Anos Iniciais, nos quais os professores dedicam grande parte do tempo ao ensino do código escrito e de sua decodificação. O segundo movimento ocorre nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que a decodificação dá lugar às supostas atividades de compreensão do texto, geralmente guiadas por um roteiro de perguntas. Tais atividades, ressaltado, muitas vezes, limitam-se à identificação de conteúdo informacional do texto. Além disso, visam não somente à avaliação da apreensão do conteúdo lido, mas também ao (re)conhecimento de aspectos gramaticais. A partir do Ensino Médio, a autora refere, além da permanência do movimento anterior, surgem dois novos: no primeiro deles, há o intuito de desenvolver a habilidade de leitura; no outro, a leitura é o meio para acesso aos conteúdos a serem aprendidos nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Embora a realidade da Educação Básica

(Espanha) observada pela autora seja bastante distinta da brasileira, compreendo essa descrição do ensino de leitura aplicável à situação nacional. Ressalvo, outrossim, compreender a inadequação de práticas de leitura, especialmente as que priorizam a decodificação.

Os resultados de avaliações como o Enem¹³, o Pisa¹⁴ e a Prova Brasil¹⁵ somente corroboram um contexto desfavorável à formação de um leitor proficiente. Por exemplo, no Enem de 2018 (Brasil, 2018), precisamente 112.559 redações receberam nota zero. A última avaliação do Saeb (Prova Brasil), realizada em 2017, aponta índices de aproveitamento estagnados em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, retrocesso (Brasil, 2018). Já no caso da avaliação internacional Pisa, os dados consolidados da prova aplicada em 2015 indicam que houve estagnação em relação ao exame anterior (2012), porém apresentaram resultados inferiores se comparados ao exame de 2009 (Brasil, 2015). De qualquer modo, figuramos nas últimas posições no que se refere a indicadores de leitura entre os países em que o exame é aplicado.

Posso assumir que, no Ensino Superior, esses dois caminhos – desenvolver a leitura como habilidade cognitiva e como meio de acesso à construção do conhecimento – deveriam ser efetivamente percorridos, para que, a eles, pudessem ser acrescidos novos caminhos de aprendizagem, tais como o desenvolvimento progressivo de habilidades atinentes à produção do discurso acadêmico-

¹³ O Enem é uma prova, aplicada pelo Governo Federal, que avalia o desempenho individual dos participantes egressos do Ensino Médio. Tem como função permitir o acesso a universidades no Brasil (via Sisu e Prouni) e em Portugal (Enem Portugal), além de ser requisito para a solicitação de financiamento e apoio estudantil (via Fies e Prouni) (Brasil, 2020).

¹⁴ O Pisa é uma avaliação internacional realizada a cada três anos, cujo objetivo é medir o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências (Brasil, 2007).

¹⁵ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação no sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com foco em leitura e matemática (Brasil, [20--]).

-científico. Por conseguinte, a leitura, nesse nível, consistiria na prática de habilidades de compreensão voltadas à aprendizagem em áreas do conhecimento específicas e voltadas, de igual maneira, ao discurso dessa natureza. Entretanto, o que eu e outros professores universitários costumamos perceber em sala de aula distancia-se desse ideal. Preocupadas com as demandas trazidas pelo público ingressante no Ensino Superior, muitas universidades e faculdades criaram disciplinas introdutórias à leitura em nível acadêmico ou, até mesmo, disciplinas básicas que retomam tópicos da Educação Básica.

As fundações de um interacionismo sociodiscursivo

A compreensão de que aprendemos por meio de interações entre sujeitos em relação a um determinado objeto de conhecimento devemos a Lev Vygotsky, psicólogo russo que viveu no início do século XX. Suas descobertas em relação à linguagem e à aprendizagem de crianças trouxeram grandes contribuições para as áreas da educação, da psicologia e das ciências humanas em geral. Mais significativas ainda foram as pesquisas decorrentes da discussão travada a partir de suas obras durante o século XX e no século atual. A perpetuação de seu legado e o avivamento do trânsito de suas ideias se deram, em especial, pelo empenho de seus alunos. Destacam-se, destes, Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev, com os quais Vygotsky chegou a publicar obras.

Para o psicólogo (2005), a linguagem estrutura o pensamento e, não obstante, dá a ele forma inteligível. Isso significa dizer que, para o interacionismo social, a linguagem é o meio possível de exteriorizar o pensamento. Para chegar a essas descobertas, ele observou crianças em orfanatos e creches da antiga União Soviética. Lá pôde aplicar alguns experimentos que corroboraram para que percebesse as complexas relações entre o pensamento e a linguagem. Interessou-se, de sobremaneira, pelo desenvolvimento da linguagem interior.

A manifestação da linguagem interior está fortemente ligada ao modo como se processa o pensamento

humano, uma vez que ela se caracteriza como uma espécie de diálogo do próprio ser humano consigo mesmo, de caráter diverso e com o intuito de externalizar ou reformular um problema complexo a ser resolvido. Pode ser percebida em adultos por meio do falar sozinho ou do falar para si mesmo, conjecturando, elogiando-se ou punindo-se. Esse tema, aliás, já havia sido de interesse de outro pesquisador de enorme contribuição para a psicologia e para a educação, Jean Piaget. Na obra *Pensamento e linguagem* (2005), Vygotsky chegou a dedicar um capítulo inteiro para o embate de ideias com a teoria piagetiana.

Vygotsky (2005) percebeu as circunstâncias em que a linguagem interior ou fala interior era exteriorizada nas crianças e a forma como essa linguagem auxiliava a resolução de problemas apresentados a elas. Contrariamente às opiniões de Piaget, o qual acreditava que essa linguagem interior desaparecia com o crescimento da criança, Vygotsky acreditava que ela simplesmente não era mais exteriorizada, restringindo-se à fala interiorizada. Em situações de enfrentamento de problemas complexos para o desenvolvimento da criança, essa fala interior era exteriorizada mais frequentemente. Ficou famosa a experiência em que ele retirava um lápis de uma cor essencial para uma determinada tarefa de desenho e observava a reação da criança ao se deparar com o problema. A ocorrência da fala interior crescia enormemente, no intuito de resolver o problema inesperado apresentado a ela.

Para entender sua relação com o interacionismo sociodiscursivo, precisamos prestar atenção à importância que Vygotsky deu à interação para a aprendizagem. Nessa interação, inclusive, sua ênfase maior esteve na mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação em convívio social. Esses conceitos são encontrados, em maior ou menor grau, relativizados ou ressignificados, na teoria do discurso e no próprio interacionismo sociodiscursivo.

Sua teoria, embora não tenha se ocupado de como ocorre a aprendizagem formal e escolarizada, teve ampla divulgação nos meios acadêmicos, em especial, nas facul-

dades de educação e psicologia, influenciando toda uma geração de pesquisadores e professores. Talvez seu legado mais significativo tenha sido o papel central dado à linguagem interativa.

Podemos perceber o quanto sua teoria foi prolífica ao estudarmos suas influências em teorias posteriores como o próprio interacionismo sociodiscursivo.

Por sua vez, a contribuição das ideias de outro pesquisador russo, Mikhail Bakhtin, para o interacionismo sociodiscursivo é bastante grande. Bakhtin (2003) lançou as bases de uma teoria do discurso, trazendo ao centro dos estudos linguísticos o enunciado como unidade de comunicação. Em sua obra *Estética da criação verbal*, ele trata, num adendo, do enunciado e dos gêneros do discurso. Sua contribuição aos estudos linguísticos, embora tardiamente tenha chegado ao ocidente, foi decisiva para a mudança de foco da frase para o texto como unidade mínima de comunicação. A difusão de sua obra sofreu um revés muito grande durante o regime socialista na União Soviética. Seus livros foram censurados, e somente nos anos 1970, especialmente em nosso país, tomou-se contato com suas ideias.

O problema tratado por Bakhtin, em capítulos finais de uma obra cuja temática é a teoria literária, é delimitar o enunciado como unidade comunicativa em oposição à frase e à oração e buscar entendê-lo num contexto discursivo maior, em que ele é produzido em interação e faz parte de um acervo sócio-histórico. Além de ter contribuído para ajustar o foco dos estudos em linguagem, ele inseriu o caráter interativo na produção dos enunciados – característica antes ignorada pela maior parte das teorias da comunicação.

Bakhtin (2003) busca contextualizar e definir o enunciado como unidade de comunicação, como exposto anteriormente. Para ele, a atividade humana é tão diversa e engloba tantos usos de linguagem, que permite que os integrantes dessas atividades profiram enunciados, sejam escritos, sejam orais, dos mais variados possíveis. O enunciado, assim, é uma realização individual e vinculada à

atividade humana. Em sua descrição do enunciado, ele aponta como elementos de sua constituição o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Nesse conceito, podemos ter acesso à unidade de comunicação apresentada por Bakhtin. Sua teoria, próxima à linha interacionista vygotskyana, dá bastante importância ao convívio em sociedade e às interações dele decorrentes. Desse modo, permeada pela linguagem, a comunicação entre as pessoas se dá por meio de enunciados. Esse termo não é meramente um preciosismo de unitarização, mas uma forma considerada adequada pelo estudioso para dar conta das interações e do significado real da comunicação. Para ele, a produção de um enunciado é uma resposta a outros enunciados precedentes. De algum modo, Bakhtin contextualiza a produção do enunciado sócio-historicamente, revolucionando os estudos de linguagem de até então, os quais não levavam em conta as interações sociais e o momento histórico para buscar entender o tema.

O discurso, por sua vez, permeia o enunciado ou, até mesmo, realiza-se efetiva e socialmente por meio dele. Para entender o conceito de discurso, a premissa de que todo ser humano, ao produzir um enunciado, tem uma intenção, dita ou não dita, bem entendida ou subentendida deve ser levada em conta. Essa intenção não é desprovida de pressupostos lógicos, isto é, ela se filia, de alguma forma, a um discurso já estabelecido.

No entendimento da teoria bakhtiniana, o discurso está presente no fazer humano em sociedade, isto é, a atividade humana está impregnada de discursos, dos mais diversos possíveis quanto a variedade de ações do ser humano. A questão é que, ao produzir um enunciado, o homem está dando forma a um discurso, ao mesmo tempo que está respondendo a discursos anteriores e antevendo respostas a discursos posteriores. Essa noção da atividade humana encadeada com a realização e resposta discursivas foram contribuições bastante significativas de Bakhtin.

Assim, essas relações fazem com que o enunciado seja provido de discurso e, ao mesmo tempo, sua realização seja efetiva na sociedade. Isso se dá naturalmente nas relações dialógicas mediadas pela linguagem entre sujeitos em sociedade.

A partir da definição apresentada de enunciado, podemos chegar ao conceito de gênero do discurso. Cabe aqui ressaltar que não foi Bakhtin o primeiro a buscar uma organização das unidades de comunicação da atividade humana em gêneros. Ainda na tradição grega, os pensadores antigos já buscavam a divisão dos gêneros literários. Bakhtin tem méritos por inserir o conceito num esquema mais amplo do uso da linguagem, além de abranger não somente os gêneros literários, mas também todos os gêneros do fazer humano. Para ele, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262). A esses tipos, denomina gêneros do discurso.

Sua classificação dos gêneros se baseia ainda fortemente na estrutura encontrada em romances e outros gêneros mais correntes na literatura. Desse modo, pode não satisfazer uma classificação mais abrangente dos diversos usos da linguagem. Ele os classifica em gêneros primários ou simples e gêneros secundários ou complexos. Esses gêneros secundários incorporam os gêneros simples. Para ele, o surgimento dos gêneros discursivos secundários se dá por meio da escrita e num contexto mais complexo, organizado e desenvolvido. Em sua formação, podem, inclusive, reelaborar gêneros simples, mais ligados a situações de comunicação imediata.

A ênfase de Bakhtin nas relações dialógicas, apresentando o enunciado como elo para atitudes responsivas e ressaltando um processo de comunicação interativo e complexo, o inscreveu numa macroteoria sociointeracionista.

O interacionismo sociodiscursivo

A teoria do interacionismo sociodiscursivo é também conhecida por sua sigla ISD. Suas bases, entre outras teorias, são atribuídas ao interacionismo social de

Vygotsky (2005, 2006) e à teoria do discurso de Bakhtin (2003). O pesquisador de maior renome da teoria é o belga Jean-Paul Bronckart (2007 [1999]) e sua equipe da Universidade de Genebra (UNIGE), também conhecidos como pesquisadores genebrinos.

A posição epistemológica coerentemente defendida pela teoria é interacionista, no sentido de que rejeita quaisquer determinismos próprios do ser humano e de sua ação, ao mesmo tempo que sustenta a atividade de linguagem como lugar e meio das interações sociais que constituem o conhecimento humano. Jean-Paul Bronckart, na introdução de sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos* (2007 [1999], p. 13), explica que as proposições da teoria advêm de “uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”. Ele ainda acrescenta que a implicação de uma inscrição teórica na psicologia significa tomar a unidade de linguagem, em última instância, como uma conduta humana. Tal conduta é tratada como uma ação de significância, uma vez analisada pelo quadro teórico interacionista social, sendo, portanto, uma forma de ação e, ainda, ação de linguagem.

O interacionismo sociodiscursivo tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem, conceitualização afinada à corrente teórica interacionista. Bronckart (2007 [1999]) considera essa ação de linguagem todo ato material ou verbal num dado espaço-tempo.

O teórico avança para a delimitação do contexto de produção para os textos. Para isso, chama a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar de produção, o momento de produção, o emissor ou produtor e o receptor ou a pessoa que pode receber o texto. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociossubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo. O autor entende o lugar social como o lugar institucional em que o texto é produzido, por exemplo, a

escola, a família, a interação comercial, etc. Já a posição social do emissor denota o papel que é dado ao enunciatador no momento da interação, como o de professor, de pai, de cliente, etc., assim como o papel de receptor tem a mesma denotação. Por fim, o objetivo indica o efeito, sob o ponto de vista do enunciador, que o texto pode produzir no emissor.

Há diferenças terminológicas significativas entre a teoria do discurso de Bakhtin e o ISD. Embora o último tenha se valido do percurso teórico do primeiro, Bronckart e sua equipe buscaram refinar alguns conceitos e, para isso, tiveram de fazer mudanças nos termos. Cabe ressaltar que, uma vez inscrito na teoria do interacionismo sociodiscursivo, esse livro buscou apresentar coerência na escolha terminológica, priorizando os termos difundidos pelo ISD, embora alguns vejam correspondências inequívocas em seus similares bakhtinianos e, inclusive, os prefiram.

Para Bronckart (2007 [1999]), muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí o termo *interacionismo sociodiscursivo*. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para a teoria. Para o autor (2007 [1999], p. 75), o texto é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Não é difícil perceber a similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, enquanto base de sustentação conceitual da teoria.

O ISD considera que, no tempo-espço de uma atividade de linguagem, são criados mundos virtuais chamados mundos discursivos. Esses mundos mantêm relação com os mundos representados pelos agentes humanos (chamados de mundos ordinários), ou seja, aqueles diretamente ligados à atividade humana. Bronckart (2007 [1999]) propõe quatro mundos discursivos. Sua categorização segue alguns critérios baseados nos processos de constituição desses mundos, ou o que o autor chama de operações constitutivas.

As coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto podem ser apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, isto é, distanciadas, ou podem ser conjuntas às coordenadas da ação de linguagem. Esses tipos de junção estão ligados a uma origem espaciotemporal e produzem diferentes apresentações: ou são narrados ou são expostos.

Outra diferenciação possível para a categorização dos mundos discursivos são os conceitos de implicação e autonomia. No primeiro caso, o acesso ou recepção ao texto produzido num mundo discursivo implica conhecer suas condições de produção, sem as quais a compreensão não ocorre. No segundo caso, essa relação é construída autonomamente, não alterando as condições de recepção do texto.

A partir dessas categorias, os mundos discursivos podem ser agrupados em mundos da ordem do expor e do narrar, sob duas condições – implicação e autonomia. Em resumo, temos os mundos do expor implicado e autônomo e os mundos do narrar implicado e autônomo.

Os tipos de discurso podem ser entendidos como categorias em número reduzido de configurações do discurso humano. Sua ocorrência é universal e ligada ao funcionamento operacional de nossa mente consciente. Eles ocorrem em número limitado e estão vinculados à ação humana. Denotam um objetivo de discurso, e, pela sua natureza imaterial, não são encontrados puros na realização do texto. Assim como o termo, o conceito de tipos de discurso tem sua origem na teoria bakhtiniana. Por exemplo, no caso da infraestrutura do texto, ele “designa os diferentes segmentos que o texto comporta” (Bronckart, 2007 [1999], p. 120).

As articulações entre os tipos de discurso dentro do texto se baseiam na premissa de que não existem textos puros sob a óptica dos tipos. Desse modo, um texto de ocorrência natural na sociedade deve abrigar mais de um tipo de discurso e, conseqüentemente, dispor de meios de articulá-los em sua organização interna.

Na esteira das contribuições de Bakhtin para o estudo dos gêneros de texto, Bronckart propõe o texto como unidade comunicativa, como já enfatizado em tópico anterior. Aceita, assim, não só qualquer produção escrita, mas também textos da modalidade oral. Ele acrescenta ainda que os textos são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (Bronckart, 2007 [1999], p. 137).

Para abrigar esses textos dentro de categorias passíveis de uso pelas pessoas em interação em sociedade, Bronckart desenvolve o conceito, outrora trabalhado por Bakhtin, de gênero discursivo. Renomeia-o de *gênero de texto* e busca destrinchar o conceito.

Os gêneros textuais podem ser considerados espécies de textos de relativa estabilidade disponíveis no que o autor chama de intertexto. Uma definição possível para o gênero de texto é a de que se trata de uma realização prototípica do discurso, regulada e determinada por práticas sociodiscursivas. Essa definição abriga em si mesma uma série de conceitos fundamentais para a teoria do interacionismo sociodiscursivo. Definir o gênero como uma realização prototípica significa considerá-lo como uma espécie de elemento no arcabouço virtual de produções do discurso ligadas às mais diversas ações humanas. Nesse arcabouço, chamado pelo ISD de intertexto, estão disponíveis as ideias gerais que permitem às pessoas em sociedade produzirem um texto a partir de um dado gênero textual. Ao mesmo tempo que elas se valem desse acervo ideal de gêneros, as próprias pessoas em interação social o alimentam na medida em que suas práticas sociodiscursivas estão constantemente produzindo novos espécimes de textos. A classificação desses gêneros não é definitiva, uma vez que eles ocorrem de forma ilimitada em sociedade – seus limites são tão diversos quanto a diversidade de ações humanas. O que determina a escolha de um ou de outro gênero é a pertinência social para uma determinada ação.

O autor pode ser considerado uma espécie de gerenciador de um mundo discursivo construído numa dada

temporalidade. A esse mundo discursivo construído são determinadas vozes sociais, ou seja, de acordo com Bronckart (2007 [1999]), entidades responsáveis pelo que é enunciado no texto. Podem ser de diferentes categorias, como citado anteriormente. Uma de suas características, por sinal, é a possibilidade de convivência coletiva no mesmo texto. Isso significa dizer da existência da polifonia no texto. Diz-se que um texto, nesse caso, é polifônico, quando diferentes vozes podem ser percebidas. É possível que essas vozes sejam de mesmo estatuto, por exemplo, diferentes vozes de personagens, ou combinações de vozes de estatutos diferentes.

Metodologia

A metodologia do estudo se baseia no ISD e é delineada para ser uma pesquisa qualitativa com um componente quantitativo de coleta de dados. Os passos a serem seguidos incluem: (a) descrição das características dos suportes; (b) aplicação de teste de compreensão; (c) coleta e análise dos dados; (d) determinação do impacto do suporte; (e) discussão à luz do ISD. Para fins de detalhamento das etapas, explico-as brevemente a seguir.

- a. **Descrição das características dos suportes:** uma análise inicial será conduzida para descrever as características distintivas entre os textos didáticos em suportes impresso e digital. Isso inclui aspectos como a diagramação, a presença de hiperlinks, a possibilidade de anotações físicas *versus* digitais e o caráter multimidiático.
- b. **Aplicação de teste de compreensão:** um teste de compreensão leitora, consistindo em um texto didático em suporte impresso e uma réplica idêntica em suporte digital, será aplicado a grupos de estudantes do Ensino Superior.
- c. **Coleta e análise dos dados:** os dados obtidos nos testes serão coletados e analisados para identificar padrões e diferenças na compreensão leitora entre os dois grupos.

- d. **Determinação do impacto do suporte:** com base na análise dos dados, o estudo buscará determinar quais características distintivas do suporte textual impactam de forma diferente os níveis de compreensão leitora do texto didático.
- e. **Discussão à luz do ISD:** os resultados e as implicações desses dados serão discutidos à luz da Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo.

Algumas notas para discussão

A análise dos dados, embora ainda em fase preliminar, propõe-se a explorar como as peculiaridades do suporte digital afetam as competências de leitura no Ensino Superior. As implicações da leitura digital são vastas e complexas. Por um lado, o suporte digital oferece acesso a uma quantidade massiva de informação, com recursos multimídia e interativos que podem enriquecer a experiência de aprendizagem. Por outro lado, a leitura digital pode apresentar desafios, como a diminuição da concentração do leitor, a navegação não linear que pode prejudicar a compreensão de estruturas textuais mais complexas e a dificuldade de realizar anotações de forma efetiva.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, o texto didático digital pode ser visto como um espaço de interação que demanda novas habilidades dos leitores. A leitura deixa de ser uma atividade solitária e se torna um processo mediado por ferramentas e tecnologias. Os hiperlinks e a multimídia não são apenas elementos adicionais, mas construtos semióticos que o leitor deve gerir para construir sentido. A compreensão leitora, nesse contexto, não se limita a extrair o significado de um texto, mas a integrar e sintetizar informações de múltiplas fontes, muitas vezes de forma colaborativa.

Portanto, as implicações para o Ensino Superior são profundas. Parece ser necessário discutir o que os professores precisam fazer para se tornarem mediadores que capacitam os estudantes a ler e a compreender textos em ambientes digitais de forma crítica e eficaz. Estratégias de ensino-aprendizagem devem ser qualificadas para

levar em conta essas particularidades. A pesquisa busca, ao final, propor um conjunto de estratégias didáticas que auxiliem professores e estudantes a lidar com os desafios e a maximizar os benefícios da leitura digital, como, por exemplo, o uso de ferramentas de anotação digital, a criação de atividades que estimulem a síntese de informações de hiperlinks e a exploração de recursos multimídia como parte do processo competente de compreensão do texto didático digital.

Considerações finais

A transição para a leitura em suportes digitais no Ensino Superior é uma realidade que exige atenção e respostas adequadas por parte da comunidade acadêmica e dos educadores. A pesquisa em andamento, aqui detalhada, busca contribuir para essa discussão ao analisar o impacto de distintos suportes na compreensão leitora e, a partir disso, propor estratégias didáticas que sejam relevantes para o contexto atual. Ao utilizar o Interacionismo Sociodiscursivo como arcabouço teórico, o estudo reforça a ideia de que a leitura é uma atividade social e mediada, e que o suporte textual é um elemento crucial nessa mediação.

Espera-se que as descobertas deste estudo possam fornecer subsídios para a elaboração de planos de ensino e metodologias pedagógicas que preparem os estudantes do Ensino Superior não apenas para a leitura tradicional, mas para uma leitura digital crítica e competente. O objetivo final é garantir que o avanço tecnológico no campo da Educação seja acompanhado por uma evolução nas práticas de ensino-aprendizagem, assegurando que as habilidades de compreensão leitora sejam fortalecidas e não comprometidas pela mudança de suporte.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Governo Federal. Serviços. Fazer o Exame Nacional do Ensino Médio. *Gov.br*, 15 maio 2020. Disponível em: <https://>

www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-do-ensino-medio. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas. Sistema de Informações e Indicadores Culturais – SIIC 2007-2018. *IBGE*, 2019a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. *IBGE*, 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ações Internacionais. Pisa. *Inep*, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Notícias. Pisa. *Inep*, 03 dez. 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados e Resumos. Censo Escolar. *Inep*, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados e Resumos. Saeb. *Inep*, [20--]a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil – Apresentação. *MEC*, [20--]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

À sombra da memória: o dever de lembrar na literatura infantil e juvenil da Argentina

Rosane Maria Cardoso

“No creo que haya una forma ‘indicada’ de transmitir historias; hay muchos modos, atravesados siempre por la identidad de quien escribe y por la identidad de quien lee”.

Paula Bombara

Introdução

Este texto discute os conceitos de memória e de pós-memória em narrativas literárias escritas por autores que fazem parte da chamada geração pós-memória. O objetivo da proposta é refletir sobre as consequências, diretas e indiretas, dos processos de violência instaurados por regimes ditatoriais na América Latina, especialmente na Argentina (1976-1983). Não se trata de fazer um estudo crítico das narrativas, mas de, a par de como o sujeito percebe a violência e de como se constitui a partir de memórias individuais e coletivas, levantarmos a questão sobre o papel da literatura no contexto histórico, político e literário latino-americano da atualidade.

Apesar de a América Latina ter sido assolada pela violência desde a conquista, os processos ditatoriais talvez tenham provocado a forma mais grave de prejuízo à sua constituição, já que costumam oferecer à população a ideia de serem o contraponto a rebeliões, à criminalidade e a ideologias controversas. A ditadura constrói e propaga memórias que confundem autocracia com ordem e progresso. Williams (2018) nos fornece um bom exemplo disso. No Chile, o 11 de setembro de 1973 está registrado, indelével, na consciência coletiva do país. No entanto, para alguns, a ocasião é vista como o dia em que o general Augusto Pinochet salvou o Chile da ideologia comunista, enquanto, para outros, é o dia em que um golpe militar de-

sencadeou a violência em todos os seus níveis. Situações como essa tornam necessário atentar para as configurações que a memória sobre a violência adquire, principalmente quando é traçada pelo poder hegemônico.

É nesse sentido que a literatura hispano-americana tem apresentado obras que questionam frontalmente os regimes ditatoriais e toda a forma de censura arbitrária. É possível perceber que autoras e autores contemporâneos, como Luz Argentina Chiriboga (Equador), Alonso Cueto (Peru), Hector Abad Faciolince (Colômbia), Leonardo Padura (Cuba), Laura Alcoba (Argentina), entre tantos outros, valem-se de uma estética investigativa para promover o entrecruzamento de vidas de sujeitos que passam pelos mesmos caminhos, mas que olham para a violência a partir de posições diferentes e, por isso, elaboram memórias distintas sobre o ocorrido, isto é, para além da história oficial.

Entretanto, na atualidade, há um grupo ainda mais específico que registra as experiências por vezes não vivenciadas fisicamente, mas que têm um profundo impacto no seu cotidiano. São textos escritos por filhos, biológicos ou simbólicos, de pais assassinados, torturados ou desaparecidos. Existe uma urgência, nessa geração pós-ditadura, de entender os silêncios, o medo, o abandono, o nunca contado. Quem são esses escritores e escritoras? Como se instituem na literatura? O que significa, para eles, narrar e ser objeto da narrativa? Como ser “eu” e fazer literatura?

Em torno dessas e de outras perguntas, as questões propostas neste texto voltam-se para o estudo dos conceitos de memória e pós-memória e sua efetivação em narrativas literárias infantis e juvenis argentinas escritas por autores que fazem parte da chamada geração pós-memória. Interessa, aqui, os destinos e a vulnerabilidade de sujeitos comuns que, submetidos a um contexto violento, buscam um modo de se constituir ante a imposição do poder e, ao narrarem sobre si e sobre o outro (desaparecido), levantam questionamentos sobre a memória e seus desdobramentos. Existe, na narrativa literária contempo-

rânea sobre a violência, a emergência de um “eu” periférico, cuja importância não pode ser negligenciada, já que simboliza a resistência frente à história oficial impregnada pelos interesses do poder hegemônico.

Sobre lembrar e esquecer

Na Argentina, a voz das mães e depois das avós da Plaza de Mayo continua a ecoar. O trauma permanece naqueles que estiveram diretamente envolvidos no conflito, assim como nas gerações que se seguiram. A narrativa contemporânea sobre a violência, enquanto espaço simbólico de desvelamento de sentidos, oferece imagens que possibilitam quebrar o silêncio, reinterpretar o ocorrido e (re)elaborar memórias soterradas pelo discurso oficial que soterra o que não interessa ao sistema. Assim, entende-se a relevância deste breve estudo a partir de um pressuposto básico: o papel da memória contemporaneamente.

O chamado *boom* da memória que marcou o final do século XX, coincidente com o fim de vários governos ditatoriais na América Latina, não logrou, ao contrário do que se poderia imaginar, romper com o esquecimento. Frequentemente, somos surpreendidos pelo descaso público a respeito de eventos que levaram à opressão e a sistemas ditatoriais que se mantiveram por décadas. Ao mesmo tempo em que cresce indescritivelmente o acesso a informações históricas, econômicas e políticas, a apatia faz tudo parecer apenas mais uma nota breve sobre os acontecimentos do dia.

Não se trata, porém, de um fenômeno exclusivo da América Latina. O crítico alemão Andreas Huyssen adverte que o holocausto, enquanto evento histórico, também sofreu a banalização por meio de um processo midiático e de musealização que o tornou um artefato mercadológico. Ou seja, há um grupo que produz memória e há um público que a consome vorazmente. E, como costuma acontecer no processo de mercantilização massiva, o alto consumo leva à descartabilidade. Para Huyssen (2000, p. 24), “o passado está vendendo mais que o futuro”.

Sabemos que a memória pode ser manipulada e está sujeita a abusos políticos e econômicos. Entender o papel da memória e de seus desdobramentos na sociedade é de vital importância, pois a amnésia e a perda da consciência histórica são fatores que podem levar novamente à opressão, já que existe, efetivamente, uma política do esquecimento, conforme denuncia Roberta Saçço (2018), em relação ao Brasil, onde, durante o governo bolsonarista (2018-2022), houve intensa glorificação do período ditatorial, reivindicado-o como forma de “corrigir” o país. Vale a pena lembrar os versos de María Elena Walsh (1930-2011) que falam, metaforicamente, dos perigos do esquecimento:

En el país del no me acuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para allí
no recuerdo si lo di.
Un pasito para allá
¡Ay, qué miedo que me da!
En el país del no me acuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para atrás
y no doy ninguno más
porque ya yo me olvidé
donde puse el otro pie.
En el país del no me acuerdo
Doy tres pasitos y me pierdo¹⁶... (Walsh, 1967).¹⁷

Estas reflexões buscam suscitar um diálogo em torno do processo social de transmissão da memória da ditadura argentina entre os jovens daquele país com uma conexão pessoal com a violência e/ou resistência ocorrida durante o período ditatorial. Para tanto, serão utilizados os referenciais teóricos dos estudos de memória e pós-memória. O conceito de pós-memória significa a memória de um evento não vivido, mas ainda experimentado

¹⁶ Tradução livre: “No país do não me lembro / dou três passinhos e me perco. / Um passinho para lá / não me lembro se já dei. / Um passinho para cá / Ai, que medo que me dá! / No país do não me lembro / dou três passinhos e me perco. / Um passinho para trás / E não dou nenhum mais / Porque já me esqueci / Onde pus o outro pé. / No país do não me lembro / Dou três passinhos e me perco...”

¹⁷ A canção “Em el País del Nomeacuerdo” (“The Country of I-Don’t-Remember”) foi tema do filme *The official story*, vencedor do Oscar em 1985, de Melhor Filme Estrangeiro.

por meio imagens, leitura, testemunho pessoal e outras mídias secundárias.

O estudo de obras argentinas se justifica com base nos estudos de autoras como Ros (2012), Ciano (2015), Saçco (2018), Logie e Willem (2015) e Sarlo (2009), que chamam a atenção para a intensa produção de narrativas autobiográficas na Argentina (e no Chile), embora também seja realidade em outros países, mas com menos constância. Como veremos nos exemplos trazidos, são textos escritos por autores e autoras que são filhos e filhas (simbólicos ou não) dos mortos, torturados e desaparecidos durante o último regime militar de seus respectivos países.

Com o fim de um regime autoritário, os mortos e desaparecidos durante o conflito continuam a afetar a vida e a memória de seus descendentes. Nas pesquisas já feitas no contexto supracitado, destacam-se três temas centrais da pós-memória: a) a integração de episódios fragmentados de testemunho com fontes audiovisuais ou escritas; b) a formação de uma identidade ou “história de vida” fortemente marcada pela ditadura; e c) um compromisso com causas sociais atuais.

Como exemplo, podemos considerar a literatura infantil contemporânea na Argentina. Nas últimas décadas, surgiu um número significativo de textos infantis e juvenis que tematizam os anos da ditadura militar naquele país. Alguns dos exemplos mais conhecidos são: *Piedra, papel o tijera*, de Inés Garland; *El monstruo del río*, de Mario Méndez; *Fofoletes*, de María Gabriela Belziti; *Puzzles*, de María Fernanda Maquieira; *O mar e a serpente*, de Paula Bombara. Mais recentemente, Bombara lançou *La sombra del Jacarandá*.

Os livros, dirigidos, a princípio, ao público infantil e juvenil, falam a respeito da ausência dos pais, da censura, da repressão e, sobretudo, das lacunas na memória e na vivência cotidiana. Os modos narrativos são variados, e a abordagem sobre tortura, morte e exílios ocorre, às vezes, metaforicamente. Porém, não são poucas as histórias que marcam incisivamente a violência física do sistema. A escritora argentina Paula Bombara, segundo depoimento

próprio, optou por fazer perguntas às pessoas, perguntas nascidas na cabeça da criança que foi e que não conseguia entender o que estava acontecendo ao seu redor, enquanto vivia com as súbitas mudanças em sua família.

A obra de Bombara constitui um ótimo exemplo das perspectivas de memória de pós-memória em seus textos. Em *El mar y la serpiente* (2005), a autora elabora uma narrativa sob a perspectiva de uma menina, em três etapas da vida, que tenta entender o desaparecimento do pai e da mãe. Somente quando está na adolescência é que tem algumas respostas sobre o ocorrido. Até aquele momento, toda a sua vida foi de um não-saber, não-falar, não-entender:

Papá no está y no me hace *upa* y no me levanta por el aire y no me hace reír y no me cuenta cuentos y no me canta canciones... (Bombara, 2016, p. 19)

No tenemos ni cocina ni comedor ni baño. La casa se llama Pensión.

Estoy triste porque papá no vino a la playa.

No me quiere más.

No me quiere más.

Digo, ¿papá no me quiere más? (Bombara, 2016, p. 22).¹⁸

Se fue.

Se la llevaron unos hombres.

Me dejó con estos tíos viejos de la ciudad que ni sé quiénes son. [...]

Me dijo que me van a venir a buscar mis abuelos. Que tengo que ser fuerte. Que ella va a volver.

Le pregunté cuándo. Cuándo va a volver. Pero me dijo, no sé. Me dijo, tengo que hacer unos trámites con estos señores.

¿No sé qué es trámites!

¿Y a quién pregunto ahora que ella no está? (Bombara, 2016, p. 39-40).

¹⁸ Tradução livre: “Papai não está e não me faz upa e não me levanta no ar e não me faz rir e não me conta histórias e não me canta cantigas. / Não temos nem cozinha nem sala de jantar nem banheiro. A casa se chama Pensão. / Estou triste porque papai não veio à praia. / Não me quer mais. / Não me quer mais. / Digo, *papai não me quer mais?* / Se foi. / Uns homens a levaram. / Me deixou com esses tios velhos da cidade que nem sei quem são.[...] / Disse que meus avós vêm me buscar. Que tenho de ser forte. Que ela vai voltar. / Eu pergunto quando. Quando ela vai voltar. Mas me diz não sei. Diz, tenho de resolver umas formalidades com estes senhores. / Não sei o que é formalidades. / Não sei o que é formalidades!! / E para quem eu pergunto agora que ela não está?”.

Em seu último livro sobre o tema, *La sombra del Jacarandá*, também de literatura juvenil, Bombara traz como protagonista um adulto, Roberto, um homem que decide frequentar oficinas de literatura. Os textos analisados, no entanto, o remetem para a violência da última ditadura na Argentina (1976-1983). A filha adolescente percebe o medo permanente que há nele. Para Roberto, a todo momento, algum fato suscita “algo que perdura cuando hacen silencio, cuando una silla se mueve, cuando alguien respira fuerte¹⁹” (Bombara, 2023, p. 11). No caso dessa narrativa, torna-se evidente o modo como o trauma paterno se abate sobre a geração futura que, simultaneamente, é a que fará o adulto emancipar-se da dor.

Elizabeth Jelin (2012) apresenta a base para as atribuições ao passado relacionadas aos eventos nascidos da violência política ditatorial na América Latina. Tais sentidos envolvem, primeiro, o entendimento da memória como uma série de processos subjetivos regidos por experiências e marcas simbólicas e materiais. Simultaneamente, as memórias tornam-se objetos de disputa e conflito, pois estão claramente ligadas às relações de poder, isto é, que manipula as memórias oficiais, a despeito do que cada um lembra sobre o que viveu e sentiu. A consequência desse fator é que o poder hegemônico busca oficializar certas memórias, privilegiando aspectos históricos e, assim, estabelecendo determinados significados para o passado.

De uma perspectiva individual, Jelin nos alerta que o esquecimento e o silêncio estão no centro de toda a narrativa sobre o passado, pois a memória requer seleção. Simplesmente não é possível lembrar de tudo, e a própria narrativa nos leva a sublinhar certos aspectos em detrimento a outros. Pode até acontecer a exclusão total de determinados eventos por causa do quão traumáticos eles são ou, talvez, porque não representam algo importante para aqueles que estão lembrando do evento.

¹⁹ Tradução livre: “Suscita algo que perdura quando fazem silêncio, quando uma cadeira se move, quando alguém respira forte”.

O elefante na sala

O sociólogo Eviatar Zerubavel (2006, p. 9) argumenta que o esquecimento pode ser criado por meio de um comportamento social que evita, deliberadamente, tratar da questão. O estudioso utiliza a expressão “o elefante na sala” para ilustrar como as pessoas optam por ignorar um problema, mesmo que seja impressionante. A decisão de não admitir que há um elefante na sala é negação. Ele explica que essa negação existe em vários níveis de uma sociedade: a oficial, a cultural e a pessoal. A negação oficial vem de leis, censura, livros didáticos e outras formas de controle institucional. No Chile, por exemplo, o fato de haver impunidade para os associados das Forças Armadas que torturaram e mataram pessoas é um sinônimo de negação oficial. A negação cultural é o controle que a cultura e as normas têm sobre a sociedade, uma instituição ou família.

Quanto à negação pessoal, Stanley Cohen (2013) apresenta três tipos. A negação literal ou factual é a insistência de que nada aconteceu. Pode ser resultante de ignorância genuína (talvez causada por negação oficial e cultural), mentiras deliberadas ou razões psicológicas ou inconsciência. A negação interpretativa caracteriza-se pela aceitação de que o evento aconteceu, porém se atribui um significado diferente. Por exemplo, dizer que os europeus “descobriram” em vez de “invadiram” ou “conquistaram” diminui e nega a existência de povos nativos. Por fim, a negação implicatória minimiza, justifica ou racionaliza as implicações negativas do que aconteceu, como, por exemplo, entender o 11 de Setembro de 1973 como vitória ante o comunismo.

Muitos sobreviventes de genocídios ou guerras não compartilham suas experiências porque não querem reviver o trauma ou transmitir suas horríveis experiências para a família (Zerubavel, 2006. Na mesma linha, familiares e amigos, preocupados com a possibilidade de incitarem mais dor e sofrimento, também não perguntam aos sobreviventes sobre suas experiências. Esse silêncio serve para protegê-lo do medo de que violência aconteça

novamente ou que pessoas com poder possam puni-los por falar. A vergonha é outra fonte de silêncio, especialmente em casos de violação sexual.²⁰ Apesar do silêncio que existe em famílias de sobreviventes, o trauma ainda se infiltra como se fosse um elefante na sala de estar, o que é revelado na forma de eufemismos, pesadelos, doenças mentais, alcoolismo ou suicídio (Zerubavel 2006). É o que Paula Bombara apresenta em seu texto:

– Es tremendo, pero en muchos casos no hay datos, por eso se los sigue buscando. De otros se sabe que los arrojaron desde aviones al Río de la Plata o que fueron enterrados clandestinamente en cementerios.²¹

[...]

Roberto no escucha. En su memoria da vueltas una frase: enterrados clandestinamente enterrados clandestinamente en los cementerios enterrados en los cementerios clandestinamente enterrados clandestinamente clandestinamente clandestinamente^{22...23}

Roberto se queda sentado, abstraído. Ella [la profesora] se le acerca. Ese hombre grande, de manos callosas y mirar opaco, la intriga (Bombara, 2023, p. 13).

A literatura infantil e juvenil argentina, assim, tem apresentado com bastante propriedade o cuidado dos pais em proteger seus filhos da violenta situação vivida. Outro exemplo está em *Rompecabezas*, de María Fernanda Maquiera. O contexto abarca a Guerra das Malvinas, e a obra permite a discussão sobre os efeitos do silêncio sobre a identidade da criança:

Yo soy la única en la clase que no tiene Padre ni Madre; Oma vendría a ser mi Tutor o Encargado. Cada vez que la entrego firmada por ella, todos los años desde Primer grado, me pasa lo mismo: la maestra de turno me mira

²⁰ Savannah Ducharm (2016) destaca a questão da vergonha em seu projeto com mulheres chilenas que sobreviveram à tortura e à violência sexual sob o regime de Pinochet.

²¹ Tradução livre: “É terrível, mas em muitos casos não há dados, por isso seguimos buscando. De alguns se sabe que foram jogados de aviões no Rio de la Plata ou que foram enterrados clandestinamente em cemitérios”.

²² Tradução livre: “Roberto não escuta. Em sua memória, uma frase dá voltas: enterrados clandestinamente enterrados clandestinamente en los cementerios enterrados en los cementerios clandestinamente enterrados clandestinamente clandestinamente clandestinamente. / Roberto fica sentado, abstraído. Ela se aproxima. Esse homem grande, de mãos callosas e olhar opaco, a intriga”.

²³ Esses espaços e repetições são recursos utilizados pela autora.

con cara de pobrecita. Como si la ausencia de Padre y Madre fuera una mancha con tinta indeleble, una especie de daño irreparable, un rompecabezas al que le faltaran las piezas²⁴ (Maquiera, 2013, p. 24).²⁵

Para além do que não é dito, existe o silêncio fundante (Orlandi, 1997), isto é, um silêncio preexistente, que funda a linguagem e é construído historicamente, assim como a identidade humana. Esse é o espaço que institui o movimento dos sentidos e é onde são feitas as escolhas enunciativas. Essa ausência é a falta da manifestação da essência humana, da alma. Quando a autoanulação e a autorrepressão são motivadas por situações violentas e coercitivas, como em uma ditadura, uma espécie de apatia começa a ser parte da identidade individual e coletiva.

Contudo, ao falarmos em apatia, uma derivação merece atenção. Assim como vários registros – literários e não literários – trazem à tona o perigo do retorno ao totalitarismo, não faltam os que negam o passado opressor, como acusa Saçço (2018). Na mesma linha, muitos jovens não têm interesse em saber sobre esse tempo.

No turbilhão de acontecimentos diários, “dar a conhecer” a História pode gerar, paradoxalmente, um mecanismo de silenciamento ou, dizendo de forma mais direta, de descaso. Hoje, não faltam referências como debates, eventos, museus, documentários, filmes, exposições, etc. O passado traumático da América Latina tem sido examinado e discutido com pertinência. Ainda assim, a “verdade” – com todo o relativismo que a palavra exige – é por vezes silenciada porque não há tempo para que se veja e se compreenda tudo. Receber a informação

²⁴ Tradução livre: “Eu sou a única na classe que não tem Pai nem Mãe. Minha avó vinha a ser minha tutora ou encarregada. Cada vez que entrego algo assinado por ela, todos os anos desde a primeira série, acontece o mesmo: a professora me olha com cara de pobrezinha. Como se a ausência de Pai e Mãe fosse uma mancha com tinta indeleível, uma espécie de dano irreparável, um quebra-cabeça em que faltaram peças”.

²⁵ Essa questão da identidade é tratada na coletânea *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* (2013), em que escritores e ilustradores contam suas experiências no período. O texto é dedicado aos eventuais bisnetos de “las Abuelas de la Plaza de Mayo”. Os autores são Paula Bombara, Iris Rivera, María Teresa Andruetto, Mario Méndez.

pronta, de fontes nem sempre legítimas, tem sido o suficiente para que determinados fenômenos sejam “compreendidos”. Além disso, a atualidade vive o extremismo cada vez mais evidente entre direita e esquerda, fator que cria duas grandes bolhas nas quais cada grupo define também parcialmente o que quer ver/saber. Assim, em um retorno preocupante à dicotomia bem *versus* mal, a memória corre o risco de ser sufocada mais uma vez.

Por que escrever sobre o passado

Ana Ros introduz seu livro sobre *La postdictadura no Chile e na Argentina* com a pergunta: por que escrever sobre a geração pós-ditadura? Parte de sua resposta se inscreve no que a estudiosa acredita. Ou seja, o desaparecimento de familiares, cônjuges, amigos e colegas transformou a vida dos sobreviventes e os levou à condição de vítimas. Todavia, eles se impõem ante essa categorização e se organizam em torno da verdade e da justiça a respeito das violações dos direitos humanos.

Marianne Hirsch acredita que a geração da pós-memória é capaz de, em certa medida, possuir as memórias traumáticas de outras pessoas. Trata-se de filhos de sobreviventes que continuam carregados pelas marcas dos conflitos vividos que não se apagam com o passar do tempo. Hirsch (2008) vincula seu conceito de pós-memória com a fotografia como um meio que conecta a primeira geração com a segunda, como memória e pós-memória, respectivamente, como se a foto permitisse tocar o passado, revivê-lo. É necessário elucidar que Hirsch fala de fotografias de parentes, da família. Diferentemente de imagens de atrocidades, as que mostram aspectos familiares amenizam a distância e proporcionam a identificação.

Contudo, Belén Ciano (2015, p. 514) discorda amplamente de Hirsch e adverte para a necessidade de uma problematização sobre o conceito algo positivista de **geração**: “al considerar a sobrevivientes, como hijos de desaparecidos, y si se trata de hablar de traumas, estaríamos ante un trauma basado en una experiencia real (y de lo real) no heredada, o no solamente, a través de la lógica

intergeracional del dolor²⁶”. Em linhas gerais, enquanto Hirsch percebe a pós-memória como um trauma que pode ser sanado pela lembrança por intermédio do objeto que liga gerações, para Ciancio, a pós-memória é a própria experiência que se mantém entre gerações.

De sua parte, Beatriz Sarlo (2005) acredita que a memória tem sido um dever da ditadura pós-militar em países da América Latina. Os testemunhos tornaram possível a condenação do terrorismo de Estado. Mesmo lidando com o papel da memória, comissões, relatórios e registros da verdade são maneiras de manter-se alerta sobre os perigos do poder hegemônico. Também, como nos lembra Sarlo (2005, p. 29), narrar a experiência une-se ao corpo, à voz e à presença real do sujeito em uma cena do passado: “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*”²⁷.

Por fim, é preciso considerar o papel que tais narrativas têm para quem as recebe. São leitores de diferentes tempos e idades, de uma geração diferente de quem escreve, no caso da literatura infantil e juvenil, por exemplo. Nesse sentido, voltamos ao já dito neste texto sobre a importância de lembrar para além da informação ligeira e descartável. Estamos diante de textos literários e, portanto, de leituras reflexivas e, eventualmente, mobilizadoras.

Portanto, esses textos são novos olhares sobre as memórias que circulam a respeito dos processos ditatoriais dos países envolvidos. São possibilidades de as novas gerações conhecerem o passado violento e de contarem-no, de significarem-no a fim de que jamais seja esquecido ou repetido. A violência não é um troféu a ser lembrado

²⁶ Tradução livre: “Ao considerar como sobreviventes, como filhos de desaparecidos, e se trata de falar de traumas, estaríamos diante de um trauma baseado em uma experiência real (e sobre o real), não herdada, o não somente, através da lógica intergeracional da dor”.

²⁷ Tradução livre: “Não há testemunho sem experiência, tampouco há experiência sem narração. A linguagem libera o silenciado da experiência, a redime do seu imediatismo ou de seu esquecimento e a converte no que é comunicável, isto é, o comum”.

como vitória sobre determinado grupo. Onde houver tortura, massacre e mortes não existe lugar para glorificação.

Considerações finais

As memórias presentes em obras literárias cumprem o papel primeiro da literatura: a reflexão interrogativa, aberta a leituras pessoais e do outro. Portanto, ao lermos uma narrativa literária que se pauta pela autoficção, por exemplo, não estamos diante de um testemunho documental, mas ante um processo que pode levar a buscar mais sobre determinado evento.

A constituição da pós-memória não está ancorada na transmissão, mas implica um posicionamento ativo, até mesmo uma decisão por parte dos membros da segunda geração. O que acontece, no entanto, é que a referida decisão não está necessariamente ancorada na racionalidade. O que move a memória dessa prole afetada profundamente pelas consequências de um conflito violento é um forte envolvimento emocional que envolve mágoa e rancor.

No entanto, é preciso considerar que esses sentimentos podem ser justamente aqueles que retiram o elefante da sala se lograrem transformar o ressentimento em ação. Nesse caso, o não esquecimento não significa um trauma doloroso, mas uma posição moral que permite à vítima recusar-se à inércia e constituir-se como sujeito pela afirmação da memória.

Referências

BOMBARA, Paula. *La sombra del jacarandá*. Buenos Aires: Editorial Norma, 2023.

BOMBARA, Paula. *El mar y la serpiente*. Lleida: Editorial Milenio, 2016.

CIANCIO, Belén. ¿Cómo (no) hacer cosas con imágenes? Sobre el concepto de posmemoria. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, v. 7, p. 503-515, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5743195>. Acesso em: 14 mar. 2023.

COHEN, Stanley. *States of denial: knowing about atrocities and suffering*. John Wiley & Sons, 2013.

DUCHARM, Savannah. Las sobrevivientes: La represión social y política del trauma sufrido de las mujeres desde la dictadura. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 2326, 2016. Disponível em: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2326. Acesso em: 21 jan. 2023.

HIRSCH, Marianne. The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, Duke University, v. 29, n. 1, 2008. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/poetics-today/article/29/1/103/20954/The-Generation-of-Postmemory>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP, 2012.

LOGIE, Ilse; WILLEM, Bieke. Narrativas de la postmemoria en Argentina y Chile: la casa revisitada. *Alter/nativas – Revista de Estudios Culturales Latino-Americanos*, n. 5, 2015. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-5-2015/essays/logie-willem.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

ROS, Ana. *Building bridges between generations*. The post-dictatorship generation in Argentina, Chile and Uruguay – collective memory and cultural production. New York: Palgrave Mac Millan, 2012.

SACÇO, Roberta. Memória e esquecimento no pós-guerra. *Revista Darandina*, v. 11, n. 1, jun. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28085>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo: una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

SKÁRMETA, Antonio. *O dia em que a poesia derrotou um ditador*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Record, 2020.

WALSH, María Elena. *El país del Nomeacuerdo*. EUA: CBS, 1967.

WILLIAMS, Dana. Hijos de la dictadura: posmemoria, trauma y resistencia en Chile actual. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 2901, 2018. Disponível em: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2901. Acesso em: 29 mar. 2025.

ZERUBAVEL, Eviatar. *The elephant in the room: silence and denial in everyday life*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Leitura de imagens arquetípicas na poesia em sala de aula

Douglas Ceccagno

*“A força imagística é também um fenômeno psíquico.”
(Jung, 2013, p. 56)*

Introdução

O trabalho com poesia em sala de aula pode seguir diversos caminhos: desde a exposição da interpretação idiossincrática do professor; passando pela abordagem teórica e, assim, muitas vezes exigindo uma compreensão intuitiva da teoria para a compreensão do texto; até o abrir-se mão do ensino, em benefício de um suposto respeito às vivências e às ideias dos estudantes. Se é exato que nem todos esses métodos são igualmente eficazes, é também verdade que muitos de nós, professores, utilizamos, alternativamente, duas ou mais dessas estratégias.

Independentemente dessa variabilidade, a prática pedagógica exige do professor reflexão, planejamento, conhecimento da teoria que embasa o trabalho didático com a literatura e, é claro, familiaridade com o texto poético. Essa familiaridade, resultado de um histórico de leitura de poesia e do estudo de seus elementos constitutivos, garante, em primeiro lugar, que o poema não seja lido unicamente no nível da mensagem, mas também considerando outros elementos passíveis de significação, como o ritmo ou a disposição gráfica. Ainda assim, é necessário dialogar com os sentidos possibilitados pelas vivências, ideias e interpretações dos estudantes, sem esgotar o trabalho, porém, naquilo que o aluno já traz consigo, mas orientando a leitura de forma a ampliar o seu repertório de temas e formas. Conforme escreveu Rildo Cosson (2015, p. 169):

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do ‘amor’ aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica.

Ao contrário, é função do professor levar ao aluno novas possibilidades, e isso diz respeito tanto à reflexão quanto ao conhecimento, sendo ambos inextricáveis.

O objetivo deste ensaio é propor uma possibilidade de leitura que dialoga com as vivências²⁸ dos alunos, não se esgotando, entretanto, nem na supremacia da experiência prévia do leitor sobre o conteúdo do texto, nem no conhecimento da literatura como mera repetição de temas e formas já catalogados pelos livros didáticos ou encontrados facilmente na internet. A base deste trabalho é o reconhecimento, na poesia, de imagens arquetípicas, ou seja, de expressões culturais, simbólicas, dos arquétipos universais que constituem o inconsciente coletivo, na concepção da psicologia analítica de Carl Gustav Jung. Essas imagens, manifestas no sonho, na fantasia, mas também na imaginação poética, são um veículo para a percepção dos arquétipos que nos guiam em certos momentos da vida. O intuito desta proposta é contribuir para a ampliação do universo simbólico dos leitores, de modo a reconhecerem a multiplicidade possível de sentidos do texto poético, experienciando a leitura poética também como um diálogo com a própria psique.

Imagem poética e imagem arquetípica

É verdade que a imagem poética é criativa e prospectiva, assim como entende Gaston Bachelard (1974, p. 341):

A imagem poética não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar. Por sua novidade, por sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio.

²⁸ Utilizamos a palavra *vivência* neste ensaio de forma ampla, abrangendo tanto os fatos da vida quanto a vida interior, da experiência psíquica.

Isso não obsta, no entanto, que ela seja representativa de um componente psíquico fundamental, pois a própria criatividade refere-se com frequência a padrões inconscientes: os arquétipos. Para entender o que é um arquétipo, é importante ter em mente que, para Jung, a maior parte do inconsciente não é constituída de experiências pessoais reprimidas (inconsciente pessoal), mas de um trajeto psíquico compartilhado pela espécie humana, de forma análoga à dos instintos (inconsciente coletivo) (Jung, 2016). Para Jung (2014, p. 83), “os arquétipos são formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão repetidas de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconheçamos ou não o seu caráter mitológico”. A confusão a ser evitada, entretanto, é que o arquétipo não deve ser entendido como uma ideia ou uma imagem repetida, mas como uma forma a ser preenchida conforme as vivências individuais e coletivas.

As imagens arquetípicas, portanto, tomam forma a partir de um arquétipo do inconsciente coletivo (da mãe, do herói, do sábio, do dilúvio etc.), mas se expressam finalmente com as roupagens emprestadas pela cultura. Sendo assim, a imagem arquetípica é, frequentemente, também uma imagem poética, e vice-versa, simbolizando um conteúdo presente no inconsciente coletivo.

A pedra, por exemplo, imagem obsedante na poesia de Carlos Drummond de Andrade, não carrega consigo somente suas propriedades físicas, como a secura e a dureza, ou a coloquialidade do discurso da poesia moderna, mas também reitera sentidos como o da pedra filosófica alquímica. A título de ilustração, a “estrada de Minas, pedregosa”, no poema “A máquina do mundo” (Andrade, 2015, p. 266),²⁹ ao mesmo tempo em que, materialmente, se opõe à transcendência do cosmos aberto diante do eu do poema, é o seu lugar de início, o espaço adequado para a sua manifestação. As pedras, lidas por seu caráter metafórico, levam à interpretação de *um* possível sentido;

²⁹ Em 2000, “A máquina do mundo” foi considerado pelos críticos do jornal *Folha de S. Paulo* o melhor poema brasileiro de todos os tempos (A máquina melancólica, 2000).

como imagens arquetípicas, porém, elas não se encerram em um sentido único: são invólucros de conteúdos psíquicos projetados pelo leitor: ao ler o texto, ele reescreve ali suas vivências interiores; assim, o texto dialoga não só com seu conhecimento objetivo do mundo, mas com suas experiências mais íntimas.

O trabalho de Marie Louise von Franz com os contos de fadas³⁰ já autorizava a aproximação da psicologia analítica à literatura, com a ressalva, tomada a Jung, de que o conteúdo inconsciente é intraduzível em termos meramente intelectuais: ele necessita da experiência:

Segundo Jung, as concepções de cada arquétipo são, na sua essência, um fator psíquico *desconhecido*, e por isso não há possibilidade de traduzir seu conteúdo em termos intelectuais. O melhor que podemos fazer é circunscrevê-lo com base em nossa própria experiência psicológica e a partir de estudos comparativos, trazendo à luz toda a rede de associações às quais as imagens arquetípicas estão interligadas exatamente como aparecem (Franz, 1981, p. 15, grifo original).

Por sua vez, a noção de arquétipo vem fazendo parte dos estudos literários desde a publicação de *Archetypal patterns in poetry*, de Maud Bodkin, em 1934, e ganhou força com a crítica literária arquetípica de Northrop Frye, em obras como *Anatomia da crítica*. Outro trabalho importante na abordagem das pesquisas sobre o arquétipo em textos ficcionais é *Os arquétipos literários*, de E. M. Meletínski.

Embora Frye e Meletínski não trabalhem com a perspectiva junguiana do inconsciente coletivo, reafirmam a existência de padrões universais na literatura. De qualquer forma, a repetição de temas e motivos mitológicos na poesia, no drama e na narrativa assegura a sua relevância no modo como imaginamos e interpretamos a literatura, o mundo e a experiência humana.

³⁰ Marie Louise von Franz dedicou muito de sua investigação aos contos de fadas, numa perspectiva psicológica: escreveu *A interpretação dos contos de fadas*, *A sombra e o mal nos contos de fada*, *A individualização nos contos de fada*, *O feminino nos contos de fada*, *Animus e anima nos contos de fadas*, *O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas*.

Além disso, o trabalho com imagens arquetípicas possibilita a aproximação da poesia ao universo do jogo, conforme a concepção de Johan Huizinga³¹, porém com a ressalva de que a resposta do enigma está, antes de tudo, em cada leitor.³² É necessário, então, lembrar, com Octavio Paz (1982, p. 141), que a própria humanidade se constitui dos elementos presentes na poesia: “O homem se traduz no ritmo, cifra de sua temporalidade; o ritmo, por sua vez, se declara na imagem; e a imagem volta ao homem mal os lábios de alguém repetem o poema”, Diz ele ainda:

O poema se realiza na participação, que nada mais é que a recriação do instante original. Assim, o exame do poema nos leva ao exame da experiência poética. O ritmo poético não deixa de oferecer analogias com o tempo mítico; a imagem, com o dizer místico; a participação, com a alquimia mágica e a comunhão religiosa. Tudo nos leva a inserir o ato poético na zona do sagrado (Paz, 1982, p. 141).

Não importa que, depois de afirmar isso, Octavio Paz tenha passado a tratar da poesia moderna como um fenômeno independente do sagrado, pois a noção de sagrado seria por demais abrangente. O autor toca em um ponto fundamental ao aproximar a poesia do mito e da religião devido ao fato de que todos esses âmbitos da vida humana se constituem por uma *vivência* simbólica, muito mais do que pela *interpretação* do símbolo. Ernst Cassirer problematiza a definição do ser humano como animal racional, considerando-o, sobretudo, um animal simbólico:

Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza

³¹ Em *Homo ludens*, Huizinga (2007) destaca na poesia, como nos mitos, o papel da personificação do incorpóreo e afirma que, entre as personificações mais básicas, está a junção de partes corpóreas de um gigante cósmico para figurar a origem do mundo. Evidentemente, o autor está evocando aqui uma das mais frequentes imagens arquetípicas.

³² Por isso, na psicoterapia de base junguiana, não se usa o termo interpretação para designar o aprofundamento no sentido das imagens arquetípicas, mas sim ampliação. Nesse âmbito, é o próprio sujeito, com a ajuda do terapeuta, quem estabelece os múltiplos sentidos possíveis às imagens produzidas pelo sonho ou por meio de atividades imaginativas, buscando seus referentes em seu próprio contexto pessoal e cultural antes de examinar os padrões universais. No presente trabalho, por outro lado, não será terapêutico o objetivo da leitura proposta, mas a ampliação do universo simbólico dos leitores por meio de imagens arquetípicas.

za e variedade. Mas todas estas formas são simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum* (Cassirer, 1977, p. 51, grifos originais).

Para acessar a variedade das criações humanas, e mesmo o conhecimento de si mesmo, é necessário, portanto, vivência simbólica. Como já expresso na máxima latina: *Habentibus symbolum facilis est transitus*³³. Sendo o símbolo a maneira como humanamente nos referimos ao mistério, ao desconhecido ou impossível de ser nomeado, só por meio do símbolo é possível trazer à consciência aspectos psíquicos que, de outra forma, ficariam na sombra³⁴, mas nem por isso deixariam de interferir em nossas vidas. Além disso, a leitura simbólica também é fundamental para o acesso a diversos sentidos do texto poético. Para entendermos o símbolo, será útil trazermos a definição de Gilbert Durand (1994, p. 12, grifos originais):

O símbolo é, pois, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério. A metade visível do símbolo, o “significante”, estará sempre carregado da máxima concreção e, como Paul Ricoeur diz de uma maneira excelente, qualquer símbolo autêntico possui três dimensões concretas: é simultaneamente “cósmico” (ou seja, recolhe às mãos cheias a sua figuração no mundo bem visível que nos rodeia), “onírico” (isto é, enraíza-se nas recordações, nos gestos que emergem nos nossos sonhos e constituem, como bem demonstrou Freud, a massa muito concreta da nossa biografia mais íntima) e, finalmente, “poético”, isto é, o símbolo apela igualmente à linguagem, e à linguagem que mais brota, logo, mais concreta. Mas também a outra metade do símbolo, a parte de invisível e de indizível que faz dele um mundo de representações indiretas, de signos alegóricos sempre inadequados, constitui uma espécie lógica bem à parte. Enquanto num simples signo o significado é limitado e o significante, ainda que arbitrário, é infinito; enquanto a simples alegoria traduz um significado finito por um significante não menos delimitado, os dois termos do *Symbolon* são, por sua vez, infinitamente abertos.

Sendo assim, o trabalho com poemas na perspectiva arquetípica e simbólica contribui para a remitologização

³³ A travessia é fácil para aqueles que possuem o símbolo. Citado por C. G. Jung (2011, p. 243) como um “‘verbum magistri’ (apoteagma) alquímico extraído de: Mylius, *Philosophia reformata*”.

³⁴ O conceito junguiano de sombra diz respeito aos aspectos obscuros da personalidade (Jung, 2015), incluindo características reprimidas e potencialidades não desenvolvidas.

de uma época em que os mitos, as religiões e a fruição artística do ponto de vista *simbólico* têm sido substituídos pelo racionalismo, a descrição literal e o discurso dogmático. Isso não é diferente nas aulas de língua e literatura, quando os textos poéticos são utilizados apenas para a comprovação de teorias que deveriam ser tão somente meios auxiliares para a leitura.³⁵ Afirma Daysi Camargo (2005, p. 154):

Esse sistema supõe [...] a aprendizagem como um processo de caminho único, racional, lógico, linear e, sobretudo, isento de emoções, afetividade, beleza e poesia. Essas suposições paradigmáticas criam uma barreira intransponível entre o educador e as inquietações do educando, entre os conteúdos programáticos e a busca do aluno.

A poesia, porém, pode ser esse elemento de união entre os conteúdos obrigatórios e as expectativas dos estudantes: “A poesia tem virtudes que possibilitam romper essa barreira. Ela é, por excelência, desbravadora de fronteiras entre o subjetivo e o objetivo, entre *mitos* e *logos* e entre os múltiplos focos de subjetivação” (Camargo, 2005, p. 154, grifos originais). E as imagens têm papel fundamental nesse processo:

Antes de articular qualquer palavra, antes de tornar sonora nossa impressão do mundo, nós a tornamos imagens em nossas mentes. Sendo o processo de linguagem poética não-narrativo, verifica-se que ele é antes de tudo sensorial, imagístico, exatamente da maneira como as crianças primeiro recebem impressão do mundo (Amarilha, 2002, p. 27).

É realmente difícil, quando o critério de verdade deve passar frequentemente pelo crivo da racionalidade e quando os símbolos se esvaziam em ornamentos, abordar a incerteza, a polissemia, a evocação, a antinomia, elementos constitutivos do símbolo e, por conseguinte, do texto poético. Para isso, deve-se considerar que muitas das maneiras de atribuir sentido a um poema provêm do inconsciente do leitor, sua sombra, seus complexos. Da mesma maneira, muito do que é criado artística e poe-

³⁵ Contra isso, insurgiu-se Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo*. Nesse livro, o autor constatava que, nas escolas francesas, não se aprendia do que tratam as obras, mas do que dizem os críticos (Todorov, 2009).

ticamente se origina de aspectos inconscientes de seus criadores: “A análise prática dos artistas mostra sempre de novo quão forte é o impulso criativo que brota do inconsciente, e também quão caprichoso e arbitrário” (Jung, 2013, p. 48). Essa invasão do inconsciente na criação artística talvez possa ser relacionada ao que Jung define como modo *visionário*, oposto ao modo *psicológico*: neste, o artista elabora conscientemente o pano de fundo psicológico da obra; naquele, por sua vez, a ligação entre as imagens não é dada com clareza.³⁶

Nossa proposta é trabalhar a poesia em sala de aula principalmente por sua dimensão simbólica: pela comunicação operada pelos arquétipos universais com a vivência de cada leitor.

Imagens arquetípicas na poesia

A poesia moderna, contrariamente à poética clássica, passou a valorizar sobremaneira a originalidade e o questionamento dos limites entre poesia e prosa, entre literário e não literário.³⁷ Se já havia diversidade de expressão entre os poetas pertencentes ao mesmo momento histórico, na época moderna essa diversidade se ampliou. E, após o aparecimento das vanguardas modernistas, no início do século XX, intensificou-se ainda mais, haja vista que a ruptura com as estéticas precedentes passou a ser a norma. Portanto, alguns poemas são mais propícios para o exercício aqui proposto. Para o exercício com imagens arquetípicas na poesia, é necessário atentar para a profusão de imagens, algo daquele modo visionário proposto

³⁶ Para ilustrar essa oposição, Jung (2013, p. 58) menciona as duas partes do *Fausto* de Goethe: a primeira, da tragédia amorosa, explica-se por si mesma; na segunda parte, porém, “o poder criador do poeta é como que consumido e até ultrapassado; nela, nada se explica por si mesmo e cada novo verso pede a interpretação do leitor”. As imagens oníricas, originais e arquetípicas estariam, assim, mais presentes no modo visionário.

³⁷ Hugo Friedrich (1978) identifica prelúdios da poesia moderna no Ocidente a partir do século XVIII, mas reconhece em Baudelaire “o poeta da modernidade”, encontrando em sua obra características estéticas próprias dessa época, como a despersonalização, a estética do feio e do desagradável, a idealidade vazia (sem Deus), a decomposição e a deformação.

por Jung. Vejamos, sob esse aspecto, o seguinte poema de Jorge de Lima (2004, p. 41):

GUERREIRO

E meu pai, vendo aquele dia 23 tão lindo
e tão verde aquele mês de abril,
e vendo seu primeiro filho,
bendisse a Deus primeiro,
e depois foi à folhinha
ver o nome do Santo que ali estava:
São Jorge!

E o guerreiro cresceu e foi vencer
todos os dragões da vida,
e não vencendo
cobriu com a humildade do seu Santo
a derrota do guerreiro:

Senhor, tende piedade!

A primeira estrofe conta as ações do pai do poeta por ocasião de seu nascimento e da escolha de seu nome. Embora haja uma presença forte do arquétipo do pai, tanto na figura do pai do poeta quanto naquela do santo que lhe serve de padrinho, a linguagem, muito próxima da prosa³⁸, é bastante clara e, fora uma metáfora aqui (“tão verde aquele mês de abril”) e uma metonímia ali (“depois foi à folhinha”), é direta e comunicativa

Em contrapartida, a segunda estrofe traz elementos míticos em forma de metáfora: o guerreiro, os dragões. Ela evoca todas as lutas, reais ou imaginárias. Embora estando essas metáforas cristalizadas na linguagem (todo lutador é guerreiro; todo desafio é um dragão), abrem a possibilidade de o leitor completar sentidos, acessar suas próprias vivências; devem, portanto, ser tomadas como símbolos. Em suma, enquanto a primeira estrofe descreve um evento particular na vida do poeta, com foco nos passos de seu pai, a segunda estrofe evoca as dificuldades de qualquer ser humano.

³⁸ Utilizamos a palavra *prosa* de maneira didática, para nos referirmos à linguagem comum, clara e comunicativa, cujo foco é a mensagem, não a linguagem em si. Estamos cientes de que, na prática, as linguagens da prosa e da poesia são frequentemente intercambiadas, de que é exemplo a prosa poética.

Sendo assim, do ponto de vista da vivência do leitor, a compreensão do texto da primeira estrofe pode ensinar uma memória de infância, o relato sobre seu nascimento contado por alguém da família, o compartilhamento de pontos de vista sobre como se dá o nascimento de crianças em diferentes estratos sociais, em diversos tempos e lugares, e até alguma produção artística e intelectual sobre o tema. De todo modo, a leitura da primeira estrofe não ultrapassa o nível do *logos*, da mensagem.

Diferentemente, os elementos simbólicos da segunda estrofe, encarnados nas imagens do guerreiro, do dragão e do santo, levam a leitura ao nível do mito. Nesses elementos, é possível reconhecer aspectos da jornada do herói mítico: respectivamente, o próprio herói, as provas a serem enfrentadas, e o herói transformado após a conclusão da jornada.³⁹ Essas imagens fazem o poema sair da dimensão individual, referida na primeira estrofe, para evocar o universo simbólico. Agora, todos os leitores são guerreiros; todos, mediante a leitura das imagens arquetípicas, recordam ou pressentem suas batalhas pessoais e coletivas, suas pequenas e grandes vitórias, suas derrotas mais lastimadas e sua transformação após o percurso: como reagiram emocionalmente, o que aprenderam, que emoções esses eventos ainda despertam. Evocar esses aspectos, que podem ser verbalizados ou não, compartilhados ou mantidos no interior de cada um, é um trabalho que as imagens arquetípicas do poema iniciam e no qual cabe a cada leitor se envolver.

Para ajudar nesse percurso, é recomendável, então, o professor contribuir para a ampliação do repertório simbólico de seus alunos, seja com a consulta a dicionários de símbolos, seja incorporando ao planejamento narrativas e poemas em que as figuras do herói, do dragão e do santo aparecem. Como toda leitura é feita com base em outras leituras e em vivências prévias, a leitura de

³⁹ Joseph Campbell, que compilou narrativas míticas de heróis e descreveu os passos comuns da jornada heroica, ou *monomito*, em *O herói de mil faces*, elenca cinco espécies de heróis após a transformação operada pela superação do caminho de provas: o herói como guerreiro, amante, imperador e tirano, redentor do mundo e santo (Campbell, 2007).

um poema é capaz de ser ressignificada a partir de novos conhecimentos. Para tanto, o uso de mitos heroicos de diversas origens, de imagens pictóricas, de trechos de filmes ou séries, de fotografias, da recordação dos heróis da nossa cultura, de canções, de composições musicais evocando o heroico, de estrofes de poemas épicos, de grandes momentos do esporte, entre outros, oferece elementos e perspectivas complementares. O desenho livre ou a manipulação de objetos maleáveis como argila ajudam também na expressão das vivências pessoais, ou mesmo de conteúdos inconscientes despertados por essas imagens.

Nessa atividade, o professor não precisa entender o que o aluno está fazendo; apenas disponibilizar meios para ele mesmo se desenvolver, percebendo sua potência, seus talentos, seus receios, e fazendo da poesia algo que lhe pertença, dialogando com seus desejos e temores. Para isso, tratá-la como um objeto a ser desvendado racionalmente, por meio de perguntas e respostas objetivas, até ajuda, mas ainda é pouco diante das possibilidades do símbolo.⁴⁰

Para essas possibilidades se fazerem mais evidentes, leiamos o poema a seguir, também de Jorge de Lima (1974, p. 67-68):

A MORTE DA LOUCA
Para Maria Helena Nélon Pinto

Onde andarás, louca, dentro da tempestade?
És tu que ris, louca?
Ou será que a ventania ou algum estranho pássaro
desconhecido?
Boiarás em algum rio, nua, coroada de flores?
Ou no mar as medusas e as estrelas palparão os teus seios
e tuas coxas?
Louca, tu que foste possuída pelos vagabundos sob as
pontes dos rios,
estarás sendo esbofeteada pelas grandes forças naturais?
Algum cão lamberá os teus olhos que ninguém se lem-
brou de beijar?
Ou conversarás com a ventania como se conversasses
com tua irmã mais velha?

⁴⁰ É preciso deixar claro que, apesar de utilizarmos a abordagem jun-
guiana, não defendemos em nenhum momento que o professor
faça o papel de psicoterapeuta. Nosso intuito, nessa parte do traba-
lho, é apenas promover um diálogo íntimo entre a vivência do alu-
no/leitor e o texto poético.

Ou te ris do mar como de um companheiro de presídio?
Onde andarás, louca, dentro da tempestade?
Estarão as gaivotas surpresas diante do estranho corpo
adormecido na morte?
Se estás morta, começaste a viver, louca!
Se estás mutilada começaste a ser recomposta na grande
Unidade!
Onde andarás, louca, dentro da tempestade?

O poema “A morte da louca”, do livro *A túnica inconsútil*, é abundante em imagens arquetípicas. A louca do título ocupa muitas vezes o lugar da diferença, da liberdade, da transgressão, mas também do sofrimento, do bode expiatório. Isso porque os arquétipos são múltiplos: não é possível reduzi-los apenas aos aspectos que nos agradam: o sábio pode ser um chato, o herói precisa enfrentar sua covardia.

O louco geralmente escapa às normas; é identificado ao poeta, ao iniciado, ao inspirado, à sabedoria divina; está fora dos limites da razão e das normas da sociedade, da cidade dos homens, do jogo (não tem número no tarô); conhecedor das virtudes transcendentais, embora maltrapilho; é o número zero, está no limite da palavra; é a presença tornada ausência, o saber último tornado ignorância; é o vazio necessário à consciência do mundo; o que caminha na frente preparando o novo ciclo (Chevalier; Gheerbrant, 2001). A figura do louco está nas artes, na literatura, na história, na cultura popular de modo geral.

Aqui, porém, não se trata do louco, mas da louca: logo, junta-se a esses sentidos também aquele do estigma sobre o feminino e os elementos a ele associados: a natureza, o esquema cíclico, o inconsciente, as imagens noturnas. Ampliando esse feminino, chegaríamos ainda aos arquétipos da mãe, da heroína, da feiticeira, da velha sábia. Esses sentidos se conjugam em infinitas variações dependendo da experiência da imagem pelo leitor do poema. A leitura, portanto, é condicionada por suas vivências pessoais, mas emoldurada pelos arquétipos do inconsciente coletivo da humanidade.

Da mesma maneira, ampliaríamos as imagens da tempestade, do riso, da ventania, do pássaro, do rio, da

nudez coroada de flores, da medusa, das partes do corpo, da união carnal, do vagabundo, da ponte, e assim por diante. O poema “A morte da louca” oferece um fluxo de imagens arquetípicas que se ligam de maneira a construir um grande quadro simbólico. Nesse sentido, é importante imaginá-lo mesmo como uma obra pictórica, na qual todos os elementos estão dispostos diante de nossos olhos para contemplarmos como estão interligados e qual é a sua força no conjunto.

No poema em questão, há um elemento fundamental no movimento cíclico, ou seja, a morte da louca é o ensejo para sua integração na grande Unidade. E as imagens do poema se repetem, tomam novos lugares no quadro: a ventania, o pássaro/as gaivotas, a tempestade/as grandes forças naturais, o riso, o corpo. O texto, finalmente, retorna ao início, e o último verso repete o primeiro, já repetido outra vez. Eis o *leitmotiv* do poema: a louca andando em meio à tempestade. Se considerarmos, com Adélia Bezerra de Meneses Bolle (1976), que, nessa tempestade, está figurado o “caráter de ‘insanidade’ dos elementos”, a mesma louca, conforme o título, morta na tempestade, supostamente conversa com a ventania; boiando no rio, estará coroada de flores; morrendo, começará a viver.

Então, surgem os questionamentos que extrapolam, mas, ao mesmo tempo, devem integrar-se ao sentido do poema: Por quantas mortes simbólicas e ressurreições passamos? O que aprendemos com os sofrimentos e as transformações a que a vida nos obriga? Qual é a tempestade de cada um? É possível conversar com a ventania, com a fúria dos elementos? Como entendemos a integração na Unidade: o desaparecimento completo, o retorno a Deus, a vida eterna, a reencarnação? Como essas imagens se conectam à vida do planeta? São questões que se sobrepõem, mas não se substituem, porque a imagem simbólica aponta para vários caminhos; assim, a louca pode ser o leitor, o outro, uma situação específica pessoal ou coletiva, e até o universo inteiro, tudo ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, o poema fala à alma, porque comunica à psique do leitor tudo que ela é capaz de ouvir.

Uma leitura aplicada

A fim de ilustrarmos a possibilidade de ler imagens arquetípicas na poesia em sala de aula, propomos a seguir um roteiro de leitura, que não deve ser tomado como um caminho obrigatório, mas entendido como “fio condutor de uma ação produtiva, cujos resultados transcendem aquilo que lhe deu origem” (Saraiva; Mello; Varella, 2001, p. 85). Seguimos, por clareza didática, as três etapas recomendadas por Juracy Assmann Saraiva, Ana Maria Lisboa de Mello e Noely Klein Varella (2001): motivação à leitura, compreensão do texto e transferência e aplicação da leitura, com uma modificação profunda, porém, na segunda etapa; isso mais adiante se explicará. Essa proposta, vale dizer, é apenas uma possibilidade de abordar com alunos a leitura de imagens arquetípicas na poesia, sendo possível planejar o trabalho de muitas maneiras. Para nosso intuito, utilizaremos o poema a seguir, também de Jorge de Lima (1974, p. 85-86):

E A NAU NAVEGOU, NAVEGOU

E aconteceu naquela noite em que o poeta dormiu só,
sem o calor da companhia para lhe encher os sonhos,
sem o rumor da cidade poluída, lá embaixo,
sem a fala do amigo que o acordasse às pressas;
ter um estranho sonho que lhe foi permitido contar:
e foi que havia inventado um navio para atravessar o mar.
E Deus tendo visto que na terra
ainda havia um homem capaz de inventar uma nau,
deu-lhe o dom de navegar e de descobrir o mundo
e o poder de amansar e circunscrever o vento:
e sob o braço estendido do Senhor
o poeta conseguiu impor a lei às águas
e suspender a âncora e alçar as velas.
E lhe foi ordenado não levar seres vivos
sendo um casal de cada espécie ou cada raça,
ou em qualquer outra diferenciação
porque os homens divididos já não são irmãos!
E o navio não possuía escravos
nem no leme, nem nos remos, nem no bojo sombrio,
e só os homens da bússola orientavam a nau:
o sopro que a impelia era o Vento de Deus
com que o homem fizera todas as descobertas,
pois Ele tinha visto que ainda existia um homem
capaz de navegar e descobrir o mundo!

A primeira tarefa necessária para abordar essa leitura é a identificação, pelo professor, das imagens predomi-

nantes no texto. Assim, o sonho, a nau, o mar, Deus e o poeta nos enviam ao tema mítico do dilúvio, pertencente a diversas mitologias.⁴¹ Porém, o poema apresenta esse tema de maneira particular:

O poema “E a nau navegou, navegou”, sugere a parábola do dilúvio bíblico trazendo ao poema um sentido místico-religioso, seja pela própria referência ao episódio da Arca de Noé, como também pelo caráter simbólico que tanto o mar quanto a nau assumem, assim como o seu estilo profético. O poeta-profeta, em sonho – uma espécie de “graça” divina – conta a história de uma viagem de descoberta de um mundo novo. Nesta viagem o poeta tem como guia a ação divina, como se vê no verso “o sopro que a impelia era o Vento de Deus”, que lhe proporciona poderes mágicos de “impor a lei às águas”. Como uma fábula, a nau limiana ultrapassa a representação do mundo real e se eleva ao plano do divino, colocando-se suspensa entre o céu e a terra (Cavalcanti, 2014, p. 19).

A identificação das imagens centrais nos permite buscar material para ampliar as imagens. Nesse caso, é possível irmos diretamente ao dicionário de símbolos, para conhecimento próprio, mas o ideal é não “traduzir” as imagens arquetípicas com os alunos, e sim auxiliá-los a ampliar essas imagens a partir dos próprios conhecimentos. Sendo assim, o dicionário de símbolos servirá para o professor conduzir essa ampliação, questionar, levantar possibilidades. Dizem Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 339), sobre o dilúvio:

Ele é o sinal da germinação e da regeneração. Um dilúvio não destrói senão porque as formas estão usadas e exauridas; mas ele é sempre seguido de uma nova humanidade e de uma nova história. Evoca a ideia de reabsorção da humanidade na água e de instituição de uma nova época, com uma nova humanidade. [...] O dilúvio revela como a vida pode ser valorizada por uma outra consciência que não a consciência humana... a vida humana aparece como uma coisa frágil, que cumpre reabsorver periodicamente.

⁴¹ Sobre a relação entre os arquétipos do inconsciente coletivo e os mitos, diz Jung (2013, p. 52): “A imagem primordial, ou arquétipo, é uma figura – seja ela demônio, ser humano ou processo – que reaparece no decorrer da história, sempre que a imaginação criativa for livremente expressa. É portanto, em primeiro lugar, uma figura mitológica. Examinando estas imagens mais detalhadamente, constatamos que elas são, de certo modo, o resultado formado por inúmeras experiências típicas de toda uma genealogia. Elas são, por assim dizer, os resíduos psíquicos de inúmeras vivências do mesmo tipo”.

mente, pois que o destino de todas as formas é dissolver-se a fim de poder ressurgir.

O texto do dicionário de símbolos é passível também, por sua vez, de ser lido simbolicamente, porque de várias formas a humanidade pode ser reabsorvida para emergir a nova humanidade. O mito versa tanto sobre a destruição total da humanidade como sobre toda renovação periódica; tanto sobre a morte física e a ressurreição espiritual como sobre tudo que é necessário deixar para trás para o novo aparecer. O dilúvio é um episódio presente na ficção, imaginado no passado ou no futuro, mas se apresenta diariamente em todo processo de transformação e de renovação. Devemos conduzir os alunos a perceber a possibilidade de todas essas interpretações, e ainda sobre o fato de não estarmos no pleno controle do mundo e da vida; sobre a existência de forças, dos deuses ou da natureza, que nos carregam consigo. Esse sentido é capaz de fazer aflorar diversas impressões e sentimentos: a preocupação com o futuro da Terra, ou uma necessidade de controle sobre a vida, ou mesmo o alívio de precisar responder por todos os supostos fracassos, nesse mundo onde o consumo desenfreado e a produtividade em níveis desumanos são a norma.

De maneira complementar, também consultamos o dicionário de símbolos, ou outros materiais artísticos, ou outras fontes de pesquisa, sobre as outras imagens presentes no poema.⁴² Tendo esse material como fonte para a condução do trabalho, começamos o roteiro de leitura com a apresentação dos mitos do dilúvio. A quantidade de mitos vai depender do tempo disponível. Esses mitos servirão para ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca das imagens arquetípicas do poema. Um cuidado necessário, nesse sentido, é de nunca tentar ler o mesmo texto em outro; não acreditar, por exemplo, que o poeta presente no poema de Jorge de Lima se refere a Noé ou alguma outra personagem mitológica: eles apenas viven-

⁴² Especialmente sobre a imaginação dos elementos da natureza, são sempre recomendáveis os estudos de Gaston Bachelard: *A água e os sonhos, O ar e os sonhos, A terra e os devaneios da vontade, A terra e os devaneios do repouso* e *A psicanálise do fogo*.

ciam experiências semelhantes. Outro cuidado é o de não reduzir também a interpretação dos alunos à nossa própria interpretação, mas sempre buscar a ampliação, com questões como: que aspecto da imagem o(a) leva a essa interpretação, que elementos do texto comprovam isso, além da apresentação de vários sentidos da imagem para provocar novas perspectivas.

No caso do mito do dilúvio, há diversas versões conhecidas, entre elas a epopeia acadiana de Atrahasis, a epopeia suméria de Gilgamesh, o mito grego de Deucalião e Pirra, o episódio bíblico da Arca de Noé, o mito hindu de Manu e o peixe Matsya, o mito inca do Uno Pachacuti e o mito tupinambá de Maire-Monan. Qualquer delas deve servir ao propósito estabelecido de introduzir o tema e fornecer um repertório imagético, desde que o poema, posteriormente, não seja reduzido a uma reprodução do mito; é importante notar também como as imagens arquetípicas se transformam.

A leitura do mito, em voz alta pelo professor, ou silenciosa pelos estudantes, é, então, complementada com imagens. No caso do episódio bíblico, há o afresco de Michelangelo, as pinturas de Edward Hicks, Francis Danby, Gustave Doré, John Martin, Théodore Géricault, entre outros. No caso de outras epopeias diluvianas, haverá também representações nos livros ou na internet. Os alunos podem ser chamados a descrever o que veem nas imagens, oralmente ou por escrito. Deverá ser observável o fato de o mito lido ou ouvido ajudar o leitor a prestar atenção a determinados aspectos da pintura. O comparatilhamento das leituras das imagens pictóricas entre os estudantes é recomendável, pois isso também deve diversificar os pontos de vista e fazê-los notar nas pinturas aspectos aos quais ainda não haviam atentado.

O momento seguinte é o da leitura do poema de Jorge de Lima “E a nau navegou, navegou”. Para introduzir essa leitura, porém, os alunos responderão se conhecem outras versões de narrativas sobre um dilúvio universal e como essas narrativas variam entre si: que elementos são suprimidos ou adicionados de uma a outra; como as per-

sonagens são caracterizadas, como pensam e como agem; que sentidos são evocados pela supressão ou pela adição de imagens e acontecimentos. Já a leitura do poema é recomendável que seja feita pelo professor, em voz alta para a turma, devagar e marcando as ênfases e as pausas. Nesse momento, os alunos podem ou não acompanhar o texto escrito; é importante, porém, as imagens ressoarem na interioridade dos leitores; logo, é facultativo solicitar aos alunos que escutem o poema de olhos fechados.

Depois da leitura, os alunos serão convidados a reler o poema, agora em silêncio, para se comunicarem de forma mais profunda com o texto e as imagens arquetípicas. Não é necessário, nem ao menos recomendável, nesse momento, propor questões de compreensão ou de interpretação do texto, mas sim facilitar ao máximo a comunicação entre os leitores e o poema, sem medo de a compreensão não se realizar, porque, como se viu, o símbolo tem múltiplos sentidos, e o arquétipo é, por natureza, contraditório:

Delimitações agudas e formulações estritas de conceitos são praticamente impossíveis neste campo, pois a interpenetração recíproca e fluida pertence à natureza dos arquétipos. Estes só podem ser circunscritos na melhor das hipóteses de modo aproximativo. O seu sentido vivo resulta mais de sua apresentação como um todo do que de sua formulação isolada. Toda tentativa de uma apreensão mais aguda pune-se imediatamente pelo fato de apagar a luminosidade do núcleo inapreensível de significado. Nenhum arquétipo pode ser reduzido a uma simples fórmula. Trata-se de um recipiente que nunca podemos esvaziar, nem encher. Ele existe em si apenas potencialmente e, quando toma forma em alguma matéria, já não é mais o que era antes. Persiste através dos milênios e sempre exige novas interpretações. Os arquétipos são os elementos inabaláveis do inconsciente, mas mudam constantemente de forma (Jung, 2016, p. 254).

Sendo assim, o melhor é os leitores dialogarem com o texto a partir de seu próprio conhecimento. Isso será feito na terceira etapa do roteiro: transferência e aplicação da leitura. As atividades de compreensão do texto, portanto, ficam para um momento posterior, quando também serão abordados elementos rítmicos, figuras de linguagem e demais componentes estruturais. No momento da apli-

cação, porém, é necessário a psique estar o mais envolvida possível com as imagens do poema, sem a costumeira tentativa de racionalização. Essa é a hora de os leitores serem instigados a produzir livremente um poema, uma pintura, uma escultura ou o que mais for possível em termos de linguagens artísticas. Esse trabalho também não precisa ser avaliado, não necessita de nenhuma validação externa: o objetivo é a comunicação íntima do leitor com o poema, à maneira de uma leitura solitária, sem a cobrança do entendimento ou da avaliação.

A atividade de expressão artística deve ser seguida do compartilhamento. É recomendado começar a exposição dos trabalhos, com comentários dos autores, por quem se sentir mais à vontade no grupo. Se o professor também houver construído algo, é indicado iniciar a atividade, como modo de incentivar os alunos. O professor deve zelar pelo respeito a todas as expressões e, no caso de se manifestarem outros alunos durante alguma exposição, inquirir em que, por que e de que modo aquela expressão os afeta. Não é obrigatório todos exporem seus trabalhos: o professor deve sempre usar sua sensibilidade em relação ao grupo; talvez alguns prefiram apenas mostrar o que fizeram; outros prefiram ficar quietos nesse momento. Não devemos nos preocupar com o silêncio, pois nunca sabemos até que ponto uma obra de arte, um poema, ecoou na alma de alguém.

Segue-se, então, uma conversa, em que todos os participantes são convidados a expressar como se sentiram e suas impressões sobre o poema: que imagens chamaram mais sua atenção, que aspectos do poema os afetaram positiva ou negativamente. É o momento de formular questões de interpretação, observando que o poema ressignifica os mitos do dilúvio de forma específica: nele, a grande enchente já não acontece, “porque os homens divididos já não são irmãos” e porque Deus encontrou alguém “capaz de navegar e descobrir o mundo”. Então, pergunta-se, por exemplo: Por que o poeta está sozinho? Que coerência existe no fato de que tudo é visto em sonho? Por que o navio do poeta, diferente das naus das narrativas míticas, é menos abrigo do que veículo de travessia?

Que importância tem para o poeta dominar os ventos e as águas? O que é esse mundo que só o poeta é capaz de descobrir, capaz de poupar do dilúvio toda a vida no planeta?

Todas essas questões, entre outras, auxiliam na interpretação do texto e, ainda assim, não poupam o leitor da fruição e da ampliação das imagens. É possível que, com esse percurso, as impressões iniciais se misturem à leitura objetiva. Isso não deve ser visto como um problema, pois nenhuma leitura de poesia é possível de ser realizada apenas objetivamente e, quanto mais abertas as perguntas, mais efetivo é o trabalho de interpretação: “O respeito à capacidade compreensiva e interpretativa do leitor rejeita a proposição de questões óbvias para privilegiar os espaços de indeterminação do texto, ou seja, as lacunas ao invés de informações, o interdito ao invés do dito” (Saraiva; Mello; Varella, 2001, p. 86).

Só então começará a se esboçar a compreensão racional do texto. O professor, então, propõe questões específicas de compreensão: sobre o encadeamento dos versos e das imagens, o ritmo, as figuras de linguagem e outros elementos constitutivos da estrutura do texto. Enfim, aborda o estilo do autor, da época, e o contexto histórico-literário.

O fechamento do roteiro, a seguir, acontece com uma nova produção, agora especificamente escrita: os alunos escreverão um poema aproveitando as imagens do texto de Jorge de Lima, sua reverberação em si e nos colegas, também utilizando o que aprenderam sobre a estrutura do texto poético. Alternativamente, o professor ainda pode sugerir que os alunos escrevam uma variante contemporânea dos mitos do dilúvio, imaginando o que Deus ou a natureza quer de nós nesse momento.

Nessa perspectiva, é possível não haver consenso acerca da interpretação do poema, ou que esse consenso seja construído coletivamente. O mais importante, porém, é oferecer a possibilidade de cada estudante estabelecer sentidos de acordo com as suas vivências, os seus conhecimentos e até a projeção de elementos inconscientes; sem, contudo, prescindir da abordagem da leitura em

termos de temas, formas, estilos e contexto sócio-histórico. Essa leitura seria feita, porém, apenas em momento posterior ao da comunicação íntima do leitor com o texto.

Considerações finais

Já dissemos que existem muitas formas de abordar a poesia em sala de aula. A proposta aqui esboçada baseou-se em um elemento considerado significativo no processo de leitura: a interação íntima do leitor com o texto, algo às vezes perdido na coletividade do ambiente escolar. Pensamos ser necessário, em especial para a leitura de poesia, o tempo estendido para a imaginação, o retorno às imagens que ressoam em nossa interioridade, a possibilidade de conversarmos com o texto de uma forma que não exija a racionalidade da fala e da escrita objetivas. Porque, na leitura, atuam aspectos da psique do leitor inacessíveis até a ele mesmo, pertencendo ao inconsciente. Assim, quando Jung opõe o inconsciente pessoal, composto a partir das vivências do indivíduo, ao inconsciente coletivo, fruto da experiência humana como um todo, ajuda-nos a vislumbrar a possibilidade de uma conversa entre almas, pois as imagens arquetípicas simbolizam, ou seja, dão rostos, a padrões universais: os arquétipos.

Com isso, nosso intuito não foi reduzir a poesia a uma abordagem psicológica, mas intensificar a participação dos alunos no processo de leitura. Pois, somente quando o poema afeta o leitor, isto é, promove com ele uma relação afetiva, é verdadeiramente objeto de fruição. Nesse processo, não devem ser desprezadas as abordagens existentes quando contribuem para o conhecimento da linguagem poética ou quando facilitam ao leitor a compreensão dos lugares da poesia na sociedade, de seus modos de representação, dos estilos, das épocas e dos autores; porém, isso não deve bastar. Qualquer trabalho com a poesia deve considerar como sujeitos aqueles a quem ela se dirige, ainda mais levando em conta o texto poético como portador de conteúdos simbólicos, em

uma época que a imediatez⁴³ tornou-se valor de mercado. Esperamos ter contribuído com uma alternativa válida nesse enfrentamento.

Referências

A MÁQUINA MELANCÓLICA. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jan. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0201200017.htm>. Acesso em: 19 mar. 2025.

AMARILHA, M. O lúdico na literatura: o caso da poesia. In: AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?*: literatura infantil e prática pedagógica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANDRADE, C. D. *Nova reunião*: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: BERGSON, H.; BACHELARD, G. *Cartas, conferências e outros escritos; A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 339-512. (Os pensadores; XXXVIII)

BOLLE, A. B. M. Uma leitura bachelardiana de Jorge de Lima. *Língua e literatura*, São Paulo, v. 5, p. 11-29, 1976. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/113792/111663>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CAMARGO, D. A poesia ensina? Re-ligando *mitos e logos* a caminho do pensamento complexo. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, Educação, p. 147-154, 2005.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*: ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Vicente Félix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CAVALCANTI, L. M. D. Poesia e transcendência em *A túnica inconsútil*, de Jorge de Lima. *Línguas & Letras*, Paraná, v. 15, n. 30, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10494>.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente,

⁴³ Entenda-se a palavra *imediatez* em duplo sentido: como rapidez, e como experiência direta, sem mediação. Em ambos os casos, não há distanciamento espaço-temporal para a fruição ou a reflexão.

v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1994.

FRANZ, M. L. von. *A interpretação dos contos de fadas*. Tradução de Maria Elci S. Barbosa. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. (Coleção Psicologia Arquetípica)

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé, 2007.

JUNG, C. G. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, C. G. *O espírito na arte e na ciência*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, C. G. *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2014.

JUNG, C. G. *Aion: estudo sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, J. de. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: J. Aguilar; Brasília: INL, 1974. Vol. II.

LIMA, J. de. *Poemas*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos).

SARAIVA, J. A.; MELLO, A. M. L.; VARELLA, N. K. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 81-87.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Horror social e violência de gênero: análise do conto insólito “Cão dos infernos”, de Laís Romero

Cristina Löff Knapp

“O medo e a ansiedade sobre o equilíbrio das faculdades humanas e sobre as fronteiras da vida cotidiana são provocados durante o processo de fazer o que é percebido, imaginado, real ou verdadeiro – tanto sombrio como ameaçador. De fato, os sentidos, nos termos do que é percebido e o que é entendido, são suspensos, muitas vezes a ponto de haver uma perda total – de consciência, autocontrole ou sanidade.”

(Botting, 2024, p. 14)

Considerações iniciais

A escrita de autoria feminina por anos ficou no esquecimento, silenciada e à margem do meio cultural. As mulheres tiveram acesso à educação tardiamente, principalmente a partir do século XIX, cuja educação adentrou aos lares das famílias. Somente quando passaram a ler, escrever e publicar seus textos puderam reivindicar seus direitos, como o voto, a educação e o emprego.

A grande maioria das escritoras iniciava suas publicações de modo mais tímido, com alguns poemas, crônicas e escritos em jornais e revistas da época. É válido ressaltar que entre o final do século XVIII e início do século XIX tivemos muitos periódicos dirigidos por mulheres, como a revista *A Mensageira*, que circulou de 1897 a 1900 e cujos ideais feministas de direito ao voto, educação e emprego eram ali defendidos.

Aos poucos, as mulheres começaram a publicar, entretanto os textos de caráter insólito, na sua maioria, eram escritos por homens. Geralmente, as mulheres apareciam na literatura fantástica como personagens em tramas que apresentavam conflitos sociais, culturais, entre outros,

porém a escrita era predominantemente masculina. Vale lembrar que no século XIX, no Brasil, as narrativas que abordavam o tema do fantástico eram menos profícuas, uma vez que a maioria dos escritos tematizava a exaltação da natureza e a busca por uma identidade nacional.

Uma das primeiras obras escritas por escritoras brasileiras que podem ser classificadas como gênero fantástico foi o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e o romance *Dona Narcisa de Villar*, de Ana Luiza de Azevedo e Castro, ambos publicados em 1859, lembrando o gênero gótico. Já em 1899, tivemos um marco do romance fantástico com a publicação de Emília Freitas, intitulada *A Rainha do Ignoto*. A obra foi uma inovação para a época justamente por criar uma sociedade utópica composta somente por mulheres que fugiam às regras impostas pela sociedade patriarcal, visto que não eram passivas e não representavam a figura do anjo do lar. Matangrano e Tavares (2018, p. 48) afirmam sobre o caráter místico do livro de Freitas:

Sem ser exatamente simbolista, o romance se aproxima desta estética por trazer a atmosfera mística, sugestiva, misteriosa e transcendentalista cara aos autores do movimento. Além disso, o romance explora temas próprios do esoterismo, como a hipnose, e do espiritismo kardecista, correntes espiritualistas muito em voga na época e cultivadas no imaginário finissecular, sobretudo naquele ligado às vertentes do fantástico.

Os elementos sobrenaturais também se sobressaem na obra de Freitas. Depois dessa autora, podemos citar Júlia Lopes de Almeida, com os contos que compõem a obra *Ânsia eterna*, publicada em 1903. Muitos deles trazem à tona questões como abuso sexual e violência contra as mulheres dentro de seus próprios lares, temas considerados tabus, mas que se sobressaíam na literatura fantástica da época.

Aliás, os temas tabus, como incesto, abuso sexual infantil, suicídio e violência doméstica, ainda estão presentes na literatura insólita brasileira. Autoras como Lygia Fagundes Telles, Augusta Faro, Socorro Acioli, Verena Cavalcanti, entre outras, produzem textos que, segundo Matangrano e Tavares (2018, p. 168), podem ser consi-

derados como pertencentes ao “insólito cotidiano”, ou seja, narrativas que possuem um “relativo apagamento do monstro clássico e uma crescente naturalização do sobrenatural, que em alguns momentos perde sua carga horrífica, assumindo o controle do dia-a-dia, da rotina e do banal”.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar o conto “Cão dos infernos”, da autora Laís Romero, publicado na obra *O dia escuro*, em 2024, organizada por Fabiane Secches e Socorro Acioli, a fim de discutir como se dá a violência de gênero em uma narrativa insólita. Para tanto, faremos um percurso pelas teorias do insólito, mais especificamente pela teoria do horror social, além de discutir as questões da violência de gênero. A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza bibliográfica ancorada em autores como Saffioti (2015) e Rose (2022), para trazer à luz a violência contra o sujeito feminino, e em Ferreira e Trevisan (2024), Nestarez (2022) e Carroll (1999), em relação ao horror e ao insólito. Além disso, o estudo tem relevância, visto que analisa uma narrativa de uma autora contemporânea que está inserida em uma coletânea recentemente publicada no Brasil. Laís Romero é uma escritora piauiense, nascida e ainda residente em Teresina. Formada em Letras, com Mestrado também na área, atualmente cursa a graduação em Medicina. Publicou o livro de poemas *Mátia* em 2023, além de ter participado da coletânea *Uma pausa na luta*, também de contos, em 2020. No ano de 2024, integrou a coletânea de contos *O dia escuro*, organizada por Fabiane Secches e Socorro Acioli. Integra o corpo editorial do periódico *Desenredos*.

Insólito cotidiano ou horror social

As narrativas brasileiras ligadas ao insólito foram sofrendo transformações ao longo dos anos. Hoje não é mais preciso um elemento monstruoso ou sobrenatural para que estejamos nesse território. Os monstros modernos assombram por fazerem parte do nosso cotidiano e

estarem convivendo conosco, dentro da nossa casa e em nossas cidades.

O insólito abarca os gêneros fantástico, maravilhoso, gótico, terror, horror, entre outros, e está ligado ao inusual, ao inquietante. Garcia (2007, p. 19) elucida que “os eventos insólitos seriam aqueles que não são frequentes de acontecer, [...] surpreendem ou decepcionam o senso comum, às expectativas quotidianas”. O elemento inquietante, nas narrativas contemporâneas insólitas, aparece desde o seu início, seja pela ação das personagens ou pela estruturação da diegese. Ferreira e Trevisan (2024, p. 22) salientam que

Narram-se problemas que acontecem ou poderiam acontecer com qualquer um de nós. E é nessa hora que você, leitor, questiona-se sobre quando e como se dá a presença do insólito. Importante dizer que, na contemporaneidade, o insólito já se instaura desde o início da narrativa e não somente ao final, como acontecia anteriormente.

Dessa forma, alguns contos contemporâneos escritos por mulheres podem ser chamados de horror social ou insólito contemporâneo. São narrativas que trazem alguns elementos do horror ou até mesmo do sobrenatural, além de tematizarem questões cotidianas. Ferreira e Trevisan (2024, p. 22) afirmam que, entre as escritoras latino-americanas contemporâneas, as temáticas escolhidas para seus escritos versam sobre o cotidiano caótico, a violência e “o inexplicável segundo a ótica cartesiana e a racionalidade. Não há, obrigatoriamente, um cenário ou uma ambientação lúgubre específica e distante da nossa realidade, como no passado”. Ademais, não é necessário, segundo as autoras, que o evento insólito aconteça à noite, pode ser a qualquer momento. Por isso, é relevante entender alguns conceitos, como o que vem a ser o horror? O horror social difere do termo horror? E o que vem a ser insólito cotidiano?

Vamos iniciar conceituando horror. A palavra horror tem sua origem no latim *horrore*, relacionando-se às histórias com a intenção de causar algum efeito ou emoção forte, como o medo ou até mesmo a repulsa. Carroll (1999) salienta que o gênero horror, por ele caracterizado, refere-

-se ao artístico, ou seja, aquele produzido a partir de um filme ou de um livro; assim, o horror produz “essa emoção constitui a marca de identidade do horror” (Carrol, 1999, p. 30).

A presença de castelos com masmorras, monstros e seres sanguinários são elementos que definem as narrativas do gênero horror que também podem ser encontrados no gótico. Entretanto, ao final do século XIX e início do século XX, isso foi assumindo outra configuração, e nem todos desses elementos ainda aparecem em tais narrativas. Ademais, os seres monstruosos que habitam a diegese de horror são manifestações da ordem natural das coisas. E é isso que fará diferença quando pensarmos em monstros que fazem parte dos contos maravilhosos ou de fadas, porque a visão maniqueísta predomina e o bem sempre irá vencer.

Já em relação às histórias de horror, Carroll (1999, p. 295) as associa aos atos violentos praticados contra o corpo humano, “o qual é queimado, explodido, quebrado e rasgado; desmembrado e dissecado; é devorado de dentro para fora”. E nem sempre predomina um final feliz. Aí reside a grande diferença entre os monstros do reino do maravilhoso e do horror. Além disso, para que uma narrativa seja associada ao horror, é necessário que contenha alguns elementos, nomeados por França e Nestarez (2022) como goticizantes: o *locus horribilis*, a personagem monstruosa e a presença fantasmagórica do passado. O primeiro caracteriza o espaço, o segundo a personagem, e o terceiro é o evento que transcorreu no passado e influencia o presente.

As narrativas de horror também provocam inquietação, aflição e assombro, como afirma Nestarez (2022), além de abarcarem fantasmas, monstruosidades, cenografia e muito suspense, ocasionando o medo. Nota-se que a personagem é de suma importância para desencadear as ações narrativas e, consequentemente, o horror. Stephen King (2015) pontua que está no cotidiano, na realidade, a inspiração para caracterizar as personagens que farão parte de uma história de horror. Já Nestarez (2023,

p. 79) evidencia que as novas narrativas contemporâneas, também chamadas de novo gótico, jogam luz às “violações, mutações, anomalias” referentes ao corpo.

Assim, a personagem tão importante para construção da ambientação dos contos de horror liga-se a um dos elementos goticizantes elencados por França e Nestarez: a personagem monstruosa. De fato, esse não é um monstro clássico gótico, pois habita o nosso cotidiano, e por isso pode ser alguém do convívio social. Cohen (2020), em seu estudo intitulado *A cultura dos monstros: sete teses*, apresenta sete fases/teses para a personagem monstruosa. A primeira delas entende os monstros a partir de momentos culturais incorporando momentos de angústia, medo e ansiedade. Já na segunda o foco é a imaterialidade do monstro, ou seja, o ressurgir dessa figura sempre em outro lugar e a sua aparente não-morte. E essa tese remete à terceira, uma vez que nesta temos a ideia de que o monstro pode aparecer em momentos adversos. O foco da quarta é o desequilíbrio, visto que é isso que irá causar o monstruoso – com isso “o monstro ameaça destruir não apenas os membros individuais de uma sociedade, mas o próprio aparato cultural por meio do qual a individualidade é constituída e permitida” (Cohen, 2020, p. 40). Já na quinta tem-se a narrativa com duas histórias relacionadas ao monstro: a primeira história foca em descrever como o ser monstruoso poderia ser, e a segunda procura trazer à baila “a que uso cultural o monstro serve” (Cohen, 2020, p. 42). Pensando nisso, a sexta tese assinala a dualidade do monstro, porque, assim como sentimos repulsa, também invejamos a sua liberdade. Para concluir, Cohen em sua sétima tese, traz à baila o sempre retorno do monstro, ou seja, uma atividade cíclica: por mais que o afastemos, o monstruoso sempre poderá voltar.

Algumas das teses de Cohen podem ser vistas nas narrativas contemporâneas, isso porque o monstro não é mais um ser assustador, mas faz parte do cotidiano das cidades. Conforme afirmam Ferreira e Trevisan (2024, p. 58), as narrativas contemporâneas latino-americanas escritas por mulheres apresentam o horror social, para as autoras:

[...] o horror social remete ao horror pós-ditadura e repressão, quando a sociedade foi privada de liberdade em todos os sentidos (liberdade política, religiosa, artística, de pensamento, de expressão) e no contexto atual, particularmente, remete à crítica e denúncia relacionadas a fatores de violência de gênero (verbal, psicológica, física) e toda forma de opressão e arbitrariedade, algumas situações, inclusive, já estão, lamentavelmente, naturalizadas na sociedade hierárquica e patriarcal.

A violência contra o sujeito feminino é algo que chama a atenção na sociedade contemporânea, e as narrativas escritas por mulheres latino-americanas trazem essa temática à tona. Essa violência manifesta-se por meio de estupro tanto de crianças como de companheiras, incesto, agressões, temáticas que, no século XIX, eram abordadas no insólito como tabus, e hoje são consideradas o horror social. Os elementos que causam horror estão no cotidiano.

Esse mesmo cotidiano que Ferreira e Trevisan (2024) nomeiam como horror social é chamado de insólito cotidiano, termo usado por Bruno Matangrano e Enéias Tavares (2018, p. 157) para designar as narrativas insólitas, que fazem referência ao fantástico, porém não têm a presença de um monstro ou de um local assombrado: “Não somos levados a lugares exóticos ou inóspitos, mas sim, ao espaço doméstico e urbano, onde supostamente reside a segurança”.

A violência naturalizada na sociedade patriarcal

Ao longo dos séculos, muitas mulheres tiveram um papel importante na sociedade, porém a história foi escrita por homens, e “elas” ficaram no esquecimento, com suas conquistas e seus escritos marginalizados. Alves e Pitanguy (2022, p. 27) salientam que “conhecer a história é entender a persistência do poder exercido pelos homens e a resistência das mulheres”.

Junto a essa história de conquistas femininas caminha a ascensão da violência contra a mulher.

E isso vem aumentando a cada ano. Em 2024, os casos registrados de estupro em nosso país chegaram a mais de 83 mil – ou seja, o número pode ser ainda maior, se consi-

derarmos os que não foram denunciados. A violência está ligada ao poder e à dominação. A violência sexual pode ser entendida como a legitimação da dominação masculina e o controle sobre o corpo feminino. Devreux (2005) aponta que o comportamento autoritário da sociedade androcêntrica ecoa o entendimento que as pessoas têm do conceito de gênero, deixando, muitas vezes, prevalecer uma visão estereotipada.

Ademais, por meio de lentes que cultivam estereótipos, predomina a construção da força e do poder aliados ao sujeito masculino, dando-lhe o falso direito de exercer sobre a mulher a dominação. Essa visão e as ações estereotipadas sugerem a cultura do estupro, uma vez que os atos masculinos estão sempre calcados na dominação, e os do sujeito feminino na passividade, com a intenção de sempre ceder ao poder masculino. Teles (2022, p. 104) assinala a respeito da violência contra a mulher:

O uso da violência, exercida pela autoridade masculina sobre as mulheres e meninas, se dá em relações desiguais de poder, nas quais prevalece o poder masculino sobre o controle da sexualidade e dos corpos femininos. O que as impede de exercer o direito de ir e vir, o direito de se expressar livremente, de escolher e de se ter liberdade. Fere-se sua dignidade.

Ademais, segundo a autora, somente quando a exposição de corpos femininos machucados, cheios de hematomas e outras marcas de agressão vieram à tona, principalmente a partir de ações dos movimentos feministas, é que se passou a olhar para esse problema tão antigo em nossa sociedade. Assim, o fato “passou a ser reconhecido como violação da cidadania e dos direitos humanos das mulheres” (Teles, 2022, p. 104).

O maior problema é que somente alguns casos de violência sexual são denunciados. E entende-se aqui o estupro como um dos casos de violência sexual, que abarca também casos de assédio, beijo forçado, entre outros tipos de toque não consentido pela mulher. Teles (2022, p. 114) argumenta que a violência sexual, mais precisamente o estupro, “está ligado à violência estrutural e não tem a ver com uma suposta natureza agressiva da sexualidade

masculina. O estupro está relacionado com a construção social da masculinidade, a qual é estreitamente ligada à violência”.

Ao falar de violência, Saffioti, na obra *Gênero, patriarcado, violência* (2015), defende que o conceito de violência fere a integridade física de uma pessoa, podendo se manifestar de diversas formas – a sexual é uma delas. Além disso, a autora questiona a afirmação de que as pessoas que foram vítimas de violência sexual na infância e passaram por diversos traumas podem vir a se tornar abusadores. Ademais, comenta sobre o abuso nas diferentes classes sociais. Na verdade, quanto mais alta a classe social, menos violento é o abuso, tornando-se uma espécie de conquista, a qual não é denunciada como abuso.

Já nas classes populares o abuso acontece associado à violência física e de forma brutal, geralmente gerando filhos dessa relação incestuosa. Como está amplamente ligado com violência e brutalidade, as denúncias ao Poder Público ocorrem em maior número. Saffioti (2015, p. 27) pontua que “em termos de danos psíquicos e distúrbios sexuais posteriormente manifestados, o abuso sexual via sedução é infinitamente pior que a brutalidade do pai menos instruído e menos maneiroso”.

Saffioti vai ao encontro da afirmação de Teles ao mencionar a cultura do estupro. Isso porque algumas pessoas tentam justificar a violência do sujeito masculino com a educação recebida pelo homem, ou seja, de sempre tomar a iniciativa e ser agente no jogo da sedução. Já a mulher seria “por natureza” passiva, ocupando sempre os espaços privados. Isso remete à cultura do estupro, naturalizando as atitudes violentas do homem com a mulher. O local público é espaço dos homens. Conforme Campos, Machado, Nunes e Silva (2017, p. 985):

As perguntas sobre se foi mesmo um estupro e o quanto as mulheres resistiram demonstram que o padrão para o que é definido como sexo é masculino. Se não houve muita violência, não é estupro. Isso explicaria as baixas notificações referentes aos crimes de estupro, pois as mulheres não acreditam que o que vivenciam como estupro será entendido legalmente como tal.

Por mais absurda que a afirmação anterior pareça, é uma realidade que muitas mulheres enfrentam. Aliás, quando o caso é estupro de vulnerável, a situação é mais complicada ainda. Para o sujeito masculino, o abuso e, propriamente, o estupro de vulnerável, como destaca Saffioti, faz parte de sua cultura e é visto como algo natural. Na obra *Gênero, patriarcado, violência* (2015), Saffioti elucida que nas classes menos favorecidas, quando estamos diante de um pai abusador, a atitude da mãe não é de revolta contra o marido, mas de entender a situação como alguém que pode auxiliar a carregar o fardo da pesada relação conjugal que tem com o marido.

A estudiosa e crítica literária Jaqueline Rose (2022) também confirma, assim como Saffioti, que em alguns casos a mulher precisa provar e até convencer as autoridades de que foi violentada: caso não apresente marcas de violência no corpo ou a roupa rasgada, é porque acabou consentindo. “A isso certamente devemos acrescentar que uma mulher pode ser levada a colaborar ou parecer estar colaborando num ato sexual violento por medo” (Rose, 2022, p. 71). Dessa forma, consolida-se a ideia de que o homem, como detém o poder e a força, pode usufruir do corpo da mulher sem a sua permissão. E o mesmo também está relacionado ao abuso de menores, que muitas vezes parte de alguém muito próximo à criança e sua família, quando não é o próprio pai.

Essas considerações a respeito da violência sexual não se encerram por aqui. São apenas uma forma de problematizar ainda mais a situação que merece a atenção de todos. A literatura representa o cotidiano e procura trazer à baila as discussões da sociedade. O abuso sexual é um dos temas tabus focalizados nos contos de horror contemporâneos escritos por mulheres, como veremos na análise a seguir do conto “Cão dos infernos”, de Laís Romero.

Traumas da violência cotidiana

O conto “Cão dos infernos”, de Laís Romero, integra a coletânea de contos intitulada *O dia escuro*, lançada

em 31 de outubro de 2024. Na apresentação da obra, uma das organizadoras, Fabiana Secches, informa que o livro foi escrito a partir do conto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles. Assim, foram convidadas escritoras brasileiras para responder à seguinte pergunta: “O que as mulheres contemporâneas pensam quando pensam em terror?” (Secches, 2024, p. 12).

Diante disso, nos deparamos com o conto de Laís Romero, “Cão dos infernos”, que já impacta desde a primeira frase: “Quando fiz dez anos o demônio me visitou na noite de Natal” (Romero, 2024, p. 97). Temos uma dualidade bem clara nessa frase: a oposição bem *versus* mal. O diabo representa a maldade, e ele faz uma visita justamente na noite cuja religiosidade clama pela atenção de todos os católicos: a noite de Natal, o nascimento de Jesus. O conto é narrado em primeira pessoa por uma narradora protagonista com a oscilação de tempo, passado e presente.

Inicialmente somos informados de que a menina teve a suposta visita do demônio no Natal. Isso acontece quando a protagonista e narradora vai passar a noite na casa da avó. A menina e seu irmão dormem no quartinho de costura. Quando toda a casa está em silêncio, alguém entra no quarto para violentar a criança. Vejamos:

Meus pés gelados pelo medo escorregaram para o lugar que afundou quando uma pata pisou na cama, virei o rosto e as lágrimas escorriam aos montes para o travesseiro. [...] Paralisei, tentava gritar e a voz não saía, mal respirava enquanto meu peito explodia de desespero. A coisa se apoiou no meio das minhas costas, me afundando mais ainda na cama. [...] As forças sumiam, talvez minha alma estivesse sendo levada ou corrompida, pagando pecados. Aquilo era tão grande que fiquei sem conseguir me mexer de jeito nenhum, e com tanto medo que não lutei [...] (Romero, 2024, p. 98).

A longa citação, ao mesmo tempo que descreve o medo da menina, também choca o leitor pela crueldade como acontece. O horror está no cotidiano. Dentro da casa da avó e na noite de Natal, quando todos na casa dormem, o abusador aproveita-se do momento de descanso para cometer o estupro.

Vale lembrar que o irmão da menina está no quarto, presencia tudo e também chora, porque sente medo. Após o abuso, no dia seguinte, a criança passa mal, e a mãe justifica dizendo que a pequena comeu demais. Como a criança não apresenta melhora, é levada ao médico, para tomar algumas medicações, porém nada resolve, visto que não consegue dormir e continua assustada com a visita noturna que ela chama de demônio e cão dos infernos.

Chama a atenção a crença popular muito forte de que tudo aquilo que causa horror noturno vem de alguma imagem associada à maldade, além disso, essa crença exalta a oposição bem *versus* mal. Dessa forma, a mãe da menina, na tentativa de melhorar a situação, leva os filhos mais uma vez para a casa dos avós e o abuso acontece novamente. A partir daí, a criança passa a isolar-se cada vez mais das pessoas e da sociedade. E, mais uma vez, a crença religiosa vem à baila. A mãe apela para todos os santos, contudo nada resolve.

Mas o demônio estava sempre ao redor, me assombrando durante o dia, nos olhos das pessoas que sorriam e me encaravam [...] Cara amarrada, duas blusas, calça folgada e cabelos cobrindo o rosto, foi ao que me apeguei, foi o que me salvou em muitos momentos de pavor. Se ninguém me notasse, talvez ele fosse embora (Romero, 2024, p. 101-102).

O incômodo e o medo acompanham a jovem por muito tempo desde a sua infância. Vemos uma passagem do tempo narrativo apresentando o amadurecimento da personagem protagonista, porém o trauma do abuso está sempre presente. Isso tudo nos remete ao horror social que Ferreira e Trevisan enfatizam, a denúncia do abuso sexual contra as crianças. Além disso, corrobora com as afirmações de Cohen a respeito das teses sobre o monstro, especificamente a quinta tese, que apresenta duas histórias. A primeira delas é a caracterização do monstro, e a segunda o meio cultural. Na verdade, a descrição que a narradora protagonista ainda criança faz do abusador é comparando-o a um cão, um demônio, porém ela não consegue vê-lo. Só imagina um cheiro forte vindo dele. “Por estar virada era impossível ver se tinha garras ou

cascos, enquanto me pisoteavam pude sentir o fedor que mais tarde deduzi ser de enxofre” (Romero, 2024, p. 98).

Inferimos que a jovem imagina o cheiro de enxofre e associa a figura do abusador ao demônio, traço cultural de uma época na qual as pessoas acreditavam em eventos ruins, associando o culto às forças sombrias. Ademais, é um viés à cultura popular e lendas urbanas. Por isso, o monstro está no cotidiano.

França e Nestarez (2022) salientam que os elementos góticos podem aparecer separadamente nas narrativas para causar o efeito de horror, como é percebido no conto de Romero. O *locus horribilis* já não é mais um castelo assombrado e escuro, mas sim o quarto, o aconchego do lar e, o mais grave, a casa dos avós, local onde o primeiro abuso ocorreu. Existe uma evolução do conto de horror contemporâneo para enfatizar a denúncia de um problema social: a violência infantil, mais precisamente o abuso de vulnerável.

Saffioti (2015) assinala que os abusadores geralmente são pessoas conhecidas das crianças e que, em muitos casos, não são feitas denúncias ao Poder Público. No conto em questão, quando a narradora protagonista sofre os primeiros abusos, está na casa dos avós, portanto é alguém que faz parte de sua família.

Com o passar do tempo, a narrativa é linear, ao dar luz à narradora já mais madura, mas sempre carregando o trauma dos momentos em que foi abusada na infância. Assim, deixa de frequentar a igreja católica e crer em santos. A partir daí sua crença volta-se para outra igreja, e a moça sente-se acolhida nesse novo local. Passa por algumas cerimônias, a fim de ser purificada e expurgar o que havia de sombrio em seu corpo.

Nota-se que isso é uma crítica à ideia de que a mulher deve ser imaculada, sempre pura e muito recatada. “Passei a seguir as virtudes de uma mulher, aprendi a cozinhar e a costurar, comecei a me arrumar como uma filha do senhor, exaltando a beleza feminina antes perdida no medo” (Romero, 2024, p. 102). Mais uma vez evidencia-se o ideal de mulher imaculada, sempre pron-

ta para servir. Aqui ecoam as considerações de Saffioti (2015) e Rose (2022) sobre a cultura do estupro e a conduta da mulher, como se, caso não tivesse roupa rasgada, hematomas e agressão, não haveria abuso sexual. Além disso, Rose (2022, p. 71) aponta que “uma mulher pode ser levada a colaborar ou parecer estar colaborando num ato sexual violento por medo”. E é justamente isso que acontece quando a narradora protagonista é abusada: o medo toma conta dela, que apenas afunda a cabeça no travesseiro, chora e reza para que tudo acabe logo.

Já adulta, quando passou a frequentar a igreja e ir à faculdade, conheceu o seu futuro marido, chamado de F., e tudo mudou. Ele passa a ouvir seus traumas e a se aproximar ainda mais dela. “F. me segurava e dizia que deus tinha destinado as mãos puras de uma mulher obreira como eu para ele, o senhor não errava e nossos caminhos seguiam unidos num propósito” (Romero, 2024, p. 103). Logo em seguida, temos o casamento deles e tudo parece estar bem. Nota-se que o rapaz vai se aproximando e ganhando a confiança da moça, para depois de algum tempo consumir o abuso, mesmo casado com ela.

A janela aberta deixou o quarto mais frio e um pouco iluminado. A porta gemeu a abertura, uma corrente de ar movimentou a cortina criando uma atmosfera de sonho. Naquele estado nem acordada nem dormindo consegui distinguir movimentos, um peso na cama me assustou, algo caminhava no colchão ao meu redor. [...] A respiração de cão contraiu meus músculos em desespero, uma baba pegajosa e quente adentrou meu ouvido: reconheci aquele peso em cima de mim. [...] Não orei. Não pedi a deus. Esperando chorando, sentindo a vontade de viver saindo de mim [...] quando o belzebu rosnou sua satisfação, soltou meus braços e num movimento rápido peguei a tesoura que estava na cabeceira ao meu lado. Com as duas mãos abri as lâminas e empurrei com força no rosto dele. F. caiu no chão ainda tomado pelo demônio (Romero, 2024, p. 104).

O longo excerto focaliza o abuso sexual que a narradora sofre do próprio marido em uma situação semelhante àquela sofrida quando criança. Ressaltamos que F. já tinha ouvido os relatos da maneira como sua esposa tinha sido abusada na infância e repete o ato da mesma forma.

Isso leva a crer quais eram as reais intenções. E, mais uma vez, é no recinto do lar, no quarto, que tudo acontece.

O horror está justamente ao final da narrativa, visto que a mulher agredida também ataca o homem, só o reconhecendo depois de morto, e “não contei nenhum dos dezenove golpes que a perícia registrou depois, foram todos no pescoço” (Romero, 2024, p. 104). Ademais, as reflexões da narradora, nas últimas linhas do conto, reforçam a crítica e a crença popular e mística, associando o diabo aos homens.

Considerações finais

A partir da análise do conto contemporâneo de Laís Romero, objetivamos elucidar como as narrativas contemporâneas escritas por mulheres utilizam o horror para denunciar a violência contra as mulheres, mais especificamente o abuso sexual. Estamos diante de um conto que privilegia o horror social, enfatizando os problemas da sociedade relacionados à violência de gênero. Se retomarmos os noticiários televisivos, constatamos que os casos de estupro vêm aumentando assustadoramente nos últimos anos. Segundo as informações do Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Sinesp), no ano de 2024, mais de 200 mulheres e crianças foram estupradas no Brasil por dia – vale lembrar que esses são os casos que foram registrados.

Esse fato é a motivação para as narrativas de horror contemporâneas escritas por mulheres problematizarem a situação e darem luz às transformações do gênero horror no cotidiano. Não é mais preciso um monstro assustador ou um castelo com um porão escuro. O monstro é alguém conhecido da vítima, geralmente um homem, alguém da família, e o lugar, como vimos na narrativa de Laís Romero, é o próprio ambiente familiar, o quarto.

Dessa forma, o conto em questão mistura a cultura popular, por meio da crença nas lendas urbanas, cuja figura central é um representante do mal, ou seja, o demônio que assola e invade o quarto da menina, abusada sexual-

mente na casa de sua avó aos 10 anos. Existe uma mistura também na crença religiosa para ressaltar a violência sofrida pela criança, assim como o medo e o trauma que a acompanham até mesmo na vida adulta, culminado no desfecho final: a reação ao ato violento em mais um abuso, dessa vez realizado pelo marido. A literatura de horror contemporânea é um eco de resistência à violência que quer normalizar-se na sociedade.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *Feminismo no Brasil: memórias de quem fez acontecer*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.

BOTTING, Fred. *O gótico*. Tradução de Mariana Sena. São Paulo: Sebo Clepsidra, 2024.

CAMPOS, Carmen Hein de; MACHADO, Lia Zanotta; NUNES, Jordana Klein; SILVA, Alexandra dos Reis. Cultura do estupro ou cultura antiestupro? *Revista Direito GV*, v. 13, n. 3, p. 981-1.006, 2017.

CARROLL, Noël. *A filosofia do horror ou paradoxos do coração*. Campinas: Papirus, 1999.

COHEN, Jeffrey Jerome. “A cultura dos monstros: sete teses”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu as Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: Um quadro de análise sobre a dominação masculina. *Sociedade e Estado*, v. 20, n. 3, p. 561-584, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922005000300004>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FERREIRA, Cláudia Cristina; TREVISAN, Ana Lúcia. Nas enigmáticas veredas do insólito ficcional: Algumas ponderações sobre o protagonismo feminino. In: FERREIRA, Claudia Cristina et al. (Org.). *Nas teias do insólito: diálogos e perspectivas teórico-analíticas sobre narrativas literárias*. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 15-81.

FRANÇA, Júlio; NESTAREZ, Oscar. Apresentação. In: FRANÇA, Júlio; NESTAREZ *Tênebra: narrativas brasileiras de horror [1839-1899]*. São Paulo: Fósforo, 2022, p. 7-42.

GARCÍA, Flavio. O “insólito” na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: GARCÍA, Flavio

(Org.). *A banalização do insólito: questões de gênero literário*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

KING, Stephen. *Sobre a escrita*. Tradução de Michel Teixeira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo*. Curitiba: Arte & Letra, 2018.

NESTAREZ, Oscar Andrade Lourenção. *Uma história da literatura de horror no Brasil: fundamentos e autorias*. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-05102022-192221/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

ROMERO, Laís. Cão dos infernos. In: SECCHES, Fabiane; ACIOLI, Socorro. *O dia escuro: contos inquietantes de autoras brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. p. 95-105.

ROSE, Jacqueline. *Sobre a violência e sobre a violência contra as mulheres*. Tradução de Mônica Kalil. São Paulo: Fósforo, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, Patriarcado e Violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SECCHES, Fabiane. Apresentação – Luz e sombra. In: SECCHES, Fabiane; ACIOLI, Socorro. *O dia escuro: contos inquietantes de autoras brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. p. 9-13.

SILVA, Victória; SALDANHA, Rafael. Brasil tem maior número de estupros dos últimos cinco anos. CNN Brasil, São Paulo, 11 de julho de 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/brasil-tem-maior-numero-de-estupros-dos-ultimos-cinco-anos/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Feminismos, ações e histórias de mulheres*. São Paulo: Alameda, 2022.

Sobre os autores

Cristina Löff Knapp

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura e no Curso de Letras-Português, na Universidade de Caxias do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Literatura e gênero, na Universidade de Caxias do Sul. Membro do GT A Mulher na Literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Douglas Ceccagno

Professor dos Cursos de Graduação em Letras-Inglês e Letras-Português, nas disciplinas de literatura em inglês, poesia, teoria literária e escrita criativa. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade de Caxias do Sul. Cursa Especialização em Psicologia Junguiana no Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. Coordena o projeto de pesquisa Imagens Arquetípicas na Poesia Brasileira e o Grupo de Estudos do Imaginário. Poeta e ficcionista.

Diego Chiapinotto

Doutor em Letras, mestre em Educação e licenciado em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como professor no Curso de Letras e no Mestrado em Letras e Cultura, além de responder pela coordenação dos Cursos de Graduação em Letras na Universidade de Caxias do Sul. Seus interesses de pesquisa estão relacionados ao texto didático, ao processo de transposição didática e ao ensino

de língua materna, em especial relacionando-o ao desenvolvimento de competências para a leitura e a produção de textos.

Edgar Roberto Kirchof

Graduado em Letras (Português/Alemão) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, professor nos Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura e em Educação, bem como no Curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul. Seus principais temas de pesquisa são as relações entre a literatura, a cultura digital e a questão das diferenças, com foco na literatura infanto-juvenil.

Elsa Mónica Bonito Basso

Graduada em Tradutor Público em Idioma Português pela Universidad de la República (Uruguai), mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e doutora em Línguas Modernas pela Universidad del Salvador (Argentina) e em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É professora da Universidade de Caxias do Sul, onde atua nas áreas de ensino de língua estrangeira (inglês e espanhol). Interessa-se por estudos relacionados a migrações e educação comparada, cultura da paz, interculturalismo, tradução e ensino de línguas e literatura.

Flávia Brocchetto Ramos

Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordena o Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura. Pesquisadora CNPq.

Grasiele Pavan

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul e em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter. Mestra em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul. Desde 2010, atua como docente na Educação Básica bilíngue para surdos, desenvolvendo práticas pedagógicas centradas na Libras e na valorização da cultura surda. É professora no curso de Letras-Libras da Universidade de Caxias do Sul, ministrando disciplinas voltadas à formação docente e à tradução/interpretação em Libras. Possui ampla experiência como intérprete de Libras nos contextos educacional, cultural, artístico e esportivo, com destaque para sua atuação como intérprete da seleção brasileira masculina de futsal de surdos, da seleção feminina de futebol de surdos e no 4º Campeonato Mundial de Handebol de Surdos.

Luciane Todeschini Ferreira

Doutora em Letras, com ênfase em Linguística Textual, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul, nos programas de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade e em Letras e Cultura (colaboradora), bem como no Curso de Graduação em Letras. Líder do Núcleo Desenvolvimento Humano e Social, Linguagem e Processos Educacionais. Participa do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura.

Magda Mônica Cauduro

É bacharela em Tradutor-Intérprete de Língua Inglesa e licenciada em Letras Português-Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Caxias do Sul, mestra em Aquisição de Línguas Estrangeiras desenvolvido em parceria entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Caxias do Sul. É professora de língua inglesa e língua portuguesa na Universidade de Caxias do

Sul, nos cursos de Comércio Internacional, Letras-Inglês e Direito. Também atua como professora de língua inglesa no Programa UCS Línguas Estrangeiras do qual foi coordenadora por 12 anos. Interessa-se por ensino e aprendizagem de língua inglesa e português para estrangeiros.

Maria Valésia Silva da Silva

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora assistente III da Universidade de Caxias do Sul. Foi coordenadora da implementação do Referencial Curricular 2009 de Línguas Estrangeiras na 4ª CRE pela Universidade de Caxias do Sul. Foi professora de Língua Inglesa e Supervisora de Projetos da sala digital na EEEM Santa Catarina, em Caxias do Sul, coordenadora de Línguas Estrangeiras e chefia pedagógica da 4ª Coordenadoria Regional de Ensino, na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no período 2007-2010. Fez parte da diretoria da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, assumindo a vice-presidência e presidência e responsabilizando-se pelo Fórum das Escolas Públicas no período de 2012 a 2015. Colaboradora British Council-Brazil e RELO Office da Embaixada dos EUA, associada à Brazilian Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages (Braz-Tesol), fundadora e líder do Braz-Tesol Rio Grande do Sul Chapter (2017-2025). Líder do Braz-Tesol Public School SIG (Special Interest Group) 2019-2025. Professora, pesquisadora e formadora em REGESD (2008-2012). Atualmente, atua em: ensino de língua inglesa, supervisão de estágios supervisionados no Ensino Básico, dedicação especial ao ensino de língua inglesa nas redes públicas de ensino municipal e estadual.

Micheli Porn da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo-Americano de Caxias do Sul e em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua na Universidade de Caxias do Sul Professora de Libras, no

Curso de Licenciatura em Letras-Libras e cursos de Libras e tradução e interpretação de Libras.

Rosane Maria Cardoso

Doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul e da Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Na área da pesquisa, investiga violência e memória na narrativa latino-americana contemporânea e leitura, formação de leitores e literatura infantil e juvenil.

Sabrina Bonqueves Fadanelli

Bacharel em Letras-Português/Inglês pela Universidade de Caxias do Sul, especializada em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade de Caxias do Sul, mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Birmingham na Inglaterra, doutora em Teorias Linguísticas do Léxico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência em Letras e Linguística, tendo atuado como professora em países como Itália e Inglaterra. Atualmente é professora titular da Universidade de Caxias do Sul e membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras da UCS, do EducationUSA e do Writing Center. Seus interesses de pesquisa incluem a sociolinguística, a linguística forense, o ensino de línguas estrangeiras, a linguística de corpus, o inglês como meio de instrução e a terminografia/lexicografia.

Samira Dall'Agnol

Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul e UniRitter, mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade de Caxias do Sul e licenciada em Letras – Português/Inglês, também pela Universidade de Caxias do Sul. Os temas de interesse perpassam questões atinen-

tes à leitura enquanto experiência performática e como prática social, seus desdobramentos sociológicos e antropológicos, além da formação dos professores de língua inglesa a partir de seus percursos de leitura. Atualmente é docente do Curso de Letras na Universidade de Caxias do Sul e parte do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos



EDUCS/Ensino, relativo aos materiais didático-pedagógicos;



EDUCS/Origens, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;



EDUCS/Pockets, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;



EDUCS/Pesquisa, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;



EDUCS/Literário, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;



EDUCS/Traduções, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;



EDUCS/Comunidade, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;



EDUCS/Internacional, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;



EDUCS/Infantojuvenil, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;



EDUCS/Teses & Dissertações, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

A Universidade de Caxias do Sul comemora, em 2026, os 65 anos do Curso de Licenciatura em Letras, cuja presença profícua tem marcado todo esse período, sendo mais antigo que a própria Universidade de Caxias do Sul. No decorrer de sua existência, sob a condução de uma plêiade de mestres dedicados, passaram por seus bancos uma quantidade significativa de alunos que se tornaram professores das línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola, italiana, libras, além das respectivas literaturas. [...] Enfim, Letras fez e continua fazendo história, não apenas na Universidade, mas também em Caxias do Sul e em todas aquelas cidades, cujos jovens frequentaram o curso para obter uma formação que lhes possibilitasse a concretização dos projetos de vida.

Cecil Jeanine Albert Zinani

