

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA - MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES



# IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS

## ANAIS VOL. 1 - RESUMOS EXPANDIDOS

**Organização dos Anais**  
Dr. Márcio Miranda Alves  
Me. Roberto Rossi Menegotto  
Daniele Scalia  
Fabiana Perotoni  
Filippo Elia Pezzini

PESSOAS EM  
MOVIMENTO

 **UCS**  
UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA  
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

## **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Presidente:  
José Quadros dos Santos

### **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Reitor:  
Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor e Sub-Reitor do Campus Universitário da Região dos Vinhedos (CARVI):  
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:  
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:  
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo:  
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:  
Gelson Leonardo Rech

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura – Mestrado e Doutorado:  
Dr. Márcio Miranda Alves

Coordenadores do IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais:  
Dra. Aline Conceição Job da Silva  
Dr. Márcio Miranda Alves  
Dra. Natalia Borges Polesso  
Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli  
Me. Larissa Rizzon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S471a Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (4. :  
2019 nov. 5-7 : Caxias do Sul, RS)  
Anais do IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos  
Culturais – SILLPRO [recurso eletrônico] / org. Márcio Miranda Alves ...  
[et al.]. – Caxias do Sul, RS : UCS, 2019.  
Dados eletrônicos (2 arquivos : 1 registro cada).

Apresenta bibliografia.

Conteúdo: v. 1 - Resumos expandidos ; v. 2 - Trabalhos completos.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISSN 2237.4361

1. Linguagem e línguas - Congressos. 2. Literatura. 3. Cultura. I. Alves,  
Márcio Miranda. II. Título: Anais do IV Seminário Internacional de Língua,  
Literatura e Processos Culturais.

CDU 2.ed.: 81(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - Congressos	81(062.552)
2. Literatura	82
3. Cultura	008

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

## SUMÁRIO

<b>A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA AUTOFICCIONAL .....</b>	<b>5</b>
Ana Paula Parisotto (UFRGS/Faufrgs)	
Orientador: Dr. Carlos Leonardo Bonturim Antunes (UFRGS)	
<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO RECIPES.....</b>	<b>8</b>
Bianca Menegotto Ramos (UFRGS/CAPES)	
Orientadora: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO “OUR BODY” .....</b>	<b>10</b>
Camila Presser Dutra (UFRGS/CAPES)	
Orientador: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)	
<b>PROJETO “A HORA DO CONTO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>13</b>
Fabiana Viamonte da Silva (UFRGS/CAPES)	
Fernanda Weber (UFRGS/CAPES)	
Orientadora: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)	
<b>CONTRIBUIÇÃO DA REVISTA A MENSAGEIRA AO RESGATE E À (RE)INSERÇÃO DE ESCRITORAS NA HISTÓRIA DA LITERATURA E NA MEMÓRIA CULTURAL</b>	<b>17</b>
Guilherme Barp (UCS/FAPERGS)	
Orientadora: Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS: ESTUDO DE CASO COM IMIGRANTES HAITIANOS NO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES .....</b>	<b>20</b>
Júlia Sonaglio Pedrassani (BICTES/IFRS)	
Me. Leandro Rocha Vieira (IFRS)	
Orientadora: Dra. Carina Fior Postingher Balzan (IFRS)	
<b>“O CASO DA VARA”, DE MACHADO DE ASSIS: PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>23</b>
Letícia Mayer Borges (UNISINOS)	
Orientadora: Dra. Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE)	
<b>MOTIVAÇÕES DISCURSIVAS PARA O USO DO SUJEITO NULO .....</b>	<b>28</b>
Melissa Giovana Lazzari (UFRGS/CNPq)	
Orientador: Dr. Gabriel de Ávila Othero (UFRGS)	
<b>CAT’S EYE: AUTOBIOGRAFIA E AUTORRETRATO.....</b>	<b>32</b>
Natália Pacheco Silveira (UFRGS)	
Orientadora: Dra. Sandra Sirangelo Maggio (UFRGS)	

## A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA AUTOFICCIONAL

Ana Paula Parisotto (UFRGS/Faufrgs)

Orientador: Dr. Carlos Leonardo Bonturim Antunes (UFRGS)

*Do not invent sufferings you have not experienced yourself,  
and do not describe scenes you have not witnessed  
yourself: a falsehood is much more tedious in a story than  
in a conversation....*  
Tchekhov, Anton.

Esta pesquisa tem como objetivo pensar as possibilidades de construção da narrativa autoficcional em contos autorais, estudando o processo de escrita e refletindo sobre a forma como a linguagem se constrói, a fim de abarcar elementos que caracterizam a autoficção. Para tanto, será apresentado um trecho recortado do conto intitulado *Qualquer noite no passado*, além de uma adaptação desse trecho em tirinha, ambos feitos pela própria autora. As estruturas formais do conto serão analisadas à luz das teorias de Piglia (2004), Klinger (2008) e Cirne (2000).

O conto em questão possui uma narrativa bastante curta, somando um pouco menos de mil palavras. São oito parágrafos no total, sendo que o trecho apresentado corresponde ao sexto parágrafo.

Trecho do conto *Qualquer noite no passado*:

*(...) Pior que não, eu nem era de fumar. Não tinha nada de raciocínio naquele meu ato. Cedi ao impulso do reconhecimento de um rosto familiar, sem nem pensar na origem da familiaridade. Quando vi já tava lá falando com a cara. Ou o cara. Mas já que tava lá, fumei sim. Fumamos. E conversamos e conversamos. Ele me disse, com um tom de orgulho, que tinha se mudado há um tempo e tava só de passagem. Visitando família e amigos. Não moro mais aqui, não. Moro em São Paulo. Sorriso de canto e um certo olhar de superioridade, como quem afirma com essa frase (assim eu interpretei) que se livrou de um buraco. Hm. Naquele tempo eu nem conhecia SP e acho que nem vontade de conhecer eu tinha. Pra mim, Porto Alegre bastava. Já era cidade grande o suficiente. No ano anterior, eu tinha me mudado de uma cidadezinha da periferia do sul para a capital. Pra mim, eu é que tinha saído de um buraco. A cidade que eu via como saída, ele via como buraco. A mesma cidade. Louco isso, que tudo é questão de ponto de vista, percepção, vivência, perspectiva, lugar de fala e os krl todo. (...)*

De acordo com Piglia (2004, p. 89), a forma do conto tem caráter duplo, por contar duas histórias. Seguindo este raciocínio, é possível dizer que o conto aqui analisado também apresenta esse duplo caráter, através das diferentes visões de mundo exteriorizadas pelas personagens. Pelos olhos delas, vemos uma mesma situação de duas formas distintas. Além disso, do ponto de vista da forma, o conto é construído através de uma mescla de dois modos de escrita: um mais

rebuscado e outro mais informal, com aparência de falta de polimento. Há uma tensão entre essas duas formas, que é criada com o fim de salientar o jogo autoficcional na narrativa. A parte formal da linguagem manifesta o exercício da autora de transformar a matéria da realidade em escrita, e soa como um enfeite que completa essa matéria; por outro lado, a linguagem mais relaxada se aproxima da escrita normalmente utilizada no contexto da internet (a vida virtual é uma das temáticas do conto, diga-se de passagem) e confere uma aparência de realidade à narrativa, além de lhe dar fôlego e agilidade.

Diana Klinger (2008) compara a autoficção na literatura com a performance no teatro. Ela diz que nesses tipos de arte convivem o escritor-ator e o personagem-autor, numa forma discursiva que ao mesmo tempo exhibe o sujeito e o questiona, ou seja, que expõe a subjetividade e a escritura como processos em construção (KLINGER, 2008, p. 26). De modo semelhante, no conto em questão, poderíamos dizer que a linguagem formal revela a escritura em construção e que, por outro lado, a linguagem informal reflete o sujeito e sua subjetividade.

Nessa mesma pegada, comparando diferentes formas de arte, foi feita uma adaptação em tirinha, que condensa o conto em um recorte significativo (ver imagem 1). Se pensássemos nas diferenças de construção existentes entre o gênero romance e o gênero conto - considerando que o segundo é mais curto, gira em torno de um personagem e objetiva criar uma tensão no leitor desde o início -, poderíamos dizer que a tirinha está para o conto, assim como a história em quadrinhos está para o romance.

Segundo Cirne (2000, p. 23):

Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. O lugar significativo do corte - que chamaremos de corte gráfico - será sempre o lugar de um corte temporal, a ser preenchido pelo imaginário do leitor. Eis aqui uma especificidade: o espaço de uma narrativa gráfica que se alimenta de cortes igualmente gráficos.

O espaço a ser preenchido pelo imaginário do leitor equivale ao lugar do não dito nas narrativas escritas. Assim como a história em quadrinhos, a tirinha - versão menor, com menos personagens e conflitos - também é impulsionada por cortes, costurada por espaços em branco, aos quais o leitor pode atribuir diferentes significados.

Imagem 1 - adaptação em tirinha de trecho do conto.



Como resultados provisórios deste trabalho, que ainda é um embrião, podemos concluir que a mistura entre uma linguagem rebuscada e outra mais informal pode ser uma boa opção estética para narrativas que se propõem autoficcionais. Ambas as formas coexistem na escrita, se alimentam uma à outra e ajudam a criar o efeito de ambivalência, comum na autoficção, onde não se sabe o que é real e o que é inventado. De modo semelhante, a presença de duas histórias, elemento tradicional do conto (aqui presente pelo contraste de visões de mundo entre as personagens), além de servir como molde para a estruturação da história, adquire novo significado dentro de uma narrativa autoficcional, por colocar em perspectiva e questionar a subjetividade do eu da escrita.

## REFERÊNCIAS

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, Sedução e Paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLINGER, Diana. *Escrita de si como performance*. Revista Brasileira de Literatura Comparada. n. 12, p. 11 - 30, 2008.

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. In: Formas breves. São Paulo: Companhia das Letras, p. 89 - 114, 2004.

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO *RECIPES*

Bianca Menegotto Ramos (UFRGS/CAPES)  
Orientadora: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)

O Programa Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por propósito melhorar a formação prática nos cursos de licenciatura através da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O programa tem como princípio básico a compreensão de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve garantir aos seus egressos, habilidades e competências que lhes possibilitem realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O projeto desenvolvido chama-se *Recipes*, foi realizado em uma turma do primeiro ano do magistério na Escola Estadual de Ensino Normal 1 de Maio, que possui 9 residentes atuando em projetos em sua maioria voltados à língua inglesa. Este projeto teve como objetivo principal trabalhar com temas que fossem pertinentes às alunas e que trouxessem informações que fossem ajudá-las na autonomia com a língua inglesa e com as práticas sociais que estão implicadas com o gênero, como ler, interpretar e reproduzir receitas que muitas vezes não estão disponíveis em português, assim como escrever suas próprias receitas em inglês para compartilhar com o mundo. O foco do projeto estava prioritariamente nos alunos da escola pública, mas teve início nas residentes, que organizaram o projeto tendo em vista o diagnóstico elaborado anteriormente sobre a turma. Este foi momento para reflexões e proposições sobre os objetivos a serem desenvolvidos no projeto.

A ênfase foi, primeiramente, mostrar o quanto as alunas sabiam inglês, mesmo sem perceber e, para isso, a seguinte reflexão esteve presente em todo o projeto: Como um país que fala inglês se parece? Que aspectos culturais são diferentes do Brasil? Eles são diferentes entre si? Para fazê-las entender que não existe apenas uma forma correta de falar, também incorporamos vídeos e áudios de diferentes sotaques para que elas pudessem ver essas diferenças. A partir destes questionamentos, os objetivos a serem trabalhados foram estabelecidos, quais sejam: introduzir, observar, identificar e usar vocabulário e gramática relacionados à alimentação.

Para dar conta destes objetivos, as aulas seguintes foram desenvolvidas para introduzir vocabulário e itens gramaticais relacionados ao tema alimentação. Começamos pedindo a elas que fossem ao quadro negro e escrevessem cada palavra em inglês que pudessem pensar, essa atividade de *brainstorming* mostrou de forma clara que elas já tinham contato prévio ao vocabulário da língua inglesa. Dando continuidade fizemos um jogo que chamamos de *The Taste*, no qual as estudantes foram vendadas e uma comida aleatória (trazida por elas) foi



escolhida para elas adivinharem enquanto respondiam a três perguntas: "Tem um sabor bom ou ruim?", "A comida é doce, salgada, azeda ou sem graça?" e, finalmente, "é crocante ou não?". Depois disso, elas teriam que tentar adivinhar que comida elas estavam experimentando. Se não soubessem as respostas, as outras colegas as ajudavam, criando assim um trabalho em grupo.

Para dar conta do objetivo “usar”, o laboratório de informática foi utilizado para trabalhar com o gênero textual “receita”, onde as alunas utilizaram as palavras aprendidas anteriormente e ainda aprenderam o vocabulário comumente usado, como quantidades, medidas, utensílios etc. O site *Smore* (que funciona como um blog) foi apresentado para ajudá-las a organizar as buscas que antecederam a receita a ser criada. Cada pequeno grupo ou estudante escolheu, então, um país de língua inglesa e uma receita típica local, de modo que gradualmente reconhecessem as partes de uma receita e os aspectos linguísticos presentes nela.

Como trabalho final, elas escreveram a receita no site *Smore* e foi assim que conseguimos identificar que os objetivos propostos foram alcançados pela turma. A avaliação ocorreu, portanto, durante o processo quando as alunas conseguiram observar e identificar o uso do vocabulário e dos elementos gramaticais apresentados, participando das atividades propostas. E, ao final do processo, com a produção do texto para o site, avaliamos as habilidades de uso dos elementos estudados.

Para os residentes como professores em formação, a realização dos projetos constitui um aprendizado complexo e multidisciplinar. Além disso, trabalhar com outros professores no ambiente escolar e no acadêmico é enriquecedor, sendo, inclusive, uma forma de crescimento pessoal e de coleta de experiências em direção ao trabalho escolar. Não obstante, é indispensável pontuar que, em um momento educacional tão crítico, os residentes do programa não raro se depararam com barreiras estruturais, institucionais ou mesmo pedagógicas durante o trabalho de imersão nas escolas. Tendo em vista que as possibilidades pedagógicas são, muitas vezes, limitadas por esses entraves, observar nossos desfalques evidencia a importância do investimento concreto e comprometido com a educação, a formação de professores e a permanência escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso 17 nov. 2019.

EDITAL N°002/2018 - *Seleção de alunos bolsistas e voluntários do programa de residência pedagógica UFRGS*. Disponível em [https://www.ufrgs.br/coorlicen//Editalde\\_SelecAo\\_de\\_ResidentesResidencia\\_Pedago\\_UFRGS.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen//Editalde_SelecAo_de_ResidentesResidencia_Pedago_UFRGS.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO “OUR BODY”**

Camila Presser Dutra (UFRGS/CAPES)

Orientadora: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)

### **INTRODUÇÃO**

Este relato foi viabilizado através da experiência proporcionada pelo programa de Residência Pedagógica, que visa auxiliar momentos de regência em escolas públicas para cursos de licenciatura a partir do quinto semestre. Um dos objetivos do programa é aproximar a vivência da escola, os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e as propostas presentes em documentos como a BNCC. O residente tem como propósito ser o intermediador desta conversa, pois é ele quem irá relatar a realidade escolar no ambiente acadêmico e ao mesmo tempo inovar na escola com os conhecimentos adquiridos nas suas leituras de documentos como a BNCC e nas discussões que surgem dentro da universidade.

O local de regência deste projeto foi uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre. A turma do sétimo ano era composta por cerca de 30 alunos, sendo três pessoas com deficiência. Houve adaptação de todas as atividades de acordo com as habilidades e necessidades de cada aluno, mas para as aulas de língua adicional não havia o suporte de monitores. O nível de inglês dos alunos era básico, com algumas exceções, e para muitos este era o primeiro contato com a língua adicional em sala de aula. Os objetivos deste projeto eram: ampliar o repertório dos alunos sobre partes do corpo e esportes em inglês, através de atividades significativas; oportunizar a produção em língua adicional através de atividades de fala, de escrita, de leitura e de compreensão; e ambientar os estudantes na segunda língua de forma a se apropriar deste outro conhecimento fornecido.

### **PROJETO**

O projeto ocorreu ao longo de cinco encontros semanais de aproximadamente uma hora e meia. É importante ressaltar que os alunos já estavam familiarizados com a residente e com as suas didáticas, pois assim como prevê o programa de Residência Pedagógica o residente deve atuar um período mais contínuo e longo na escola. Logo, este projeto foi a segundo projeto aplicado nesta mesma turma, o que facilitou em alguns aspectos já que pude prever o comportamento e as preferências dos alunos.

Na primeira aula houve uma apresentação do projeto através de atividades de compreensão utilizando-se de músicas tema de eventos esportivos (copa do mundo, olimpíadas, pan). O propósito desta atividade era ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto utilizando uma ferramenta que todos eles gostam, a música. Após alguns minutos de discussão os alunos foram divididos em grandes grupos onde eles deveriam compilar diferentes esportes que eles acreditassem ser um esporte olímpico. Devido a agitação da turma, não foi possível realizar a segunda parte da aula como o planejado, que teria uma apresentação de imagens e vídeos sobre os jogos do Pan Americano (que na época da aplicação deste projeto estavam acontecendo). Portanto, a partir da segunda aula antes de iniciar com as atividades do dia fizemos um momento de *mindfulness*, onde os alunos eram convidados a respirando fundo, fechar os olhos e ouvir uma música tranquila em silêncio.

Na segunda aula trabalhamos com atividades de associação e identificação com os vocabulários de esportes e partes do corpo, como por exemplo, atividades de ligar; de desenhar o corpo e nomear as partes; e de preencher lacunas. Foi utilizado também algumas músicas infantis em inglês, como a conhecida ‘cabeça, ombro, joelho e pé’ para apresentar o novo vocabulário. Na terceira aula os alunos montaram um rosto com formas geométricas e exercitaram a fala, entrevistando os colegas sobre suas preferências de esportes. Com esta atividade de entrevista, os alunos puderam exercitar perguntas e respostas em inglês, bem como utilizar o conhecimento linguístico (verbos de preferência) de forma contextualizada e funcional. Na quarta aula revisamos os conhecimentos com jogos de memória através de slides e discutimos sobre diferentes esportes como o *badminton*. Sendo neste encontro que os alunos foram introduzidos ao gênero de rotina, onde utilizou-se exemplos de atletas olímpicos, para enfim desenvolver seus próprios exemplos baseados no modelo apresentado. Com esta atividade foi possível trabalhar com vocabulários já adquiridos sobre refeições e apresentar outros novos como os usados para falar de higiene pessoal.

Na quinta e última aula, os alunos receberam seus produtos finais novamente para finalizá-los ou corrigi-los. Em seguida os alunos responderam a uma autoavaliação relacionada com a execução do projeto e suas participações. Com esta autoavaliação objetivou-se sondar quanto os alunos achavam que tinham aprendido sobre cada tópico do projeto, bem como, sondar como eles se sentiram durante as aulas. E para finalizar, cada aluno produziu uma peteca simples de jornal e fita para jogar uma adaptação de badminton,

onde eles seguiram comando em inglês, como por exemplo, bater na peteca com a *hand* (mão) ou jogar *volleyball* com a peteca.

## RESULTADOS

Os resultados encontrados ao final da aplicação deste projeto foram percebidos através do engajamento dos alunos em realizar as atividades e pelo fato de terem demonstrado ter adquirido os conhecimentos necessários sobre os tópicos apresentados durante o projeto. Além do mais, os alunos se mostraram um pouco mais confiante para utilizarem a língua adicional para se comunicar, podendo ser um reflexo direto da recepção das atividades e métodos didáticos utilizados.

Ainda, pode se perceber que o ambiente de sala de aula se tornou propício para aprendizagem, já que muitos alunos relataram na avaliação final do projeto que se divertiram durante as aulas propostas. Foi aparente como a introdução de um momento de calma foi benéfico para este grupo, pois as aulas ocorriam em seguida das aulas de educação física o que deixava os alunos ainda mais agitados. Inclusive, eles requisitavam por este momento. Por fim, conclui-se que quanto mais significativo e dinâmico o projeto é, maior será a sua probabilidade de sucesso, mesmo que o tópico abordado seja distante da realidade do aluno. O importante é que o aluno possa se identificar de algum modo dentro dos conteúdos apresentados para que então esse conhecimento ultrapasse os limites da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a base. Terceira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 14 nov. 2019.

## **PROJETO “A HORA DO CONTO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Fabiana Viamonte da Silva (UFRGS/CAPES)  
Fernanda Weber (UFRGS/CAPES)  
Orientadora: Dra. Jane da Costa Naujorks (UFRGS)

### **INTRODUÇÃO**

O Programa de Residência Pedagógica, com o intuito de aproximar as escolas públicas das instituições de ensino superior, promove a prática docente de alunos de graduação a partir da segunda metade de seu curso, a fim de impulsionar uma maior articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. O objetivo é levar às escolas práticas de ensino da língua, tendo o texto como objeto de ensino.

O Programa permite que os alunos de graduação em licenciaturas possam acompanhar e desenvolver atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino regular ainda durante sua formação universitária. Atualmente o Programa abrange três escolas do estado do Rio Grande do Sul, sendo duas escolas na grande Porto Alegre e uma na região metropolitana, na cidade de Canoas, com atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Dentro do Programa, os residentes dedicam-se a elaborar projetos cujo foco central seja o estudo do texto dentro do ambiente escolar, e isso se dá com base nas legislações vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho. E foi a partir desses pressupostos que desenvolvemos o projeto de ensino "*A Hora do Conto*", que buscou incentivar a prática de leitura, de escrita e de análise linguística em uma escola municipal na zona norte de Porto Alegre/RS.

### **O PROJETO**

O projeto "*A Hora do Conto*" foi desenvolvido para uma turma de 8º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa, localizada no bairro Sarandi, em Porto Alegre. As aulas de Língua Portuguesa tiveram como foco o gênero conto, com a intenção de estimular a leitura de narrativas curtas, dentro e fora da sala de aula, e também incentivar a produção escrita. Por meio de atividades lúdicas e de atividades que exigiam concentração dos alunos, o objetivo era construir conjuntamente a ideia de que leitura não é uma atividade exaustiva e sim uma atividade que exige prática. Quanto a produção escrita, pensamos que ela vem para complementar as atividades de leitura, pois quando o aluno

escreve a respeito do que está lendo e exercita a escrita, ele estará se apropriando de forma mais efetiva dos elementos que compõem o gênero estruturante do projeto.

Na primeira aula, iniciamos uma conversa informal com a turma sobre *serial killers*, se eles achavam que, algum dia, assassinos em série poderiam ter andado por Porto Alegre, como forma de introduzir o conto que seria lido. Após a conversa, realizamos a leitura do conto “*Rua do Arvoredo - uma lenda urbana*” em voz alta com a turma e, a partir dela, realizamos discussões a respeito da história. Após as discussões, exibimos um vídeo sobre os Crimes da Rua do Arvoredo, que possibilitou um melhor debate entre os alunos, alguns afirmando que a história era verídica e outros ainda duvidando que aquela história realmente tivesse acontecido na cidade onde moram.

Nas aulas seguintes, focamos na compreensão do gênero conto. Para a segunda aula elaboramos uma tabela na qual as colunas representavam as características que se sobressaem quando se estuda o gênero conto - personagens, tempo, espaço e narrador - e outras informações importantes como o título, o autor, o enredo e o clímax. Trazendo como exemplos contos de Fernando Sabino, Lygia Fagundes Telles e Conceição Evaristo, a turma foi dividida em grupos ao final da segunda aula, cada grupo ficando responsável por um conto e uma pequena apresentação para a turma sobre o texto lido. Na terceira aula, conforme os grupos apresentavam as histórias para a turma, os alunos iam preenchendo as tabelas com as características principais que os colegas iam apontando ao longo da apresentação. A partir dessa atividade, os alunos foram capazes de depreender quais eram as principais características dos textos estudados e, nesse momento, o gênero conto foi introduzido como uma tipologia textual aos alunos.

Na quinta aula a turma começou a desenvolver a escrita de um conto coletivo. Em conjunto, decidiu-se que a história seria um suspense, teria cinco personagens, se passaria em uma escola e em um cemitério durante o período de um dia. Posteriormente, a turma foi novamente dividida em grupos que trabalharam para dar características aos personagens, lugares e tempo da história.

Para a sexta e sétima aulas estava previsto a escrita coletiva de um conto, entretanto, após algumas tentativas infrutíferas de dar continuidade à aula anterior, optou-se por declinar da ideia de escrita conjunta. Com isso, foi definido que a escrita do conto seria individual, mas seguindo as características que foram desenvolvidas na quinta aula. Durante a sétima aula, na medida em que os alunos finalizavam suas histórias, foi sugerido que realizassem a troca dos textos entre si, para que os colegas fizessem pequenos comentários por escrito a respeito do que liam.

A oitava aula foi reservada para a reescrita dos textos. A partir de bilhetes norteadores, os alunos foram orientados a reescreverem seus contos. Essa atividade buscou ressaltar que um texto sempre pode ser aprimorado e retrabalhado. No início, os alunos resistiram à ideia de reescrever seus textos, mas aos poucos, entre conversas, foram realizando a atividade. Ao final, considerou-se positivo o envolvimento dos alunos na atividade de reescrita, pois a qualidade dos textos melhorou de forma significativa. O produto final desse projeto ficou sendo a última versão dos contos escritos pelos alunos, e aqui ressalta-se que ficou faltando um momento de diálogo com a turma a respeito dos textos, bem como um espaço para o compartilhamento das histórias.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Quando o projeto foi finalizado, os alunos demonstraram satisfação com os conteúdos desenvolvidos, uma resposta estimulante para quem estava realizando sua primeira prática docente; os alunos foram capazes de produzir textos ficcionais dentro da estrutura do gênero conto e pode-se observar a evolução deles quanto ao uso da língua, com a ampliação do seu repertório de criação e de conhecimentos que envolviam a leitura de textos literários. Contudo, avaliando criticamente a maneira como o projeto foi construído e desenvolvido, percebemos que existem pontos que podem ser aprimorados. Primeiro, entendemos que em alguns casos é necessário fazer uma mudança de planejamento devido o insucesso de uma atividade e que, apesar de haver um diálogo constante com a turma, é preciso que o professor demonstre com clareza quais são os seus objetivos com as atividades propostas. Nesse ponto, acreditamos que a inexperiência em sala de aula contribuiu para a não realização do texto coletivo, por exemplo, pois a atividade exigia uma explicação mais adequada ao que estava sendo proposto. Segundo, percebemos que os alunos perdem o foco rapidamente, portanto, para o futuro, é importante pensar em atividades com duração menor, para que o envolvimento dos alunos seja mais concreto.

Vale ressaltar que foi por meio do Programa de Residência Pedagógica, o qual é regulado e fomentado pela Capes, que essa prática se fez possível, o que corrobora com o objetivo do programa de aproximar a teoria da prática nos cursos de licenciatura e justifica o investimento feito no programa. Por fim, lembramos que é por meio da experiência que constrói-se a experiência, logo, quanto mais oportunidades o estudante de licenciatura tiver para experienciar a pedagogia, melhor será a sua formação como professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: set. 2019.

GÓTHICA, Lilith. *Rua do Arvoredo - uma lenda urbana*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/contosinsolitos/1242735>. Acesso em: set. 2019.

JOSÉ RAMOS o caso da rua Arvoredo. Freak TV. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WFy7VoSFs3w&feature=youtu.be>. Acesso em: out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencial curricular gaúcho: linguagens*. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: out. 2019.

SIMÕES, Luciene Juliano. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.



## CONTRIBUIÇÃO DA REVISTA *A MENSAGEIRA* AO RESGATE E À (RE)INSERÇÃO DE ESCRITORAS NA HISTÓRIA DA LITERATURA E NA MEMÓRIA CULTURAL

Guilherme Barp (UCS/FAPERGS)

Orientadora: Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)

Este trabalho integra os estudos de resgate de escritoras brasileiras do século XIX. Com base nos Estudos de Gênero e na crítica literária feminista, tal modo de pesquisa, focalizado na mulher que produz literatura, surge, de acordo com Carr (2007), na década de 1970, com a criação de editoras preocupadas com a (re)publicação de obras esquecidas de autoras dos séculos anteriores, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Zolin (2009) apresenta que, no Brasil, essa modalidade de investigação se consolidou na década de 1990, e a define como uma análise revisionista de obras de autoria feminina pouco conhecidas, que foram marginalizadas pela crítica literária; assim, objetiva-se dar um novo olhar sobre tais escritos.

Um grande exemplo é a obra monumental *Escritoras brasileiras do século XIX*, de Zahidé Muzart, publicada em três volumes, em 2000, 2004 e 2009. Nela encontram-se diversos ensaios críticos e biográficos sobre sujeitos oitocentistas esquecidos, ignorados pelas histórias e críticas literárias de seu tempo e das décadas posteriores.

Aqui, o objetivo é investigar, a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica apoiada em pressupostos dessas teorias e da teoria literária, de que maneira a revista *A Mensageira* pode auxiliar no resgate e na (re)inserção de escritoras na história da literatura e na memória cultural, a fim de contribuir para a extensão das fortunas crítica e biográfica de autoras oitocentistas.

*A Mensageira*, cujo subtítulo é “revista literária dedicada à mulher brasileira”, circulou, de 1897 a 1900, por grande parte do Brasil e, até mesmo, do exterior, em países como França e Chile. Sendo dedicada, majoritariamente, à literatura, veiculava escritos como contos, crônicas, ensaios, poemas, fragmentos de peças de teatro, necrológios, resenhas críticas, cartas, artigos de informação e notícias, textos sobre cultura. O seu objetivo é deixado claro já no primeiro número, escrito pela coordenadora Presciliana Duarte de Almeida:

Estabelecer entre as brasileiras uma *sympathia* espiritual, pela comunhão das mesmas ideias, levando-lhes de quinze em quinze dias, ao remansoso lar, algum pensamento novo – sonho de poeta ou fructo de observação acurada, eis o fim que [sic], modestamente, nos propomos. (ALMEIDA, 1987, p. 1).

Portanto, verifica-se, na revista, a preocupação de levar a arte e a informação às mulheres do fim do século XIX. Além de ter esse cuidado com a mulher como leitora,

Almeida e *A Mensageira* adquirem a mesma postura em relação às escritoras, devido a alguns fatores: buscavam divulgar a produção literária de seus colaboradores, principalmente, das mulheres, pois a revista contou com mais textos assinados por penas femininas do que masculinas; a coordenadora criticava obras de autoria de mulheres, na coluna “Impressões de leitura”; e poucas colaboradoras utilizavam pseudônimos, mostrando que tinham vontade de enfatizar a sua identidade nas criações. Devido a essa preocupação com a mulher como autora, *A Mensageira* aborda diversos dados críticos e biográficos que, atualmente, podem auxiliar no resgate dessas artistas do século XIX.

Um dos exemplos de resgate auxiliado pela revista é o da sul-rio-grandense Cândida Fortes Brandão (1862-1922).<sup>1</sup> Natural de Cachoeira do Sul, foi marginalizada pela história da literatura e pela crítica literária no período em que viveu. É documentado que escreveu uma obra, *Fantasia* (1897), e que a maior parte de sua produção se encontra esparsa em periódicos. Contudo, a partir de pesquisas em *A Mensageira*, é possível verificar alguns dados biográficos pouco mencionados ou inéditos a seu respeito: possuía uma interlocução com a escritora Presciliana Duarte de Almeida, pois era dedicatária de seus poemas; é reconhecida por Damasceno Vieira, que anunciou, numa crítica, o lançamento de *Fantasia*, no Rio Grande do Sul da época; e que escreveu uma obra possivelmente inédita, *Alluvianas*. Nesse processo de pesquisa, dados críticos também podem ser encontrados: uma crítica literária extensa é feita à sua obra *Fantasia*, em “Impressões de leitura”, sendo um dos poucos estudos existentes sobre a poética da autora; teve uma de suas criações exaltada num jornal de Juiz de Fora; foi elogiada por Ibrantina Cardona, numa carta transcrita, em que enaltece as escritoras brasileiras, considerando-a um “satélite” de um “astro” sulino, a renomada literata Revocata de Mello.

Assim, observa-se que *A Mensageira*, enquanto fonte primária de pesquisa, pode contribuir para os estudos de resgate de escritoras, pois, durante a sua circulação, teve ideais que privilegiaram a mulher nesse ofício. Dessa maneira, informações críticas e biográficas valiosas, a respeito de autoras do século XIX, encontradas nas páginas desse periódico, podem auxiliar no resgate e na (re)inserção de tais mulheres na história da literatura e na memória cultural.

---

<sup>1</sup> Também pode estar referida como Cândida de Oliveira Fortes ou, simplesmente, Cândida Fortes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Presciliana Duarte de. Duas palavras. *In*: ALMEIDA, Presciliana Duarte de (dir.). *A Mensageira*: revista literária dedicada à mulher brasileira. Edição fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Secretaria de Estado da Cultura, 1987. v. 1. p. 1-2.

ALMEIDA, Presciliana Duarte de (ed.). *A Mensageira*: revista literária dedicada à mulher brasileira. Edição fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: São Paulo, 1987. 2 v.

CARR, Helen. A history of women's writing. *In*: PLAIN, Gill; SELLERS, Susan (eds.). *A history of feminist literary criticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 66-84.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. v. 1.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2004. v. 2.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2009. v. 3.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. *In*: BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009. p. 181-206.

## **LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS: ESTUDO DE CASO COM IMIGRANTES HAITIANOS NO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES**

Júlia Sonaglio Pedrassani (BICTES/IFRS)

Me. Leandro Rocha Vieira (IFRS)

Orientadora: Dra. Carina Fior Postingher Balzan (IFRS)

Na última década, o Brasil tem recebido imigrantes e refugiados de diversas nacionalidades. Dentro do Rio Grande do Sul, a Serra Gaúcha é a região que mais vem recebendo esses imigrantes, principalmente haitianos e senegaleses. Para esses sujeitos, saber o idioma local é uma necessidade imediata, a fim de que possam interagir socialmente, procurar emprego, acessar serviços públicos, como saúde e educação, e reconstruir sua própria identidade. Contudo, são poucas as ações que promovem o ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados. Isso se reflete na escassez de estudos científicos voltados à área, bem como de material didático, de metodologias de ensino apropriadas e de formação de docentes voltada a essa especificidade, o que justifica este estudo.

A presente pesquisa vincula-se ao Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, realizado no IFRS-*Campus* Bento Gonçalves, que tem como objetivo promover um aprendizado da língua portuguesa que permita aos sujeitos comunicarem-se em situações cotidianas de interação social, como apresentar-se, pedir informações, locomover-se pela cidade, ter atendimento médico, ler e compreender textos que circulam socialmente. O Curso oferece duas turmas de nível básico, organizadas em Módulo I e Módulo II. O conteúdo das aulas é elaborado a partir das necessidades reais dos estudantes, portanto, traçar seu perfil é necessário para que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais significativo. Desta maneira, a pesquisa tem como objetivo investigar o perfil sociocultural dos participantes do Curso, verificando, ainda, se o aprendizado da língua portuguesa está contribuindo para o processo de integração social desses sujeitos.

A pesquisa, quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório, tem como metodologia um estudo de caso com a turma do Módulo II do nível básico do Curso de Extensão, constituída por dezenove imigrantes haitianos, que já estavam frequentando o curso há dez meses. Na metodologia, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca da imigração contemporânea no Brasil e no Rio Grande do Sul, momento em que se constatou que os haitianos têm sido os protagonistas dessa imigração no Brasil nas últimas décadas. De acordo com Uebel (2014), em 2010, eram 175 imigrantes no Brasil, e, em 2014, o número aumentou para mais de 20.000 pessoas. No Rio Grande do Sul, em 2010, não havia nenhum registro dessa imigração, e, em 2014, já eram 2.517 pessoas. Quanto aos motivos da emigração, esses

sujeitos deixaram seu país de origem em busca de melhores condições de vida, já que o Haiti tem sofrido com desastres naturais, que ocorrem desde 2010, período em que a imigração haitiana começou a se intensificar.

Além disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca do ensino de língua estrangeira, que contribuiu para o entendimento da perspectiva teórica de Língua de Acolhimento. De acordo com São Bernardo (2016), ensinar Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento permite ao imigrante relacionar:

o uso da língua portuguesa a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer novas tarefas linguístico comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente [...] (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

O ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento tem como característica fundamental o público a qual é destinada. São sujeitos que chegam ao Brasil em situação de vulnerabilidade social e, ao deixarem seu país de origem, perdem seus vínculos culturais, linguísticos e familiares. É através dessa perspectiva de ensino que eles têm a oportunidade de reconstruir a própria cidadania no novo país, como explica Grosso (2010, p. 71), quando diz que a Língua de Acolhimento “permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito”. Destarte, esta é a perspectiva teórica que norteia o ensino do idioma no Curso de Extensão do IFRS-Bento Gonçalves. As aulas abrangem mais do que conhecimentos linguísticos, propõem momentos de aprendizado em que o aluno faz uso da língua em situações comunicativas concretas, tornando-o atuante na sociedade. Desse modo, as atividades são baseadas em situações-problema do cotidiano.

Com o intuito de traçar o perfil sociocultural dos imigrantes, aplicou-se um questionário com questões abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa. As 65 (sessenta e cinco) questões foram divididas em temas que envolviam a constituição familiar, a escolaridade, o trabalho e a renda, a religião, os motivos da emigração, o aprendizado do idioma e a socialização desses indivíduos. Em seguida, as respostas fornecidas foram tabuladas e analisadas com base na fundamentação teórica construída.

Os resultados mostram que a média de idade dos participantes é de 30 anos, com predominância do sexo masculino. Essa característica contribui para que os imigrantes entrem com mais facilidade no mercado de trabalho, já que há mais vagas de emprego para homens dessa faixa etária. Dentre os alunos, 79% realizam algum tipo de atividade remunerada e todos eles possuem carteira assinada. A maioria deles trabalha em frigoríficos, na construção

civil, como auxiliares de limpeza ou de cozinha. A escolaridade varia nos diferentes níveis de ensino, do Ensino Fundamental ao Superior, mas a maioria declarou ter Ensino Médio ou Ensino Técnico e afirmou possuir os documentos que comprovem sua escolaridade. Nota-se, em relação ao trabalho, que os cargos que eles ocupam não são compatíveis com o nível de escolaridade que possuem, pois acabam desenvolvendo atividades braçais, em setores de produção das empresas. Quanto à língua portuguesa, 84% afirmaram que o Curso de Extensão contribuiu para melhorar a comunicação e a interação com os falantes nativos da língua.

Ao traçar o perfil dos participantes no que diz respeito a aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais, pode-se desenvolver estratégias de ensino que atendam às reais necessidades do grupo. O Curso de Extensão vem contribuindo para a integração dos imigrantes haitianos à sociedade brasileira, auxiliando-os na resolução de questões cotidianas de interação social, como procurar trabalho, buscar atendimento médico e emitir documentos. Esses resultados comprovam, ainda, que o aprendizado da língua portuguesa é uma necessidade imediata para a inserção social desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de interação. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 15 maio 2019.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 12 jun. 2019.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. *Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa*. 2015. 248 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117357>. Acesso em: 10 maio 2019.

## **“O CASO DA VARA”, DE MACHADO DE ASSIS: PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO**

Letícia Mayer Borges (UNISINOS)

Orientadora: Dra. Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE)

A literatura, por basear-se na imaginação e na fantasia, atende a uma necessidade do ser humano e, na medida em que humaniza por meio da ficção, lança luz sobre a realidade. Ela é indispensável, ou, nas palavras de Antonio Candido, um bem “incompressível” (CANDIDO, 1995, p. 174), que atua na formação identitária, revela ao sujeito a malha social em que se insere e também explora a potencialidade da expressão linguística. Por essas razões, afirma-se a importância literária e cultural da obra machadiana: como romancista, contista, dramaturgo e sensor de teatro, Machado de Assis foi autor de reflexões sobre a condição humana e sobre a cultura nacional e revela, em seus textos, a prática artesanal da linguagem.

Além de adensar a compreensão sobre a vida e revelar a riqueza da língua como manifestação artística, a leitura de textos machadianos valoriza as obras clássicas, cujo crescente desprestígio tem levado à banalização da escolha do material a ser estudado nas aulas de literatura. Paralelamente, as dificuldades de alunos em explorar textos canônicos, sugere a necessidade de um percurso metodológico que evidencie, em sala de aula, as potencialidades textuais, por meio de roteiros de leitura.

Com os objetivos de evidenciar a relevância dos contos machadianos, no Ensino Médio; de explorar pontos de entrada textual para o aluno leitor, em “O caso da vara” e de ilustrar um percurso pedagógico de análise textual, o presente trabalho apoia-se em reflexões propostas pela Estética da Recepção e pela Teoria dos Efeitos. Embora sejam correlatas, a primeira teoria defende que o processo de leitura se efetiva nas arestas do “momento condicionado pelo texto” (JAUSS, 1979, p. 73) e do “momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte” (JAUSS, 1979, p. 73); a segunda parte da concepção de que o texto é um jogo, no qual o autor convida o leitor a preencher os pontos de indeterminação (ISER, 1979), e considera a obra de arte como estrutura lacunar, que “dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada” (ISER, 1996, p. 95). Apoiando-se, igualmente, na abordagem pedagógica dos roteiros de leitura, explicitada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge (2006), a qual aproxima alunos da educação básica da literatura brasileira, por meio de propostas de leitura que conferem protagonismo ao leitor:

**A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor:** Se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Esse posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar de um texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 48, grifo meu).

Portanto, esse percurso teórico-metodológico orientou a elaboração de um roteiro de leitura sobre o conto “O caso da vara”, de Machado de Assis. A narrativa coloca em cena Damião, um jovem que subverte o desejo familiar ao fugir do seminário, mas que, ao mesmo tempo, se vê dependente do mundo adulto por não ter como se manter financeiramente. As atitudes do protagonista – que precisa persuadir os adultos para que o apoiem em sua decisão – caracterizam o período da adolescência, marcada pelo desejo de autonomia e pela recusa em submeter-se à dependência dos responsáveis.

Considerando que a linguagem está na base do texto literário, assim como afirma Mikhail Bakhtin (1988, p. 21), “o infindável questionamento que somente pode ser experimentado por meio da palavra – espaço habitado por um eu e por um outro – é a via pela qual se constitui a consciência de cada um” (apud SARAIVA, 2017, p. 38) evidenciam-se, no conto, alguns dos pontos possíveis de inserção do leitor: o processo de identificação entre leitor e personagem, a estratégia de persuasão utilizada e, ao final, a rendição ao mundo adulto.

O conto inicia com a seguinte frase: “DAMIÃO fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto.” (ASSIS, 1938, p. 11). Nessa passagem, o narrador apresenta a personagem principal, um jovem que realiza um ato subversivo em conflito com a vontade do adulto, o local de onde fugiu e parâmetros de temporalidade. Logo após expressar a perplexidade de Damião diante da reação dos transeuntes que olham para ele, o narrador transpõe a pergunta que o assustado fugitivo se faz: “Para onde iria?” (ASSIS, 1938, p. 11) Depois de recusar possíveis locais de acolhida, o protagonista volta a perguntar: “Para onde iria?” (ASSIS, 1938, p. 11). A repetição da pergunta pode representar a condição dual do adolescente (PALACIOS, 1995) e explicita a divisão entre a busca da autonomia e a submissão à dependência dos adultos. Dessa forma, apresentando o problema da narrativa, o primeiro parágrafo do conto é capaz de prender o aluno à leitura e fazer com que se identifique com o protagonista.

Em seguida, Damião escolhe seu destino e se dirige à casa de Sinhá Rita, uma senhora influente, que o questiona:



“Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho..  
 Meu padrinho? Esse é ainda pior que o papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém...  
 Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não...” (ASSIS, 1938, p. 14).

O jovem demonstra que, mesmo não pertencendo ao mundo adulto, compreende seu *modus operandi* e insere-se nele por meio do jogo linguístico, mostrando sua sagacidade. Damião sabe que não pode retornar à casa do pai, que o colocou no seminário; acredita que João Carneiro, seu padrinho, não seria capaz de ajudá-lo sem um bom motivo e decide pedir apoio à Sinhá Rita que era amiga do padrinho e com quem esse mantinha, possivelmente, um envolvimento amoroso. Simultaneamente, percebe que, por ser autoritária, Sinhá Rita não admitiria ter sua influência sobre João Carneiro questionada. Dessa forma, a ação de Sinhá Rita sobre seu secreto amante, delinea-se, para Damião, a única forma de atingir o objetivo de sair do seminário.

Na casa de Sinhá Rita, que coordenava o bordado de escravas, o seminarista conhece Lucrécia, uma das meninas que lá estava a serviço. A negrinha era pequena, cheia de cicatrizes e chamou a atenção de Damião. Ele se dá conta, também, de que a fizera perder tempo, quando contara anedotas que tinham provocado o riso dela. Diz o narrador: “Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa.” (ASSIS, 1938, p. 15). Assim, o jovem achou que, por estar em uma situação confortável na casa de sua protetora, seria capaz de estender essa proteção para outras pessoas. Sinhá Rita, que não poderia perder sua autoridade e ter seu trabalho prejudicado, avisou Lucrécia, várias vezes, sobre a importância da conclusão do trabalho, ameaçando-a com a vara. [...] “a violência era parte constitutiva desse tipo de organização que supunha a propriedade de um homem por outro” (SCHWARTZ, 1999, p. 21), e, ao final da narrativa, como Lucrécia não acabara sua tarefa, Sinhá Rita decide castigá-la e pede a Damião que lhe alcance a vara:

“- Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?  
 Damião ficou frio... Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...  
 (...) Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário!  
 Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.” (ASSIS, 1938, p. 22).

Damião fica indeciso, dividido entre a moralidade da ação e a conveniência pessoal. Opta, porém, pelo benefício próprio ao entregar a vara a Sinhá Rita, ao invés de cumprir a intenção de proteger a menina, que se atrasara na tarefa por ter rido de suas anedotas.

Em se tratando de adolescentes, a leitura do conto favorece a reflexão sobre a afirmação identitária, a constituição da subjetividade e a ética. Jovens do Ensino Médio, assim como Damião, subvertem a vontade dos pais, mesmo que reconheçam sua fragilidade diante da autoridade da família. Da mesma forma, quando necessário, aderem a jogos, movidos por interesses para conquistar o que almejam e modificam seu modo de agir de acordo com a pessoa com quem estão lidando. Em “O caso da vara” o protagonista desobedece ao pai, mas não o enfrenta abertamente; não fala com o padrinho, mas provoca Sinhá Rita para que o faça e dispõe-se a defender a integridade Lucrecia. O jovem seminarista termina sua história com um dilema que pode ser o de todo e qualquer adolescente: “entregar ou não a vara”. A significação do objeto vai além da finalidade que lhe dá a narrativa – ser objeto de tortura –, pois coloca um dilema moral, que exige uma escolha com base em oposições: “eu” ou o “outro”; o “certo” ou o “errado”; o “moral” ou o “conveniente”. Assim, a realidade ficcional reflete e faz refletir acerca da vida real.

Para estabelecer a reflexão, o roteiro de leitura questiona a utilização do verbo “fugir” na primeira ação do protagonista da narrativa, visto que o jovem não somente foge do seminário, mas vai contra a vontade da família. Para analisar o modo como as personagens são concebidas, o roteiro leva em conta ações, enunciados diretos ou o discurso indireto do narrador. O pai de Damião, por exemplo, não é representado na narrativa por meio de seu discurso direto, e o que se sabe a respeito dele é enunciado por Damião, por Sinhá Rita, por João Carneiro e pelo narrador. Já em relação à personalidade de Sinhá Rita, uma atividade identifica todos os verbos de elocução (NEVES, 2000), ou seja, verbos que precedem ou se referem a momentos de fala, os quais confirmam o autoritarismo da senhora de escravos. Entre os verbos utilizados citam-se “bradar”, “instar”, “mandar” e “ameaçar”. E por fim, ao focar Lucrecia, o roteiro salienta o riso, as cicatrizes e a vara. Assim, fica evidente que os dois jovens que estão sob os cuidados de Sinhá Rita vivenciam situações distintas: um podia sorrir, contar anedotas, pedir proteção, enquanto o outro devia trabalhar sem se atrasar, e sofrer castigos. Damião decide proteger Lucrecia pelo fato de ela ser mais frágil do que nas relações sociais, mas, quando essa proteção precisa se efetivar, opta pelo benefício pessoal, pois sabe que a desobediência a Sinhá Rita colocaria tudo a perder.

Percebe-se que Machado de Assis conta episódios da história do Brasil a partir de sua ficção e mostra que os escravos fazem parte dessa história, levando o leitor a refletir sobre um contexto desumanizado. Complementarmente, o processo de análise textual, orientado por roteiros de leitura, potencializa o desenvolvimento da proficiência leitora dos jovens e aponta para a importância da literatura em contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. O caso da vara. In.: ASSIS, Machado de. *Páginas recolhidas*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1938.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In.: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 169-191.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.
- NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. São Paulo: UNESP, 2000.
- PALACIOS, Jesús. O que é a adolescência. In: COLL, Cezar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI. (org) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SCHWARCZ, Lília. *Retrato em branco e preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. [et al] *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. (Org.) *Texto Literário: resposta ao desafio da formação de leitores*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

## MOTIVAÇÕES DISCURSIVAS PARA O USO DO SUJEITO NULO

Melissa Giovana Lazzari (UFRGS/CNPq)  
Orientador: Dr. Gabriel de Ávila Othero (UFRGS)

Diversos estudos na literatura apontam para o fato de que o português brasileiro (PB) prefere manter a função de sujeito foneticamente preenchida a exibir um elemento vazio (o sujeito nulo) nessa função. Entretanto, ainda há certo grau de variação entre o sujeito nulo e o sujeito expreso, em especial o sujeito anafórico, nulo ou pronominal. O exemplo abaixo ilustra o que entendemos por sujeito nulo e sujeito expreso:

(1)

Entrevistador: Tu morava com quem antes?

L: E::u (a) morei um tempo co::m, com uma ex-namorada, aqui no centro ali na/ um tempo morei na::, na, na Andradas depois ali, na Duque, Duque de Caxias, foi (b) acho que uns, uns três anos, por aí, é, (c) não me lembro exatamente o tempo, mas por aí.

O exemplo (1) é proveniente do *corpus* que usamos para a realização deste estudo. Nele podemos ver a ocorrência de um sujeito expreso através do pronome *eu* em (a), em que o pronome está foneticamente expreso, em contrapartida, podemos ver duas ocorrências de sujeito nulo em (b) e (c), em que os pronomes não estão expressos foneticamente.

No presente estudo, procuramos oferecer uma possível explicação para esse fenômeno de variação olhando para ocorrências de primeira pessoa do plural e do singular e levando em consideração o contexto discursivo de conexão ótima.

Os contextos discursivos se mostraram relevantes para o preenchimento da função de sujeito da primeira pessoa (cf., em especial, Paredes Silva 2003). O contexto de conexão ótima é um contexto discursivo em que o falante mantém o mesmo tópico-sujeito no mesmo plano temporal discursivo. Nas palavras de Paredes Silva, “corresponde à permanência, na função de sujeito, ao mesmo referente/ tópico, no mesmo plano discursivo” (Paredes Silva 2003, p. 105).

O exemplo abaixo elucidada esse conceito e é também advindo do *corpus* usado para desenvolver este estudo. A legenda usada é a seguinte: SM1psR corresponde a Sujeito Marcado (expreso) de 1ª pessoa do singular com a ausência da conexão ótima, enquanto SN1psCO corresponde a Sujeito Nulo de 1ª pessoa do singular com a conexão ótima.

(2)

Entrevistador: O recheio é tipo um mousse, né?

L: É, recheio é leite condensado, creme de leite, depende da torta, né, mas SM1psR eu faço com leite condensado, creme de leite, suco de limão, umas raspinha(s) de limão, SN1psCO acho que é isso, não tem mai(s) nada.

Vemos que no primeiro trecho (“É, recheio é leite condensado, creme de leite, depende da torta, né”) o tópico sujeito corresponde a “recheio”, contudo esse tópico sujeito é alterado para “eu”, marcando a primeira ocorrência como sujeito expresso pelo pronome. Tal alteração pode, inclusive, ser sinalizado pelo uso da conjunção “mas” que marca uma quebra de expectativa em relação ao tópico sujeito da frase. Seguindo em frente, temos a segunda ocorrência, agora de sujeito nulo, o que pode ser explicado pelo fato de que temos a manutenção do tópico sujeito anterior, uma vez que o sujeito dessa frase corresponde ao pronome “eu”, já manifestado foneticamente na ocorrência anterior. Dessa forma, podemos dizer que a primeira ocorrência não está em conexão ótima com o que a precede, enquanto a segunda ocorrência está em conexão ótima o contexto que vem antes.

Nossa escolha por tratar da primeira pessoa se justifica pelo fato de que, na literatura, há o predomínio de estudos sobre a terceira pessoa, já que essa apresenta um maior nível de variação entre sujeito nulo e expresso. Pretendemos, assim, fazer um recorte do que antes ficava à parte para oferecer um tratamento sobre essa variação em específico na primeira pessoa.

Tendo isso em vista, os objetivos deste estudo são os seguintes: (i) verificar o índice de preenchimento pronominal de sujeitos de primeira pessoa, tanto plural quanto singular, num *corpus* contemporâneo de língua falada; e (ii) verificar se o contexto discursivo de conexão ótima favorece o sujeito nulo ou expresso em português brasileiro.

Dessa forma, podemos definir duas hipóteses: (i) sendo a regra expressar foneticamente o sujeito, encontraremos mais sujeito pronominais do que a contrapartida nula; e (ii) o contexto discursivo de conexão ótima favorecerá o uso do sujeito nulo em PB.

No tocante à metodologia, investigamos um *corpus* transcrito de língua falada e analisamos cerca de 1.800 ocorrências de sujeitos nulos e pronominais de primeira pessoa do singular e do plural. Tais ocorrências são provenientes do *corpus* LínguaPoA, desenvolvido pela professora doutora Elisa Battisti na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de um *corpus* contemporâneo de língua falada que tem como base a transcrição de entrevistas sociolinguísticas realizadas entre 2015 e 2018 com falantes de Porto Alegre. Em um segundo

momento, todas as ocorrências foram analisadas para que fosse verificado se havia a presença ou a ausência do contexto discursivo de conexão ótima.

Na discussão de resultados, podemos afirmar que foram confirmadas as hipóteses anteriormente apresentadas.

Podemos apontar que foram encontrados mais sujeitos pronominais do que sujeitos nulos, de acordo com o quadro 1, o que era previsto em uma de nossas hipóteses, a hipótese (i):

Quadro 1: Sujeitos Nulos x Sujeitos Pronominais

Sujeitos Nulos	Sujeitos Pronominais
389 (29,4%)	933 (70,6%)

Olhando para os dados de sujeitos nulos, é possível afirmar que encontramos mais sujeitos em contexto de conexão ótima, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Conexão Ótima x Conexão não Ótima em Sujeitos Nulos

Conexão Ótima	Conexão não Ótima
275 (63,5%)	158 (36,4%)

Levando em consideração os dados de sujeitos pronominais, podemos afirmar que a grande parte estava em contexto de ausência da conexão ótima, indicada como conexão não ótima, conforme o quadro 3:

Quadro 3: Conexão Ótima x Conexão não Ótima em sujeitos pronominais

Conexão Ótima	Conexão não Ótima
271 (32,3%)	566 (67,6%)

Dessa forma, podemos afirmar que motivação funcional do contexto discursivo de conexão ótima favorece o sujeito nulo em Português Brasileiro, conforme previa uma de nossas hipóteses, a hipótese (ii).

## REFERÊNCIAS

PAREDES SILVA, V. L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

## CAT'S EYE: AUTOBIOGRAFIA E AUTORRETRATO

Natália Pacheco Silveira (UFRGS)

Orientadora: Dra. Sandra Sirangelo Maggio (UFRGS)

A presente pesquisa visa investigar como a obra *Cat's Eye*, de Margaret Atwood, transita entre os universos da autobiografia e do autorretrato. Primeiro, sendo uma autobiografia ficcional, e segundo, tratando-se de uma autobiografia sobre uma pintora ficcional, Elaine Risley, que durante a obra pinta um autorretrato também intitulado *Cat's Eye*. Risley é uma influente pintora canadense que retorna a sua cidade natal, Toronto, para uma exposição retrospectiva de sua obra. Ao se deparar com seu passado a partir de suas pinturas, Risley revê criticamente toda a sua vida, especialmente sua relação com Cordelia, Carol e Grace, suas melhores amigas de infância, e também suas perseguidoras.

O objetivo do trabalho é ver quais traços são semelhantes entre uma autobiografia e um autorretrato, e como tais traços estão presentes na obra. Ao ser uma autobiografia ficcional de uma pintora, pode-se dizer que *Cat's Eye* possui dois níveis de autoria: Atwood, a autora, que escreve a obra; Elaine, a protagonista, que pinta obras que são descritas na narrativa. A metodologia consiste na leitura de textos teóricos relacionados à obra e relacionados aos estudos de autobiografias e autorretratos, e a posterior análise de tais elementos encontrados na teoria se apresentam na obra.

William Howarth (1974) afirma que uma autobiografia é, de certa forma, como um autorretrato, por apresentar um reflexo do autor. Coincidentemente, *Cat's Eye* vale tanto como uma autobiografia ficcional, quanto como um autorretrato; e, além disso, remete à ideia de uma bolita — espelho convexo utilizado em brincadeiras pela protagonista —, presente nas três esferas: livro, retrato e espelho. Há uma simbologia de espelhos recorrente na obra, o que reforça a conexão entre o reflexo e a autobiografia — Risley pinta seu autorretrato valendo-se de um espelho, e também aparece refletida em um espelho convexo na pintura; a protagonista, além disso, durante a faculdade revela uma fascinação por espelhos convexos.

Outro elemento comum entre a autobiografia e o autorretrato, é que o autorretrato por sua vez,

resiste à análise visual; assim que ele [o artista] se move para pintar sua mão, sua mão deve se mover. [...] Assim ele trabalha com a memória assim como com a visão, em dois níveis temporais, em dois planos espaciais, enquanto procura por outras dimensões, a profundidade e o futuro. [...] (HOWARTH, 1974, p. 364, tradução minha).

Este processo é similar ao que ocorre na autobiografia, na qual “visão e memória permanecem os controles centrais, tempo e espaço os problemas centrais, redução e expansão



os objetivos centrais” (HOWARTH, 1974, p. 364) (tradução minha). Sendo assim, pode-se dizer que a autobiografia também envolve as mesmas esferas, uma vez que a escrita se dá entre os planos da memória e da visão — dessa vez não literal, mas metafórica — e também a partir de tempos e espaços diferentes e em busca da profundidade. A *vida* também resistiria à análise, uma vez que necessariamente se projetaria no passado e a partir de um viés, constantemente sob o processo de redução ou expansão de aspectos, eventos ou períodos específicos.

Tanto o elemento autobiográfico quanto o do autorretrato são subvertidos, como é comum nas obras de Atwood, para uma reflexão crítica sobre a sociedade e, especialmente, sobre como as mulheres são retratadas na sociedade, uma vez que “nem a arte nem a experiência pessoal podem ser separadas das dinâmicas de poder que estruturam a realidade social” (HITE, 1995, p. 136) (tradução minha). Somando-se isso às sucessivas interpretações autobiográficas feitas sobre suas personagens, nota-se que o jogo entre a autobiografia e o real é propositada. Ao reunir diversos aspectos autobiográficos<sup>2</sup>, *Cat's Eye* se aproxima do gênero, sem nunca cruzar a linha, uma vez que, por mais que as especulações sejam frequentes, não há como confirmar o que é advindo da vida autora e o que não o é. Assim como a mão que resiste a ser pintada pelo artista que se move, *Cat's Eye* resiste a ser uma autobiografia, ao mesmo tempo que o é — ainda que ficcional.

Além de questionar a autoria feminina ao colocar em questão a autobiografia, mesmo que indiretamente, a autora também traz outra problematização, dessa vez referente à posição de Risley como pintora: mulheres são vistas pela sociedade, em sua maioria, como modelos, não como artistas<sup>3</sup>. Ao se colocar como protagonista de sua autobiografia e como modelo e pintora de seu autorretrato, Risley evidencia sua posição como mulher e artista na sociedade. Tanto seu relato narrativo quanto imagético colocam em evidência a crueldade e os mecanismos da socialização feminina: “A obra [*Cat's Eye*] ilustra o quanto a perda [de identidade] é necessária para o funcionamento de uma sociedade que mantém suas identidades através de uma rigorosa separação entre ver e ser visto [...] Para as mulheres, serem vistas significa tanto possuírem uma identidade quanto serem vistas como vulneráveis [...] A maioria das mulheres em *Cat's Eye* são obcecadas sobre controlar como elas são vistas.” (HITE, 1995, p. 139, tradução minha).

---

<sup>2</sup>Alguns dos aspectos autobiográficos mais evidentes são a profissão do pai de Risley (entomologista), a infância em barracas e motéis, além das declarações em entrevistas de Risley que se assemelham às da autora.

<sup>3</sup> Em 2017, o coletivo feminista Guerrilla Girls publicou uma estatística sobre a presença feminina no acervo do Museu de Arte de São Paulo (Masp): apenas 6% dos nomes em exposição eram femininos, mas 60% dos nus eram mulheres.

*Cat's Eye*, como autobiografia, é um autorretrato: é a história de Elaine, contada na forma de expiação de seu trauma, a partir de mecanismos que a fazem ser capaz de enfrentar seu passado. A utilização de *ecphrasis* (descrição escrita de elementos visuais) faz com o que o leitor possa acessar as pinturas a partir da narrativa, unindo os dois meios — escrito e visual. Através do que foi visto, é possível perceber que *Cat's Eye* trabalha os limites entre o ficcional e o real, entre a pintura e a escrita, e, conseqüentemente, entre a autobiografia e o autorretrato. O título da obra — e da pintura — evoca em companhia o elemento do espelho, do reflexo. É a partir desse elemento que os dois meios se constroem, e também Risley.

## REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. *Cat's Eye*. Londres: Virago Press, 2009.

HITE, Molly. Optics and Autobiography in Margaret Atwood's *Cat's Eye*. *Twentieth Century Literature*, Vol. 41, No. 2, p. 135-159, 1995. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/441644?read-now=1&refreqid=excelsior%3A135626844315187d3ce1c2ad0724aa4e&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/441644?read-now=1&refreqid=excelsior%3A135626844315187d3ce1c2ad0724aa4e&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em 15 de Agosto de 2019.

HOWARTH, William. Some Principles of Autobiography. The Johns Hopkins University Press: *New Literary History*, Vol. 5, No. 2 Changing Views of Character, p. 363-381, 1974. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/468400?read-now=1&refreqid=excelsior%3A040c844602355c8efebe502aff220ac8&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/468400?read-now=1&refreqid=excelsior%3A040c844602355c8efebe502aff220ac8&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em 15 de Agosto de 2019.