

UFCG | UAL | PPGLE

ANAIIS XIV SELIMEL

Ensino de linguagens na
contemporaneidade: emergência climática,
inteligência artificial e inclusão

ISSN 2357-9765

Organizadores
Breno Silva Andrade
Clara Matheus Nogueira
Lino Dias Correia Neto
Márcia Tavares
Wescley Batista Lopes



XIV SELIMEL
Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna,
Estrangeira e de Literaturas

ANAIS DO XIV SELIMEL

**ENSINO DE LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE:
EMERGÊNCIA CLIMÁTICA, INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E INCLUSÃO**

CAMPINA GRANDE - 2026

EXPEDIENTE

Anais XIV Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas

Organização

Breno Silva Andrade
Clara Matheus Nogueira
Lino Dias Correia Neto
Wescley Batista Lopes
Márcia Tavares

Revisão

Os autores

Anais do Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas é uma publicação bianual dos trabalhos apresentados no evento homônimo.

Endereço para contato:

Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. Campina Grande – 58.429-900

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFCG

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Sistema de Biblioteca - SISTEMOTECA

Catologação de Publicação na Fonte: UFCG - BIBLIOTECA CENTRAL

S471 Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de
Literaturas (14.: nov. 2025: Campina Grande, PB).
Anais do XIV SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna,
Estrangeira e de Literaturas: ensino de linguagens na contemporaneidade:
emergência climática, inteligência artificial e inclusão [recurso eletrônico] /
Márcia Tavares, Breno Silva Andrade, Clara Matheus Nogueira, Lino Dias
Correia Neto, Wescley Batista Lopes (organizadores). – Campina Grande:
EDUFCG, 2026.
572 p.

Bienal.
E-book (PDF)
ISSN 2317-0670

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Linguagens. 5. Emergência
Climática. 6. Inteligência Artificial. 7. Inclusão. I. Tavares, Márcia. II. Andrade,
Breno Silva. III. Nogueira, Clara Matheus. IV. Correia Neto, Lino Dias. V. Lopes,
Wescley Batista. VI. Título.

CDU 81'1(050)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

<https://doi.org/10.5281/zenodo.2157808>

DADOS INSTITUCIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-reitora: Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Diretor do Centro de Humanidades: Vanderlan Silva
Vice-Diretor: Paulo Matias de Figueiredo Junior

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa: Isis Milreu

Coordenadores de graduação

Licenciatura em Letras Espanhol: Lorena Góis de Lima
Licenciatura em Letras Português-Francês: Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Licenciatura em Letras Inglês: Almir Anacleto de Araújo Gomes
Licenciatura em Letras Libras: Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar
Licenciatura em Letras Português: Marta Maria dos Santos Silva Nóbrega
Anderson Monteiro Andrade

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: Suênio Stevenson Tomaz da Silva
Pesquisa e Extensão: Laura Dourado Loula Régis

Editor da Universidade Federal de Campina Grande: Mário de Sousa Araújo Filho

**XIV Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas –
de 17 a 19 de novembro de 2025**

Coordenação Geral

Agnaldo Almeida de Jesus
Breno Silva Andrade
Carolina Antonaci Gama
Clara Matheus Nogueira
Cleydstone Chaves dos Santos
Laura Dourado Loula Régis
Lino Dias Correia Neto
Lorena Góis de Lima
Noara Pedrosa Lacerda
Wesley Batista Lopes
Williany Miranda da Silva

Comissão Científica

Adriana dos Santos Sales (CEFET-MG)
Adriana Vicente do Nascimento (UFCG)
Agnaldo Almeida de Jesus (UFCG)
Aline Barbosa de Almeida Cechinel (UEPB)
Aline Martins Costa (Universidade do Porto)
Amanda Lopes Bezerra (UFCG)
Anilda Costa Alves (UEPB)
Ana Maria Arruda de M. Cavalcante (UFPB)
Ana Maria Henrique de Souza (UFCG)
Ana Paula Macena (UFRN/UEPB)
Anderson Monteiro Andrade (UFCG)
Andréa Jane da Silva (UERN)
Andréia de Oliveira Iguma (Travessia
Literária/UFGD)

Antonio Naeliton do Nascimento (URCA)
Ákyla Mayara Araújo Camêlo (UEPB)
Ariane Silva da Costa Sampaio (UECE)
Bianca Deon Rossato (IFSUL - Gravataí)
Bruno Santos Melo (UEPB)
Carlos Eduardo Ferreira da Cruz (IFCE)
Cármem Lúcia Hernandes Agustini (UFU)
Celso José de Lima Júnior (UFCG)
Clara Matheus Nogueira (UFCG)
Claudenice da Silva Souza (UFCG)
Conceição de Maria Ferreira de Macedo (UFPI)
Denise Lino de Araújo (UFCG)
Edmilson Luiz Rafael (UFCG)
Eliete Santos Correia (UFCG/UEPB)
Eldio Pinto da Silva (UFERSA)
Elizabeth Maria da Silva (UFCG)
Fábio Rodrigues da Silva (UEPB)
Fabrini Katrine da S. Bilro (UFPB)
Francisco Gabriel Cordeiro da Silva (UFPB)
Francisco José Dias da Silva (UFCG)
Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar (UFCG)
Guilherme Moés Ribeiro de Sousa (UFPB)
Herbert Neves (UFPE)
Hermano Aroldo Gois Oliveira (FALLA/UEPB)
Iara Francisca A. Cavalcanti (FAALA/UEPB)
Idelso Espinosa Taset (UFCG)
Iranice Aníbal de Lima (SEE-PB/UFPB)
Isis Milreu (UFCG)

Jardiene Leandro Ferreira (IFSertãoPE)
Jeani Silva das Mercês (UEPB)
Jeremias Lucas Tavares (UEPB)
Jessica Girlaine Guimarães Leal (UFCG)
João Carlos Fernandes Lima do Nascimento
(Universidade de São Tomé e Príncipe)
João Gabriel Carvalho Marcelino (UniRios)
João Pedro Wiziniewsky Amaral (UFSM)
John P. Barreto (UPE)
José Hélder Pinheiro (UFCG)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
Josenilda Santos Luiz (UFCG)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Kaio César Pinheiro da Silva (UFCG / UEPB)
Katia Teonia Costa de Azevedo (UFRJ)
Kívia Karla de Figueiredo Marinho (UFCG)
Laura Dourado Loula Régis (UFCG)
Leila Leite Santana (UERN)
Lília dos Anjos Afonso (PMJP-SEDEC)
Lino Dias Correia Neto (UFCG)
Livramento Fernanda de Lima Araújo (UFCG)
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB)
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
Márcia Tavares (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria Ariane Santos Amaro da Silva (UFCG)
Maria do Socorro de Lucena Silva (UFCG)

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Marília de Almeida e Bueno (UFCG)
Mayra Suézia Oliveira dos Santos (UFPB)
Michelle Mélo Gurjão Roldão (UFCG)
Milene Bazarim (UFCG)
Morgana Guedes (UFCG)
Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
Paloma de Oliveira (SEE-PB)
Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFCG)
Priscila Batista Araújo de Almeida (UFPB)
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)
Renata Ferreira Costa (UFS)
Rickison Cristiano de A. Silva (UEPB/UERN)
Roberta Andrade de Menezes (Escola Estadual
Integral e Profissionalizante Bráulio Maia)
Roberto Barbosa Costa Filho (UPE)
Rodrigo Albuquerque Pereira (UNB)
Rogério Marcelino dos Santos Melo (UFPB)
Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos (FAESC)
Roziane Marinho Ribeiro (UFCG)
Suênio Stevenson Tomaz da Silva (UFCG)
Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)
Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)
Tiago de Aguiar Rodrigues (UERN)
Viviane Moraes Caldas (UFCG)
Wanderlan Alves (UEPB)
Washington Silva de Farias (UFCG)
Wesley Batista Lopes (UFCG)
Wilsynnara Melo da Silva Lira (UFCG)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
ESTUDOS LINGUÍSTICOS	
MEMÓRIA DISCURSIVA DO PATRIARCALISMO NO DISCURSO SOBRE O FEMINICÍDIO NO DIÁRIO DO NORDESTE Livia Maria Ferreira da Silva e Ariane Silva da Costa Sampaio.....	13
A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Kaylane Fernandes Lima e Milene Bazarim.....	24
ALÉM DE “DIZER” E “AFIRMAR”: PROCESSO VERBAIS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ESTUDANTES DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA José Matheus Macêdo da Silva e Jordão Joanes Dantas da Silva.....	33
ANÁLISE LINGUÍSTICA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE SOBRE ADJETIVOS PARA O ENSINO MÉDIO Gislayne Azevedo Dias, David Naamã Melo de Figueiredo e Herbertt Neves.....	48
EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES COM O <i>PODCAST</i> NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA Leila Leite Santana e Tatiana Loureço de Carvalho.....	63
“FÓRMULAS PRONTAS DE REDAÇÃO? AQUI NÃO!”: DO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO À FORMAÇÃO CIDADÃ E O COMBATE À DESINFORMAÇÃO Tarcisio Andrade do Nascimento, Ana Clara Demétrio Oliveira e Tiago de Aguiar Rodrigues.....	75
IA, AUTORIA E ENSINAGEM NO TIKTOK: MEDIAÇÕES ALGORÍTMICAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA ACADÊMICA Maria Ariane Santos Amaro da Silva	87
PONTES QUE CONECTAM MUNDOS: INTERCULTURALIDADE, PROTAGONISMO JUVENIL E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL Gilberto Batista dos Santos.....	98
PRODUÇÃO ESCRITA FRENTE À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Rosa Frasão Okerenta.....	112

UMA ANÁLISE METAPLÁSTICA DO CASO LEXICOGÊNICO “BÃO” À LUZ DOS ESTUDOS HISTÓRICO-DIACRÔNICOS EM — “TODO MUNDO SABE O MENINO BÃO QUE EU SOU” NA FALA DE JOÃO GABRIEL, PARTICIPANTE DO BBB 2025 Júlia Emanuelle de Aquino Santana, Johnne Paulino Barreto e Thamiris Santana Coelho Assis.....	119
UMA LEITURA BAKHTININA DOS MULTILETRAMENTOS DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA BNCC-EM Maria Valéria Siqueira Marques, Sheila Fabiana de Pontes Casado e Manassés Morais Xavier.....	134
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO BIODATA EM LIBRAS Eliane Barth Tavares e Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.....	149
A FORMAÇÃO DO LEITOR FRENTE AO CAMPO JORNALÍSTICO- MIDIÁTICO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CRISE HUMANITÁRIA NA FAIXA DE GAZA Edjane Gomes de Assis, Carlos Eduardo da Rocha e Gustavo de Lucena O. Teixeira.....	164
A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS DE ENSINO NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO Janielly Souza dos Santos e Milene Bazarim.....	176
MEDIAÇÃO BILÍNGUE E LEITURA E INTERPRETAÇÃO EM PORTUGUÊS: EXPERIÊNCIA DE MONITORIA INCLUSIVA COM ESTUDANTES SURDOS DA UFCG Guilherme Emanuel Gomes Alexandre e José Tiago Ferreira Belo.....	188
OS LIMITES ENTRE O INFORMAR E O DESINFORMAR: A CURADORIA DAS (DES)INFORMAÇÕES A PARTIR DO PROJETO DE ENSINO <i>ESCOLA SEM FAKE</i> DA UFPB Ana Clara Demétrio Oliveira, Tarcisio Andrade do Nascimento e Tiago de Aguiar Rodrigues.....	198
PALAVRAS QUE NOMEIAM O MUNDO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO Pietra Maria Rodrigues Olegário e Márcia Candeia Rodrigues.....	209
VALORIZAÇÃO E PERTENCIMENTO: A PRODUÇÃO DE RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO Gláucia Gisely Freitas de Farias, Valéria da Silva Machado e Anderson Monteiro Andrade.....	221

VOZ DO CLIMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA UFPE Joselício Paulo da Silva Neto e Sinara de Oliveira Branco.....	228

ESTUDOS LITERÁRIOS

A ARTE DE LER O FANTÁSTICO Zilmara Soares de Brito e Josilene Pinheiro-Mariz.....	238

A AUDIOSSÉRIE ORGULHO E PRECONCEITO: NOVAS REMIDIAÇÕES, CIRCULAÇÃO E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS Adriana dos Santos Sales.....	252

A QUEBRA DA PRIMEIRA IMPRESSÃO NO CONTO MIOPIA PROGRESSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE A VISÃO. Ítalo Matheus Pinheiro Menezes e Carolina Antonaci Gama	266

AFETOS MENORES NOS QUADRINHOS HEARTSTOPPER, DE ALICE OSEMAN Matheus Santana da Silva Nascimento e Antonio de Pádua Dias da Silva.....	277

AUTOTRAVESSIA LITERÁRIA: A INVENÇÃO DE SI ENTRE CORPO, ESCRITA E DISRUPÇÃO DE GÊNERO NA LITERATURA TRANS BRASILEIRA Leonardo Araújo Diniz.....	293

ENTRE LIVROS, CURRÍCULOS E ADAPTAÇÕES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL Maria Rita Araújo dos Santos Queiróz.....	305

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LITERATURA: INTERLOCUÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIAL Girlene Marques Formiga, Fabíola Ferreira da Silva e Jocenilton Cesário da Costa.....	315

INFÂNCIAS ATRAVESSADAS: UM ESTUDO SOBRE O OLHAR ADULTOCÊNTRICO NAS OBRAS <i>A BOLSA AMARELA</i> E <i>SEIS VEZES LUCAS</i> DE LYGIA BOJUNGA Deyse Stephany Carvalho Silva e Márcia Tavares.....	334

JANE AUSTEN NO SERTÃO: A ADAPTAÇÃO DE <i>ORGULHO E</i> <i>PRECONCEITO</i> PARA A LITERATURA DE CORDEL Bianca de Carvalho Lopes Barros e Suzana Ferreira Paulino	350

LITERATURA INFANTIL ESPANHOLA NA SALA DE AULA: UM ELEMENTO-CHAVE PARA CONSOLIDAR O HÁBITO DA LEITURA Brígida M. Pastor Pastor	368

O PESO DA CANGALHA DO JUMENTO: OBSERVAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO ANIMAL NA LITERATURA POPULAR Livramento Fernanda de Lima Araújo e Claudenice da Silva Souza.....	379
PANORAMA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA EN ESLOVAQUIA Mónica Sánchez Presa	398
PROBLEMÁTICAS METODOLÓGICAS DA CRÔNICA HISPANO-AMERICANA PARA A CRÍTICA LITERÁRIA Josivânia da Cruz Vilela e Wanderlan Alves	413
RESTAURAÇÃO E SÉCULO XVIII NA LITERATURA INGLESA: PERSPECTIVAS CULTURAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS Laiane Moraes Miguins, Izabela Carolina Barros Souto e Daniela de Fátima Ferraro Nunes	425
SOLANO TRINDADE, O POETA DO POVO: UMA ESCRITA PÓS-COLONIAL DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE NEGRA Vitória Maria Berto da Silva e Eldio Pinto da Silva	434
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA LITERATURA DE ALENCAR E EM DUAS OBRAS CONTEMPORÂNEAS: POR UM OLHAR DECOLONIALISTA Najara Bezerra Alves e Johniere Alves Ribeiro	451
VOZES SILENCIADAS E (RE) EXISTENTES: LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO “A ESCRAVA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS Renata de Oliveira Almeida e Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes.....	467
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM LITERATURA: O ENSINO DA LITERATURA PARAIBANA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Maria Luiza Mendes da Silva Santos.....	482
A LITERATURA INFANTIL COMO VIA DE INCLUSÃO E INTERCOMPREENSÃO: UMA METODOLOGIA PARA A PRÁTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA Siomara Regina Cavalcanti de Lucena, Norma Sueli Araújo e María José Nuñez Merino.....	489
ENTRE O POPULAR E O FOLCLÓRICO: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL ÍNDIGENA NA EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS José Micael Simões Cordeiro, Marcos Túlio Fernandes e Henrique Miguel de Lima Silva.....	504

ENSINAR E ENCENAR EM SALA: EXPLORANDO O GÊNERO DRAMÁTICO
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LITERATURA

Vivian Veras de Almeida e José Etham de Lucena Barbosa Filho 514

LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA O AUTO DA
COMPADECIDA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA

José Carlos Xavier Santos, Josefa Roseane Henrique Pereira e Rose Maria Leite de
Oliveira 525

MAPEAMENTOS EM ESPIRAL: MEMÓRIAS E ANDANÇAS EM UMA
PARAHYBA ANCESTRAL.

Ana Cristina Marinho e Daniel Ramos Filho 534

SEQUÊNCIA BÁSICA DE RILDO COSSON NO ENSINO DA LÍNGUA
ESPANHOLA: POSSIBILIDADES COM AS LIJ

María José Núñez Merino e Siomara Regina Cavalcanti de Lucena 545

A ALEGORIA DA MORTE E A PLURALIDADE DA FÉ EM FACE DA
CATÁSTROFE SANITÁRIA: ANÁLISE DA GRAPHIC NOVEL *LA
DANSARINA*

Gabriela de Araujo dos Santos Oliveira e Márcia Tavares 561

APRESENTAÇÃO

As profundas e aceleradas transformações que atravessam a sociedade contemporânea, sobretudo nas últimas décadas, têm levado pesquisadores de diferentes áreas do saber a problematizar e a ressignificar o papel das linguagens na vida social, em especial no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, questões como a emergência climática, o avanço e a incorporação da inteligência artificial no campo educacional, bem como a necessidade de promoção de uma educação mais inclusiva e socialmente responsável, assumem centralidade no debate acadêmico. Tais eixos configuram-se, assim, como desafios incontornáveis para a formação docente (inicial e continuada), para a atividade do professor e para a organização das práticas pedagógicas, exigindo abordagens críticas, interdisciplinares e socialmente engajadas.

É nesse horizonte de reflexões que se insere o Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL), evento bienal promovido pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Em sua décima quarta edição, o evento elegeu como temática “Ensino de Linguagens na Contemporaneidade: Emergência Climática, Inteligência Artificial e Inclusão”, reafirmando seu compromisso com a investigação de fenômenos emergentes e com a construção de caminhos para o ensino de linguagens alinhados às demandas do mundo contemporâneo.

Realizado na modalidade híbrida, entre os dias 17 e 19 de novembro de 2025, o evento teve como objetivo principal promover o diálogo entre as áreas de Letras, Linguística e campos afins, buscando aprofundar o debate acerca do papel da linguagem nas mais diversas formas de participação cidadã, bem como nos contextos de ensino, de construção social e de desenvolvimento humano. Para tanto, ao longo dos três dias de evento, os participantes puderam acompanhar e participar de atividades acadêmicas desenvolvidas em conferências, mesas-redondas, minicursos, lançamentos de livros e em diversos grupos de trabalho.

Parte dos resultados dessas reflexões pode ser encontrada nestes Anais, organizados em dois eixos: Estudos Linguísticos e Literários. Os mais de quarenta textos aqui apresentados representam uma parcela significativa da produção acadêmica e das trocas de experiências ocorridas durante o evento. Marcados por sua diversidade teórica, os textos abordam questões estreitamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, à literatura, bem como a outros fenômenos que se produzem socialmente na e pela linguagem.

Agradecemos a todos os envolvidos na organização do evento, bem como aos autores dos textos aqui reunidos. Estes Anais constituem mais uma demonstração do empenho dos membros da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG) em prol de uma formação crítica, emancipatória e dialógica.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Comissão Organizadora.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A MEMÓRIA DISCURSIVA DO PATRIARCALISMO NO DISCURSO SOBRE O FEMINICÍDIO NO DIÁRIO DO NORDESTE

Livia Maria Ferreira da Silva
<https://orcid.org/0009-0006-4331-620X>
Universidade Estadual do Ceará
liv.ferreira@aluno.uece.br

Ariane Silva da Costa Sampaio
<https://orcid.org/0000-0002-9415-622X>
Universidade Estadual do Ceará
ariane.sampaio@uece.br

Introdução

Em nossa civilização ocidental diversos tipos de organizações da sociedade ocorreram e a que permaneceu até os dias atuais tem como base de sustentação as desigualdades entre homens e mulheres. Neste modelo social, as mulheres são colocadas como seres inferiores aos homens e determinando diversas formas de poder sobre a parcela feminina da sociedade. A desigualdade de gênero pode ser nomeada como patriarcado (Saffioti, 2004). É importante destacar que tais aspectos acarretam as mais diversas formas de violência contra a mulher, seja ela em qualquer esfera, desde a violência psicológica até a física. E o caso mais extremo é o feminicídio, que corresponde ao assassinato de mulheres por condição de seu gênero (Bravo, 2019).

O patriarcado tem como formação ideológica que o sustenta o patriarcalismo, entendido aqui como um conjunto de práticas com o objetivo de ditar não só estereótipos e deveres para as mulheres como também o que é esperado para o comportamento dos homens em uma sociedade. Tais condutas, contribuem para a manutenção de pensamentos e de atitudes de poder e violência contra as mulheres (Sampaio, 2025). Essas práticas que sustentam o patriarcado podem ser observadas em diversos lugares e formas, mas neste trabalho analisamos como ela se apresenta no funcionamento discursivo, em específico em notícias jornalísticas através da memória discursiva.

Como as notícias jornalísticas alcançam um número contingente de pessoas e podem contribuir para a formação do pensamento do indivíduo sobre determinado tema, percebemos que ainda hoje os portais de notícias ao noticiarem um caso de feminicídio retomam sentidos negativos que recaem sobre a vítima de feminicídio. Assim, pretendemos analisar o discurso sobre esta violência a partir destas notícias, compreendendo como os efeitos de sentidos são mobilizados, buscando quais sentidos são retomados sobre a mulher pelos modos de enunciação destas notícias.

Assim, temos como objetivo analisar, sob o aparato da Análise do Discurso materialista, o discurso sobre o feminicídio na página do Diário do Nordeste em postagens que retomam o tema e os comentários produzidos pelos sujeitos comentadores. Procuramos compreender como a memória discursiva patriarcal atravessa esses dizeres e como produzem sentidos sobre o sujeito mulher vítima de feminicídio. Percebemos que analisar os espaços de mídia e seu funcionamento discursivo quanto ao feminicídio é importante para visibilizar as práticas de linguagem que ainda sustentam as desigualdades sociais entre os gêneros e as violências que decorrem delas.

1. Discurso, sujeito e memória: notas introdutórias

A pesquisa para a realização deste trabalho surgiu no início da bolsa de iniciação científica na área de Análise do Discurso, na qual eu sou bolsista. Como o foco da bolsa é analisar as notícias de feminicídio em portais de notícias cearenses, decidimos concentrar nossa busca nas notícias do Diário do Nordeste tendo como foco conceitual o efeito e o trabalho da memória discursiva acerca das mulheres.

Neste viés, compreendemos o discurso como diferente do texto, por englobar fatores atrelados à historicidade e não somente questões linguísticas, mas também ideológicas e sociais. Logo, dizemos que o discurso se constitui, conforme Orlandi (2015), como efeitos de sentidos que são construídos entre interlocutores, afetados pela língua, pela história e também pela ideologia.

E como vamos tratar do discurso no âmbito jornalístico tanto de sujeitos jornalísticos como sujeitos comentadores, buscamos compreender o efeito-leitor do acontecimento feminicídio. O discurso jornalístico pode ser atravessado pelas práticas patriarcalistas nas formulações das manchetes e no corpo textual. Nesse trabalho, observamos as postagens feitas no instagram do *Diário do Nordeste*, que possibilita tanto a análise das formulações das notícias como das interações feitas pelos sujeitos nos comentários. Entendemos aqui o sujeito não como um indivíduo, mas sim um sujeito discursivo que ao dizer produz sentidos (Orlandi, 2015).

Assim, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e constituído no e pelo discurso (Pêcheux, 2014). Desta forma, em nossa análise, quando falamos do sujeito jornalístico, não analisamos o lugar empírico ou a intencionalidade dos indivíduos, mas os efeitos de sentido produzidos por aquele discurso, a partir da posição - sujeito jornalista e posição sujeito comentadores. Essas posições refletem o modo de filiação ideológica dos sujeitos ao produzirem seus dizeres.

Tendo isto em vista, lugar discursivo, entendido como o lugar do qual o sujeito fala (Grigoletto, 2007) e a posição discursiva não são sinônimos, pois no interior do lugar discursivo pode-se encontrar diferentes posições de sujeito, podendo até ser contraditórias.

Assim, a relação do sujeito enunciador com o sujeito do saber e, consequentemente, com a posição-sujeito é deslocada para as relações de identificação/determinação do lugar discursivo tanto com a forma sujeito histórica (ordem da constituição/ do interdiscurso), quanto com a posição-sujeito (ordem da formulação/do intradiscurso) (Grigoletto, 2007, p. 129).

Tanto nas notícias, quanto nos comentários buscamos analisar a presença da memória discursiva, para compreender os efeitos e trabalhos no interior da memória do patriarcalismo. Para isto, entendemos a memória discursiva como os dizeres já ditos em algum lugar ou momento e que se retornam em nossos dizeres, de forma mais ou menos inconsciente, como nos aponta Orlandi (2015). Essas repetições são vistas por Pêcheux (1999) como efeito da memória discursiva. Já o processo de desconstrução de determinadas redes de memória pode ser entendida como parte do trabalho na e pela memória (Pêcheux, 1999). Essa memória, segundo Pêcheux (1999, p. 45), seria “a estruturação da materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética da repetição e da regularização”. Sendo assim, os sentidos só são possíveis através do trabalho de regularização da memória pelos processos de repetição.

Logo, todo discurso em que os sujeitos retomam sentidos da mulher numa posição de subalternização ou inferioridade, são mobilizados a partir do processo de

reprodução das práticas discursivas que sustentam o patriarcado, reforçando uma cultura machista e de dominação sobre a mulher. Em nossa análise, podemos observar tanto as repetições dessa memória patriarcalista quanto os deslocamentos da memória, pois, como nos diz Pêcheux (1999), todo discurso é efeito e trabalho da/na memória. Ainda de acordo com Pêcheux (1999), há sempre um jogo de força na memória, no qual se tenta manter os processos de regularização, mas que também permite uma perturbação nessa rede provocando desregulações.

Temos também como suporte para a análise *O código de Ética dos Jornalistas*, que orienta os parâmetros permitidos aos jornais do que é cabível ou não ser matéria jornalística:

Capítulo II - Da conduta profissional do jornalista

Art. 6º É dever do jornalista:

II - divulgar os fatos e as informações de interesse público;

VIII - respeitar o direito à intimidade, à privacidade, à honra e à imagem do cidadão;

Capítulo III - Da responsabilidade profissional do jornalista

Art. 10. A opinião manifestada em meios de informação deve ser exercida com responsabilidade.

Art. 11. O jornalista não pode divulgar informações:

II - de caráter mórbido, sensacionalista ou contrário aos valores humanos, especialmente em cobertura de crimes e acidentes;

(Federação Nacional dos Jornalistas, 2007, p. 1 - 3).

Ao analisar, percebemos que os discursos que reproduzem os sentidos estabilizados pela memória do patriarcalismo violam o documento, devido às construções linguísticas com informações desnecessárias que não são de interesse público, além de colocar a vítima em posição de vulnerabilidade, apagando sua integridade como ser humano.

Segundo Prado e Sanematsu (2017), as mídias têm um importante papel na discussão sobre o feminicídio, uma vez que, é um lugar privilegiado de produção de sentidos que reverberam na sociedade. De acordo com as autoras,

A imprensa tem um papel estratégico na formação da opinião e na pressão por políticas públicas e pode contribuir para ampliar, contextualizar e aprofundar o debate sobre o feminicídio. Análises mostram, porém, que com frequência as coberturas jornalísticas reforçam estereótipos e culpabilizam a mulher, abordando o crime de forma sensacionalista, desrespeitando vítimas – mortas ou sobreviventes – e seus familiares (Prado; Sanematsu, 2017, p. 141).

Como podemos observar, o modo de discursivizar o feminicídio é também uma forma de combatê-lo, pois é através destes dizeres que podemos desestruturar as redes de memória que normaliza a violência contra a mulher. Em nossa próxima seção, veremos o percurso metodológico utilizado neste trabalho junto ao relato da construção de nossa pesquisa.

2. Percurso metodológico

O trabalho tem como suporte teórico e metodológico a Análise de Discurso materialista, abordando conceitos como sujeito, discurso e memória discursiva, (Orlandi, 2015; Pêcheux, 1999), analisando repetições e deslocamentos (Pêcheux, 1999), o dito e o não dito (Orlandi, 2015) e o silêncio (Orlandi, 2007).

Na produção deste resumo, realizamos uma seleção de notícias que retratam o feminicídio, retiradas do perfil de instagram do *Diário do Nordeste*. Selecionamos no total 9 reportagens representativas do funcionamento discursivo que observamos em nossa análise, publicadas no período de 2025, sendo que em algumas delas utilizamos apenas os comentários. Além disso, tivemos como suporte para as análises o Código de Ética do Jornalismo Brasileiro para tensionar o modo como esses crimes são (d) enunciados.

Com o tema da pesquisa definida, buscamos o *corpus* que constituiria o trabalho. Analisamos as notícias e comentários selecionados em cinco Sequências Discursivas (SD), entendida aqui como “trechos recortados pelo pesquisador, do texto em análise, porque contém elementos que respondem à questão de pesquisa” (Benetti, 2016, p. 248). Estas SD foram organizadas a partir de formulações que produzem o mesmo efeito de sentidos, destacando as regularidades no discurso jornalístico sobre o feminicídio e nos comentários dos sujeitos comentadores da rede social instagram.

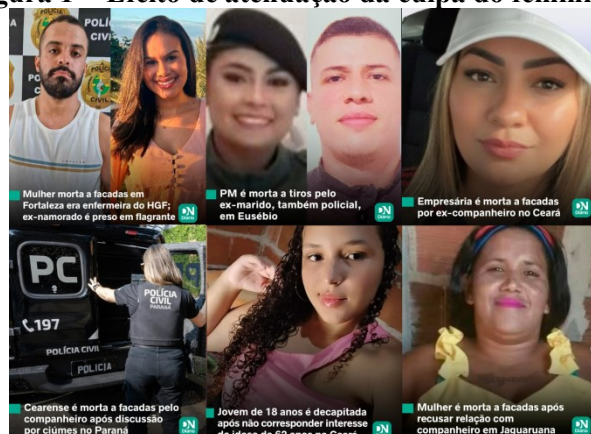
Nossos movimentos de análise consistem em primeiro analisar como o sujeito mulher é discursivizado nas notícias e nos comentários, e quais sentidos são produzidos acerca da mulher. Encontramos tais efeitos de sentido: *atenuação da culpa do feminicida*, *culpabilização da vítima de feminicídio*, *espetacularização do corpo da mulher*, *transferência de culpa* e *deslocamento da memória patriarcal*. Em segundo, compreender como a memória discursiva do patriarcalismo é reproduzida ou deslocada.

Tais processos constituem a construção da nossa pesquisa e mostram que a memória discursiva além de repetição, também pode ser rompida. É com essa base metodológica que analisamos os discursos do jornal do Diário do Nordeste.

3. Sentidos da memória patriarcalista no discurso sobre feminicídio

Nesta seção, focaremos na análise das materialidades presentes nas notícias e comentários sobre o feminicídio no portal do Diário do Nordeste, buscando seus efeitos de sentido. A primeira SD é composta pelas notícias retiradas do portal.

Figura 1 - Efeito de atenuação da culpa do feminicida



Fonte: Prints de notícias do Diário do Nordeste em 2025 sobre feminicídio

SD1:

F1: Mulher morta a facadas em Fortaleza era enfermeira do HGF; ex namorado é preso em flagrante

F2: PM é morta a tiros pelo ex namorado, também policial, em Eusébio

F3: Empresária é morta a facadas por ex-companheiro no Ceará

F4: Cearense é morta a facadas pelo companheiro após discussão por ciúmes no Paraná

F5: Jovem de 18 anos é decapitada após não corresponder interesse de idoso de 62 anos no Ceará

F6: Mulher é morta a facadas após recusar relação com companheiro em Jaguaruana

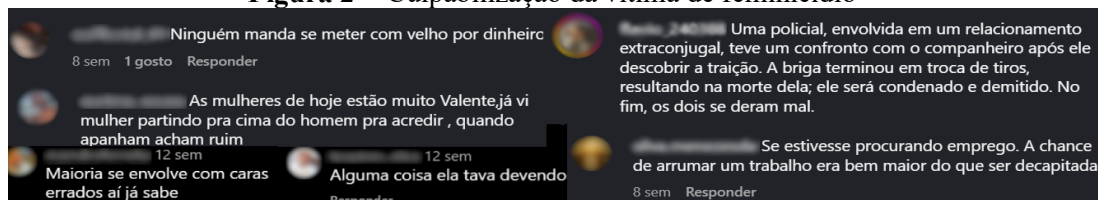
Na SD1, temos como efeitos de sentido a atenuação da culpa do feminicida. Esse efeito se dá devido a utilização da voz passiva nos verbos, dando a entender que as vítimas morreram por algum incidente e não que elas foram assassinadas, destacando o acontecimento em detrimento do crime ou do agressor. Desta forma, ao retomar os casos por “Mulher é morta” e suas variantes (F1, F2, F3, F4 e F5), a focalização recai sobre o modo como foi morta e não na problemática do crime de feminicídio. Assim, podemos destacar também a produção do efeito de casos isolados, de acidentes ou infortúnios que aconteceram naquele momento específico.

Outra maneira de focar nas circunstâncias do crime é mostrar a forma como essas mulheres foram assassinadas ao realçar qual instrumento foi utilizado para cometer o crime: construções como “a facadas”, “a tiros”, “decapitada”, por vezes colocando a mulher numa situação de vulnerabilidade (F4). Em alguns casos o sujeito é mencionado como praticante do crime de feminicídio, mas ficando em segundo plano ao usar a voz passiva em primeiro (F2, F3, F4).

Também é possível observar nas formulações F5 e F6 uma especificidade em comum, pois em ambas há uma recusa por parte da mulher, colocada de forma em que essa escolha acarretou seu assassinato. Isso por que no início das formulações é colocado que as mulheres foram mortas, e logo em seguida é utilizado a palavra “após”, com os motivos que levaram ao homem cometer o crime, por não corresponder interesse de idoso (F5), ou recusar ter relações com o companheiro (F6), culpabilizando a vítima. Também na F4 é utilizado o “após”, não mais como um motivo de recusa da mulher mas uma discussão por ciúmes.

A próxima sequência discursiva se difere das anteriores devido à mudança de sujeito. Enquanto nas anteriores o foco era nos sujeitos jornalísticos, aqui passa a ser no sujeito comentador sobre os casos de feminicídio.

Figura 2 - Culpabilização da vítima de feminicídio



Fonte: Prints de comentários retirados das publicações do Diário do Nordeste em 2025 sobre feminicídio

SD2:

F7: Ninguém manda se meter com velho por dinheiro

F8: As mulheres de hoje estão muito Valente, já vi mulher partindo pra cima do homem pra acreditar, quando apanham acham ruim

F9: Maioria se envolve com caras errados aí já sabe

F10: Alguma coisa ela tava devendo!

F11: Uma policial, envolvida em um relacionamento extraconjugal, teve um confronto com o companheiro após ele descobrir a traição. A briga terminou em troca de tiros, resultando na morte dela; ele será condenado e demitido. No fim. Os dois se deram mal.

F12: Se estivesse procurando emprego. A chance de arrumar um trabalho era bem maior do que ser decapitada.

As formulações acima são de comentários retirados das publicações e tem como efeitos de sentido a culpabilização da vítima de feminicídio. Neles a culpa recai sobre a mulher, com justificativas para o assassinato dessas mulheres. Além disso, algumas das informações retomadas pelos sujeitos comentadores e colocadas como fato não constam nas descrições das notícias, como veremos em seguida.

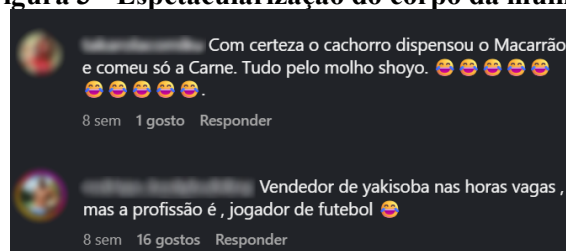
Na F7 temos efeitos de sentido de reprodução da memória discursiva patriarcalista a discursivizar a mulher em uma posição de submissão, ao dizer que “ninguém manda”, no sentido de obedecer alguém, e colocando como consequência a esta desobediência seu assassinato ou por sua ambição financeira. Na F9, as são as escolhas da mulher, como as amorosas, que fizeram resultar no seu assassinato, transferindo a culpa para a mulher atenuando a culpa do homem que cometeu o crime. Além de que na F10 observamos o efeito de culpabilização da mulher vítima ao conjecturar motivos plausíveis para sua morte, destacando que estaria viva se não tivesse feito algo destoante do que se espera do papel social feminino dentro do patriarcado.

No início da formulação 8, o sujeito faz uma comparação entre as mulheres do passado e as do presente. O sujeito-comentador coloca que as “as mulheres de hoje estão muito Valente”, retomando da memória discursiva do patriarcalismo o passado de submissão destas mulheres. Ao destacar tal valentia, o sujeito comentador reverbera que aquelas que não levantam a voz para as injustiças não morreriam. Isto mostra que a resistência feminina aos ataques é vista como culpada pelos casos de feminicídio, mobilizando sentidos de que as mulheres não devem resistir para que não apanhem ou sejam assassinadas “quando apanham acham ruim”. Dessa forma, a resistência feminina é colocada como culpada do feminicídio, apagando também o sujeito feminicida.

Outro tipo de culpabilização da mulher está atrelada aos sentidos de traição, corroborados pelo ideal de relacionamento amoroso não monogâmico a partir do modelo patriarcal. O discurso na F11 se volta à descrição do motivo do crime, e posteriormente o sujeito coloca o que aconteceu ao feminicida, como ser preso e demitido no mesmo patamar do que ele fez com a mulher, que teve a sua vida ceifada: “ele será condenado e demitido. No fim. Os dois se deram mal”.

Na F12 é (im)posto que a mulher foi assassinada por que não se preveniu, que deve partir da mulher o cuidado com sua vida em atos violentos de um homem, devendo estar em alerta constante. Ao invés de nomear as posições das pessoas envolvidas, como o homem que cometeu o crime e a mulher sendo a vítima, justifica-se o porquê da mulher ter sido assassinada, e que esse motivo foi por não buscar emprego. Ao usar a palavra *se*, entende-se que caso a mulher estivesse buscando coisas tidas como utilitárias não seria violentada. Essa construção reforça a ideia de que a mulher provocou e teve a sua punição, pois não cumpriu os requisitos impostos à mulher na sociedade. Também sugere que viver ou ser assassinada por alguém é determinado por escolhas, e não em outro indivíduo não matar.

Figura 3 - Espetacularização do corpo da mulher



Fonte: Comentários retirados das publicações do Diário do Nordeste no Instagram

SD3:

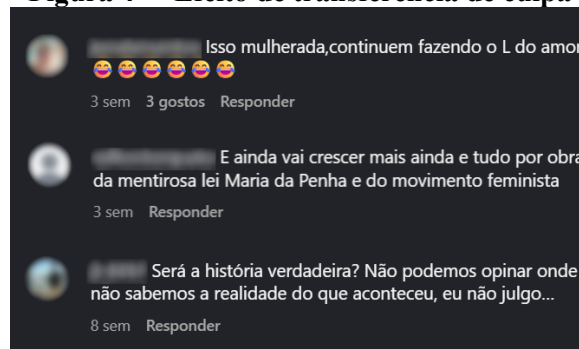
F13: Com certeza o cachorro dispensou o Macarrão e comeu só a Carne. Tudo pelo molho shoyo.

F14: Vendedor de Yakisoba nas horas vagas, mas a profissão é, jogador de futebol.

Já nas F13, F14 da SD3 são produzidos efeitos de sentidos de espetacularização do corpo da mulher e a ridicularização do crime de feminicídio. É utilizado uma comparação do grotesco ocorrido com a mulher a alimentos que remetem à profissão do assassino. A mulher é objetificada ao colocar a figura do cachorro em posição de escolha entre o alimento (macarrão) e a carne que remete ao corpo da vítima, além do molho shoyu que pode ser remetido ao sangue. Toda a construção ridiculariza o crime de feminicídio, banalizando o assassinato e o corpo da vítima com um tom sarcástico e humorístico, ao utilizar emojis que simbolizam uma situação engraçada. Mesmo depois de morta, o corpo da mulher continua sendo tratado com desrespeito.

O tom de piada e a ridicularização do assassinato também se faz presente na F14 ao comparar o assassino da presente notícia ao de um caso parecido que aconteceu em 2010, envolvendo o goleiro Bruno e Elisa Samúdio. O feminicídio é banalizado como se a vida dessas mulheres não tivessem importância, trazendo uma memória de desrespeito às subjetividades e a vida dessas mulheres. Destacamos a reverberação da revitimização de Eliza Samúdio durante os anos nesse discurso, tendo seu direito à memória negado, assim como foi negado também a mulher vítima de feminicídio na qual o sujeito faz essa comparação.

Figura 4 - Efeito de transferência de culpa



Fonte: Comentários retirados das publicações do Diário do Nordeste no Instagram

SD4:

F8: Isso mulherada, continuem fazendo o L do amor.

F9: E ainda vai crescer mais ainda e tudo por obra da mentirosa lei Maria da Penha e do movimento feminista.

F10: Será se a história é verdadeira? Não podemos opinar onde não sabemos a realidade do que aconteceu, eu não julgo...

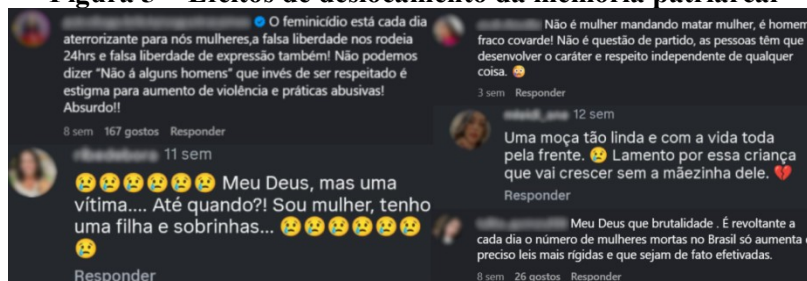
Outro efeito de sentidos observado foi a de transferência de culpa dos assassinatos que revelam o motivo para o aumento dos casos de feminicídio, nas F8 e F9 da SD4. Em notícias que retratam as estatísticas dos casos de feminicídio no Ceará, a culpa de tantos casos são colocadas nas próprias mulheres devido a suas escolhas políticas (F8), ou seja, não são os homens que estão tirando a vida dessas mulheres, isso acontece porque às próprias mulheres votaram errado ao elegerem tais políticos.

Com isso, o discurso ironiza a situação por suposta escolha partidária das mulheres, ao usar uma conjugação do verbo continuar, sugerindo que caso votem novamente em determinado político os casos de feminicídio se perpetuarão. Além da culpa ser da mulher ao escolher em quem votar, também recai sobre o político. Nestes casos analisados e, levando em conta condições de produção de tais discursos, podemos determinar que os políticos culpabilizados são aqueles que estão mais à esquerda do espectro político partidário no Brasil. Logo, as mulheres estariam sendo mortas por eleger políticos de esquerda.

Essa culpa na F9 também é colocada na lei Maria da Penha e no movimento feminista. Transfere a culpa a símbolos que são marcos na luta contra a violência de mulheres e que rompem com a memória patriarcalista. Além disso, o sujeito comentador descredibiliza a lei Maria da Penha ao colocá-la como uma farsa.

Na F10, os efeitos de sentidos produzidos são de descredibilização do que a vítima sofreu. A construção é iniciada questionando se os fatos são verdadeiros, e coloca que não se deve falar sobre o crime sem a verdade confirmada, mesmo diante das provas coletadas pela polícia. Ao não reconhecer os fatos, ameniza-se a situação. Assim, o assassinato da vítima é tratado como lugar de opinião, em que se deve escolher entre acreditar ou não no fato ocorrido. Além disso, o sujeito comentador fala em não poder opinar, quando no próprio discurso é demonstrado uma opinião ao dizer que não julga o assassinato.

Figura 5 - Efeitos de deslocamento da memória patriarcal



Fonte - Comentários retirados das publicações do Diário do Nordeste no Instagram

SD5:

F11: O feminicídio está cada dia aterrorizante para nós mulheres, a falsa liberdade nos rodeia 24hrs e falsa liberdade de expressão também! Não podemos dizer "Não á alguns homens" que invés de ser respeitado é estigma para aumento de violência e práticas abusivas! Absurdo!!

F12: Meu Deus, mas uma vítima..... Até quando?! Sou mulher, tenho uma filha e sobrinhas...

F13: Não é mulher mandando matar mulher, é homem fraco covarde! Não é questão de partido, as pessoas têm que desenvolver o caráter e respeito independente de qualquer coisa.

F14: Uma moça tão linda e com a vida toda pela frente. Lamento por essa criança que vai crescer sem a mãezinha dele.

F15: Meu deus que brutalidade. É revoltante a cada dia o número de mulheres mortas mortas no Brasil só aumenta é preciso leis mais rígidas e que sejam de fato efetivadas.

Nas F11, F12, F13, F14 e F15, os efeitos de sentido rompem com a memória discursiva patriarcal e ocorre um deslocamento. Esse deslocamento ocorre ao nomear como feminicídio o crime ocorrido (F11), ao colocar que a mulher assassinada é uma vítima e não a causa (F12). Diferente das formulações das sequências discursivas

anteriores, aqui é posto em questão o medo que atravessa o cotidiano das mulheres de serem mortas a qualquer momento. Assim como a impossibilidade da autonomia e de não poder dizer “não”. Ao nomear a causa, é mostrado que existe violência de gênero e que não é um caso isolado. Esse medo que as mulheres sofrem é evidenciado quando em 2024 os crimes de feminicídio registraram maior número, contabilizando 1492 casos.

Também observamos isso na F12, quando o sujeito comentador se indigna com o crime de feminicídio e se direciona a mulher como vítima do crime, e não como alguém que provocou o assassinato. Além disso, ao se sensibilizar com a morte de uma mulher, também é questionado no discurso a perpetuação do feminicídio. Ao perguntar se em algum momento irá cessar as mortes, relembra que o feminicídio é recorrente em nossa sociedade, podendo afetar também os familiares das vítimas. O sujeito comentador se posiciona quanto ao seu gênero, demonstrando que também é atravessado pelo medo que assola as mulheres numa sociedade patriarcal: o medo da violência de gênero, seja a forma letal ou não. Ao destacar seu medo, o sujeito comentador não só se coloca como contrária a violência de gênero, mas assume sua posição a partir da sua condição de mulher.

Rompe-se também ao lembrar que o feminicídio não tem como culpado as mulheres ou suas escolhas políticas (F13), e sim por um homem que ceifa a vida dessas mulheres. Assim, retira qualquer tipo de justificativa e supostos culpados a não ser o homem. Na F13, notamos o deslocamento dos sentidos da memória do patriarcalismo ao evidenciar que o respeito com as mulheres deve permanecer independente de suas escolhas.

A mobilização dos sentidos acerca das mulheres que tiveram suas vidas ceifadas (F14, F15), reforça as vítimas como seres humanos, mostrando que tinham uma vida toda pela frente (F14), diferente de discursos que reproduzem a memória patriarcal ao colocarem as mulheres em situação de vulnerabilidade e objetificação. Percebemos ainda o destaque ao sofrimento dos familiares que a perderam, significando-os como vítimas secundárias dos feminicídios.

A memória do patriarcalismo atravessa os dizeres das notícias ao significar que se a mulher toma as suas próprias decisões e recusa, ou seja, não se submete ao homem, tem a sua vida ceifada. Na formulação da notícia descaracteriza o crime como violência centrada no gênero. Esse apagamento é bastante significativo, pois nomear, segundo Guimarães (2003, p. 21), “[...] é dar-lhe existência histórica”, ou seja, faz a coisa nomeada existir enquanto tal. Logo, ao nomearmos o objeto passa a existir no mundo, pois, ainda de acordo com o autor, nomear “[...] é distinguir” (Guimarães, 2003, p. 21). Essas construções são atravessadas por um discurso que sustentam a ideia de que a mulher precisa obedecer para que não lhe ocorra nada e que desconsideram a violência de gênero numa sociedade patriarcal.

Considerações finais

Nossa análise demonstrou como as notícias e comentários publicados na página de instagram do *Diário do Nordeste* reproduzem sentidos da memória discursiva do patriarcalismo acerca da mulher. Ao construir formulações que colocam a mulher como culpada do crime e objetificarem seus corpos, produzem sentidos de atenuação ou mesmo de apagamento da culpa dos feminicidas. Em um contexto social em que existem desigualdades entre homens e mulheres, esses discursos tanto do portal de notícia como dos sujeitos comentadores reforçam a prática de violência de gênero, uma vez que compreendemos os discursos como práticas sociais que são materializadas através da

língua. Observamos ainda que na maioria das manchetes não se utiliza o termo *feminicídio*, apagando não só o nome do crime cometido, mas silenciando a violência letal contra mulheres como resultado de práticas sociais e ideológicas que vitimam mulheres todos os anos no mundo inteiro. Além disso, percebemos o funcionamento discursivo se constituindo ainda pela desqualificação das vítimas e pela banalização do feminicídio. Apesar da maioria dos comentários analisados retomarem sentidos da memória discursiva do patriarcalismo, foi possível encontrar comentários divergentes que rompem com essa memória, causando um deslocamento e provocando novos sentidos no discurso sobre o feminicídio a partir da posição-sujeito comentador.

Referências

BENETTI, Marcia. Análise de discurso como método de pesquisa em comunicação. In: MOURA, Cláudia Peixoto. LOPES, Maria Immacolata Vassallo. (Org.) Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

BRAVO, Renata. **O que é feminicídio?**. In. BRAVO, Renata. Feminicídio: tipificação, poder e discurso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

Cearense é morta a facadas pelo companheiro após discussão por ciúmes no Paraná. 20. Ago. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DNlx1AdOvIF/>. Acesso em: 21. Dez. 2025.

Empresária é morta a facadas por ex-companheiro no Ceará. 24. Dez. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. 2007. Disponível em: https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf. Acesso em 02. Set. 2025.

Feminicídio bate record no Brasil em 2024, diz estudo. CNN, 2025 . Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/feminicidio-bate-recorde-no-brasil-em-2024-diz-estudo/>. Acesso em: 18. Ago. 2025.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: FERREIRA, Maria Cristina. INDURSKY, Freda. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. A marca do nome. In: Revista **Rua**. Campinas, SP, 2003. <https://www.instagram.com/p/DSpXGHTj7zV/>. Acesso em: 21. Dez. 2025.

Jovem de 18 anos é decapitada após não corresponder interesse de idoso de 62 anos no Ceará. 13. Jun. 2025, instagram: **Diário do Nordeste**, 2025. <https://www.instagram.com/p/DK25gJntVRE/>. Acesso em: 10. ago. 2025.

Mulher é morta a facadas após recusar relação com companheiro em Jaguaruana. 28.out.2025, instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DQXsoPCD4LX/?img_index=1. Acesso em: 16. nov. 2025.

Mulher é morta a tiros dentro de casa em Itapajé, no interior do Ceará. 7. jun. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DKmfHQP3V/>. Acesso em: 02. Set. 2025.

Mulher morta a facadas em Fortaleza era enfermeira do HGF; ex-namorado é preso em flagrante. 10. Jul. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DL7fOlBvUR1/>. Acesso em: 21. Dez. 2025.

Número de feminicídios registrado em junho deste ano é o maior em um mês, no Ceará, desde 2018, 17. jul. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DMOdPT3N7PO/>. Acesso em 31. Agos. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. 12 ed. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O papel da memória**. In. ACHARD, P. Papel da memória. Campinas: Pontes, 1999.

PM é morta a tiros pelo ex-marido, também policial, em Eusébio. Instagram: **Diário do Nordeste**, 13. Dez., 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DR0WGuAE0ad/>. Acesso em: 21. Dez. 2025.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPAIO, Ariane. **O acontecimento discursivo feminicídio na mídia**: entre a reprodução e o deslocamento da/na memória do patriarcalismo. 2025. 256 p. Tese (Doutorado em Linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campinas Grande, Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2025.

SEGATO, R. **Contra-pedagogias de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

Vendedor de Yakissoba é suspeito de matar jovem de 18 anos e jogar o corpo para cães comerem. 16. Jun. 2025, Instagram: **Diário do Nordeste**.. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DK90i1bKT5Z/>. Acesso em: 10. agos. 2025.

A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kaylane Fernandes Lima
<https://orcid.org/0009-0001-2543-6754>
Universidade Federal de Campina Grande
kaylane.lima@estudante.ufcg.edu.br

Milene Bazarim
<https://orcid.org/0009-0006-2017-1722>
Universidade Federal de Campina Grande
milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP) vem passando por diversas transformações ao longo do tempo, em que prevalecia-se um modelo tradicional de ensino e que hoje acaba existindo um hibridismo entre práticas inovadoras e novas concepções de ensino. Neste contexto, o presente trabalho objetiva analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa adota uma metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, desenvolvida em uma instituição pública de ensino técnico e tecnológico na Paraíba, em duas turmas do 3º ano médio durante as aulas de LP. A coleta de dados foi realizada a partir do diário de campo e material do docente, entre o período de 27 de agosto a 16 de setembro.

Este estudo justifica-se pela importância por compreender como a escolha de paradigmas e concepções ligados ao ensino de LP (muitas vezes de forma inconsciente) influencia na prática docente. Dessa forma, entendê-los torna-se importante para repensar a formação docente e contribuir para um ensino mais reflexivo, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

O estado da arte desta pesquisa apoia-se em dois estudos que discutem os paradigmas e concepções de ensino de LP. O primeiro, de Silva (2025), analisou a ação docente e os paradigmas educacionais no contexto do ensino fundamental 2, e os resultados apontam para uma perspectiva ainda tradicional no ensino de língua portuguesa. Entretanto, Souza (2025), em seu estudo de caso voltado ao ensino médio, aponta para uma oscilação entre os paradigmas conservador e da complexidade, emergente e inovador. Assim como os estudos de Souza (2025), o presente trabalho também evidencia um hibridismo de paradigmas e concepções de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa baseia-se nos estudos de Vasconcellos (2003), Kuhn (2003 [1969]), Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008), Bazarim (2020), Bezerra (2019), Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2024) e Bezerra e Reinaldo (2020).

O trabalho está organizado em seis partes. Na primeira, a presente introdução de forma a contextualizar a pesquisa. Na segunda, a concepção de paradigma de acordo com os estudiosos mencionados. A terceira, que diz respeito às concepções de ensino de língua portuguesa, também ancoradas nos autores mencionados. Na quarta, os aspectos metodológicos da pesquisa. A quinta parte é para a análise e discussão dos resultados. Na sexta parte, apresentam-se as considerações finais e, por fim, as referências.

1 A definição de paradigma

Para Vasconcellos (2003, p. 32), “os paradigmas estão em todos os aspectos de nossas vidas, em nossas práticas domésticas, religiosas, profissionais, educacionais, sociais, científicas”. Nesse sentido, o conceito de paradigma torna-se amplo e alvo de mal-entendidos. Entretanto, para um bom entendimento, utilizaremos autores que discutem o tema a partir de diversos pontos de vista, como Vasconcellos (2003), Kuhn (2003 [1969]), Moraes (1996) e Flach e Behrens (2008).

Sendo o pioneiro no uso do termo paradigma no contexto científico, Kuhn (2003 [1969]) destaca que existem dois sentidos diferentes, um de cunho sociológico, que vai contemplar “toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). O outro sentido refere-se às realizações passadas dotadas de natureza exemplar, ou seja, diz respeito a uma série de exemplos a serem seguidos pela comunidade científica que funcionam como “regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220).

Enquanto os estudos de Kuhn (2003 [1969]) são voltados para o meio científico em geral, Moraes (1996) apresenta o conceito específico para os paradigmas educacionais, divididos entre paradigma tradicional e paradigma emergente. Para ela, no paradigma tradicional, o aluno é visto como uma tábula rasa, enquanto o professor é o centro, repassando o conhecimento de forma autoritária, no sentido em que o discente somente acata as ordens do docente, sem expressar suas opiniões ou interagir, no que Paulo Freire chama de educação bancária: “depositando no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e modelo a ser seguido” (Moraes, 1996, p.59).

Em contraposição a esse modelo, Moraes (1996) propõe o paradigma emergente, em que o sujeito, ao compreender a sua relação com a natureza e sua própria vida, compreende o mundo e a forma de como constrói o seu conhecimento, constituindo-se a partir de uma perspectiva construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. A autora aponta que a visão construtivista contempla a construção do conhecimento de forma contínua e autônoma, realizada pelo próprio sujeito. Já a concepção interacionista diz respeito à interação entre indivíduo e ambiente, entendendo que a relação entre ambos é importante. Moraes (1996) destaca também o aspecto sociocultural do paradigma emergente, uma vez que “o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social, a partir do contato do indivíduo com sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento” (Moraes, 1996, p.66). Por fim, o aspecto transcendente desse paradigma está relacionado à ideia de totalidade indivisível, permitindo, a partir do autoconhecimento, que o ser possa “colaborar para a transformação de sua realidade, daquilo que lhe é exterior, compreendendo, inclusive, além de si mesmo, a natureza do outro, condição fundamental para criar um mundo de paz e harmonia” (Moraes, 1996, p.64).

Após a conceituação de paradigmas educacionais conforme Moraes (2006), Flach e Behrens (2008) dividem os paradigmas em conservador, contemplando a abordagem tradicional, escolanovista, tecnicista e o paradigma da complexidade, que inclui uma abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa. Na primeira abordagem, o aluno é visto como passivo, enquanto o professor é o “dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade” (Flach; Behrens, 2008). A metodologia contempla apenas aulas expositivas e a avaliação também da tradição, com exercícios para casa e provas escritas.

Para a segunda abordagem, a escolanovista, o aluno é um sujeito ativo, que aprende pela descoberta, de modo que o professor é acolhedor, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia, em oposição à tradicional, evitando modelos prontos, valorizando as tentativas. A avaliação tem como foco os aspectos além do conteúdo, de forma que o aluno assuma a responsabilidade pelo controle da sua aprendizagem. Já na terceira abordagem, a tecnicista, baseia-se no aluno como um receptor de informações, condicionado, competente e eficiente para a função capacitada. O professor, por sua vez, tem a característica de ser um bom planejador e a metodologia visa o foco na resposta certa e controlar o aluno perante objetivos pré-estabelecidos, além da avaliação ter como foco na memorização e ênfase no produto, visto que essa escola prepara o aluno para o mercado de trabalho.

No âmbito do paradigma da complexidade, a quarta abordagem, a holística, apresenta o aluno como um ser complexo, único e competente, no qual o professor instiga e reflete sobre suas práticas pedagógicas, de forma que a metodologia busca a parceria com o discente e a sua avaliação tem como foco o processo de crescimento gradativo. Na quinta abordagem, a progressista, o aluno são participantes da ação educativa, sendo reconhecido como um ser dotado de inteligências múltiplas, que necessita educar-se permanentemente. O papel do professor é orientar, além de manter uma boa relação com os alunos e estimular o trabalho em grupo, de forma que a metodologia valorize o diálogo, a reflexão crítica e democrática, de maneira que a avaliação seja contínua, processual e transformadora. Por fim, a sexta abordagem, que reconhece o ensino com pesquisa, transformando o aluno em pesquisador, valorizando a sua criatividade e senso de responsabilidade sobre o seu desempenho. Nessa perspectiva, o professor propõe o “aprender a aprender”, com uma metodologia que busca o questionamento, o diálogo, trabalho em grupo, reflexão crítica e a sua avaliação também é contínua e processual, banalizando as punições e responsabilizando o aluno sobre o seu próprio desempenho.

Uma vez apresentados os conceitos acerca de paradigma no âmbito científico, paradigmas educacionais e suas abordagens, na seção seguinte, serão contempladas, especificamente, as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

2 As concepções de ensino de Língua Portuguesa

Considerando como os paradigmas educacionais e suas abordagens influenciam a prática docente, busca-se, nesta seção, apresentar as concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP). Dessa forma, serão discutidas a partir das perspectivas de Bazarim (2020), Bezerra (2019), Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2024), Bezerra e Reinaldo (2020), as diferentes formas de ensino do português, além de ressaltar a importância do professor como mediador do conhecimento.

Em comunhão com os paradigmas educacionais apresentados anteriormente, Bazarim (2020) discute que não existe uma perspectiva certa ou errada, nos termos de tradição e inovação, pois, segundo a autora, “tudo que hoje é tratado como tradicional, um dia já foi inovador” (Bazarim, 2020, p. 1013). Dessa forma, cabe ao docente refletir sobre suas práticas, a exemplo do paradigma inovador, no qual o professor, segundo Bazarim (2020, p. 1014), “passa a se constituir como uma oferta de modelo, um semeador de esperança, não como um mero transmissor de informações”, de maneira a atuar como um mediador na construção do conhecimento dos alunos.

Além de reconhecer a importância do professor no paradigma inovador, é necessário refletir também sobre os desafios teóricos/epistemológicos e metodológicos enfrentados nos eixos de ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística,

conforme Bezerra (2019). Segundo a autora, o eixo da leitura, devido à sua historicidade, é o que mais se mantém estável do ponto de vista teórico, entretanto, os desafios metodológicos estão relacionados à resistência dos alunos na leitura e interpretação de textos mais longos e reflexivos. Na escrita, também não há desafios epistemológicos, ao existir um consenso a respeito da importância das teorias sociais e enunciativas, porém há desafios metodológicos que se voltam para a dificuldade da argumentação em se tratando de temas reflexivos, além da rejeição à proposta de reescrita por parte dos alunos. No eixo da oralidade, para Bezerra (2019), encontram-se mais desafios em comparação à leitura e à escrita ao ser um eixo que foi recentemente incorporado às aulas de LP. Desse modo, além de o próprio campo teórico sobre o ensino dos gêneros orais ainda não estar plenamente estabilizado, o desafio metodológico que o professor precisa enfrentar é o de superar a redução da oralidade ao uso espontâneo da língua falada e à oralização (leitura em voz alta) de textos escritos. Por último, o eixo da análise linguística, que, mesmo existindo uma mistura entre práticas tradicionais e inovadoras, apresenta uma instabilidade. Do ponto de vista teórico, o desafio está na escolha entre a tradição gramatical e o paradigma linguístico; já do ponto de vista metodológico, o desafio é optar entre o ensino transmissivo e o reflexivo.

Uma vez apontados os desafios teóricos/epistemológicos e metodológicos nos eixos de ensino de LP, busca-se apresentar as características dos modelos de leitura conforme os estudos de Leurquin (2001) e Peixoto (2021). O ato de ler é complexo, envolvendo aspectos cognitivos e sociais, na construção de sentidos entre texto e leitor (Peixoto, 2021). Nesse contexto, para os estudos na área de leitura, a autora apresenta os modelos cognitivos, estruturalistas, interativos e sociodiscursivos.

No que se refere ao modelo cognitivo, observa-se o processo *top-down* ou processamento descendente, no qual existe uma relação que vai dos conhecimentos prévios do leitor ao texto, sendo assim, um processo ativo, envolvendo uma interação entre pensamento e a linguagem (Peixoto, 2021). Entretanto, o modelo estruturalista aborda o processo *bottom-up* ou ascendente, do texto para o leitor, com o foco na decodificação. Para Leurquin (2001), esse é um modelo linguístico, mecanicista ou tradicional, em que a linguagem é vista como um sistema fechado e autônomo e em que o significado advém somente do material escrito. O modelo interativo baseia-se tanto no processo *top-down* quanto *bottom-up*, em uma interação entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor, em um movimento compensatório, no qual a ausência de um elemento supre a do outro, independentemente da maturidade do leitor. Por fim, o modelo sociodiscursivo considera tanto os aspectos interativos, como o contexto social e discursivo do leitor, possibilitando assim diversas interpretações.

Após analisar os modelos de leitura, abre-se espaço para refletir sobre as práticas de produção textual segundo Bazarim (2024), que apresenta três práticas escolares de produção: a composição, a redação e a produção de texto. A composição tem como foco a escrita com base em modelos definidos, em uma visão tradicional e normativa da língua, com o foco no escritor, sem a possibilidade de reescrita. Embora a redação escolar valorize a reprodução de estruturas (narrativa, descritiva e dissertativa) com foco na língua, também não contempla a reescrita. Por último, a produção de texto, que concebe a escrita como uma oferta à contrapalavra, em um movimento de interação, além de dialogar com os diversos gêneros e aderir à correção textual-interativa e à reescrita.

Ainda de acordo com Bazarim (2024), há três perspectivas de produção textual, sendo a primeira a produção de texto na escola, caracterizada pela interação, na qual o aluno aprende a escrever e a escrever. A segunda, produção de texto de diversos gêneros escritos e orais, tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

valorizando a progressão do ensino com base nos gêneros orais e escritos como objetos de ensino em uma perspectiva cognitiva. Por último, a produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nas competências e habilidades, de forma a ampliar a prática escrita e oral para os textos multissemióticos e multimídias, em uma perspectiva interacionista e cognitiva.

Compreendidas as diferentes formas da produção textual conforme Bazarim (2024), apresentam-se as características das tendências de análise linguística a partir de Bezerra e Reinaldo (2020). As autoras, a partir da análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, apontam três tendências: a conservadora, conciliadora e inovadora. A tendência conservadora dá ênfase à gramática tradicional. Já a tendência conciliadora mescla a gramática tradicional com o uso real da língua com base nos estudos linguísticos. Por fim, a tendência inovadora, que entende o estudo da gramática no uso real da língua, desenvolve as competências leitora e de escritora dos alunos.

Esta seção apresentou as concepções de ensino de LP, abordando o papel do professor no paradigma inovador, os desafios epistemológicos e metodológicos nos eixos de ensino de leitura, as características dos modelos de leitura, ressaltando as práticas e perspectivas de produção de texto, além de apresentar as tendências da análise linguística. Dessa forma, a seção seguinte parte para apresentar a metodologia utilizada neste estudo.

3 Percurso metodológico

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para a realização deste trabalho. Um estudo de caso, conforme Paiva (2019), refere-se a um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído por um ou mais indivíduos em um contexto específico. Desta forma, este trabalho adota a abordagem de estudo de caso, utilizando-se do método de pesquisa qualitativa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino técnico e tecnológico na Paraíba, com o objetivo de analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de língua portuguesa. A escola conta com diversas modalidades de ensino. No que diz respeito à formação regular, conta com os cursos técnicos integrados (Administração, Mineração, Edificações, Informática, Petróleo e Gás, Construção de Edifícios e Telemática), além dos cursos técnicos subsequentes, graduação e programas de pós-graduação. As aulas acontecem integralmente, nos turnos da manhã e tarde. O quadro de professores é composto por 160 efetivos, sendo 13 o número de professores de língua portuguesa. A instituição possui uma biblioteca, 43 laboratórios de apoio aos cursos técnicos e as salas de aula equipadas com projetores, televisões e ar-condicionado.

As turmas observadas para este trabalho foram os 3º anos do técnico integrados em informática e química, entre o dia 27 de agosto e 16 de setembro, durante as aulas de língua portuguesa, sendo o foco a turma de informática devido a mais tempo de observação em sala de aula. Dessa forma, os dados foram gerados por meio do diário de campo.

4 A oscilação entre o tradicional e o inovador: análise da ação docente em uma turma de 3º ano do ensino médio

Esta seção tem como finalidade apresentar e discutir os dados coletados no estudo, dessa forma, destaca-se que o material analisado diz respeito a anotações de campo e uma

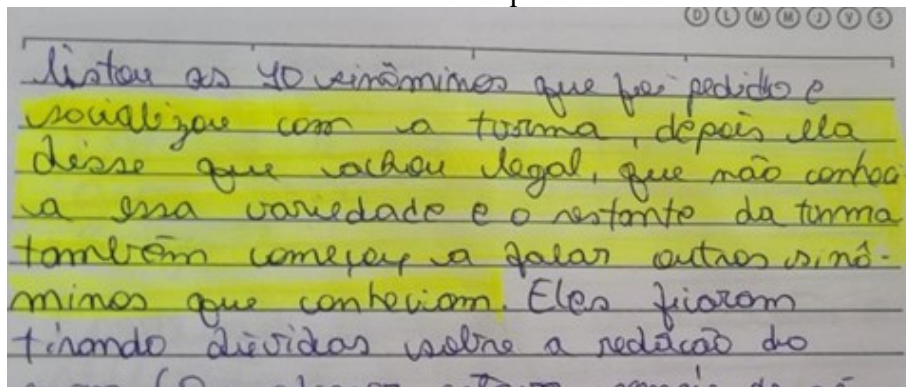
atividade aplicada pelo docente na turma do 3º ano de informática.

A aula observada teve como foco a proposta de intervenção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio de uma atividade impressa, já previamente entregue aos alunos em uma aula passada, com a finalidade de corrigi-la. O professor conduziu a leitura e a correção coletiva do material, adotando uma metodologia expositiva, comentando cada parágrafo, realizando observações e estimulando a participação da turma, que se mostrou indiferente, com conversas paralelas e uso de celulares, além de circular pela sala para esclarecer dúvidas, de maneira a se aproximar dos alunos.

Dessa forma, inicialmente, a análise evidencia elementos do paradigma tradicional, uma vez que a condução da aula se deu através de uma aula expositiva, centrada no professor, com a distribuição do material impresso (MORAES, 1996). Entretanto, identificam-se também aspectos do paradigma inovador/complexidade (Moraes e Flach) quando o professor incentivava a participação da turma, solicitando opiniões e o uso do celular, através da Inteligência Artificial (IA), para buscar sinônimos de forma a substituir um termo que estava presente na atividade. Além de estimular uma reflexão acerca da prática da escrita, incentivando os alunos a estudarem sobre os operadores argumentativos e sinônimos, o que os levaria a serem bons escritores, em práticas (como a escrita científica) para além do ENEM. Observa-se, então, uma mistura entre práticas tradicionais e inovadoras.

No que diz respeito às abordagens, existem aspectos que evidenciam a abordagem tradicional, uma vez que a metodologia foi centrada na aula expositiva com a atividade impressa que faz parte da tradição. Porém, a atitude do professor em estimular a participação da turma e o comando de solicitar a uma aluna o uso do celular, através da IA, para apresentar sinônimos de forma a substituir o termo “caneta emagrecedora”, apontam para uma abordagem escolanovista, de modo que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o professor, um mediador (FLACH; BEHRENS, 2008). Embora os alunos já tivessem acesso ao termo na folha entregue pelo docente, a solicitação da pesquisa utilizando a IA não teve como objetivo a descoberta do termo em si, mas a ampliação do repertório linguístico por meio da busca por sinônimos. A aluna foi incentivada a pesquisar, construir sua resposta e socializá-la com a turma. Esse movimento gerou um interesse no qual os outros alunos passaram a contribuir espontaneamente com outros sinônimos que já conheciam, demonstrando engajamento e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a mudança no comportamento da turma (antes dispersa), reforça a ideia de que práticas pedagógicas que quebrem a autoridade centrada no professor, pode resgatar o interesse dos estudantes, mesmo em aulas inicialmente estruturadas de forma tradicional. Tal prática fica evidente quando a aluna, após fazer a pesquisa, diz que achou interessante e a turma que antes demonstrava desinteresse, participar, conforme a anotação de campo abaixo:

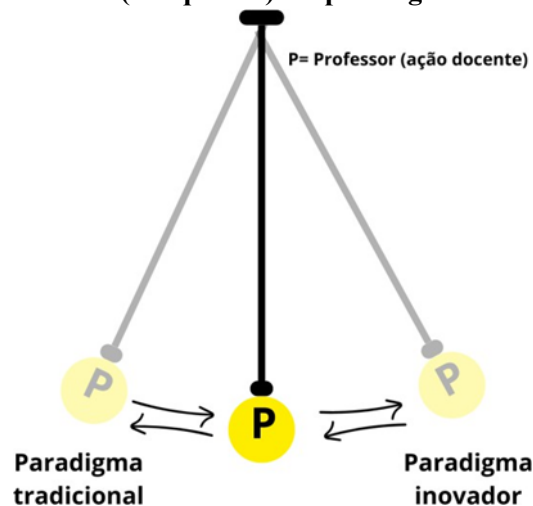
Figura 1 - Registro do diário de Campo” Socializou com a turma, depois ela disse que achou legal, que não conhecia essa variedade e o restante da turma também começou a falar outros sinônimos que conheciam.”



Fonte: Autora

Durante a leitura e correção do material entregue pelo professor, percebe-se mobilizar diferentes concepções do ensino de LP, tanto nas orientações passadas pelo professor, quanto na interação da turma com a turma. Ao incentivar a aluna a utilização da IA para buscar sinônimos, a prática se aproxima da produção de texto (BAZARIM, 2024), valorizando a contrapalavra e a interação. Além disso, a reflexão sobre a prática da escrita por meio da identificação de conectivos e conjunções, apresentando outras formas que fugissem das articulações esperadas pela banca do ENEM, sendo característica da análise linguística conciliadora (BEZERRA; REINALDO, 2020), incentivando o uso real da língua para a formação de bons escritores. Pensando a prática do professor como um movimento dinâmico, utilizou-se a metáfora do pêndulo simples (Lage, 2018) para representar a ação docente: o professor oscila entre o paradigma tradicional e o paradigma inovador, assim como a massa do pêndulo oscila entre dois pontos (Fig 2). Entretanto, essa oscilação não deve ser entendida de forma mecânica ou regular, mas como um movimento condicionado por circunstâncias, como o perfil da turma ou os recursos que a escola dispõe.

Figura 2 - Representação do professor (P) como massa do pêndulo oscilando entre o paradigma tradicional (à esquerda) e o paradigma inovador (à direita)



Fonte: Autora

Portanto, a análise revela um hibridismo entre paradigmas, abordagens e concepções de ensino de Língua Portuguesa na prática docente observada. Essas reflexões mostram que, apesar do paradigma tradicional ter suas raízes fortificadas no ensino, quando aliado com práticas inovadoras, pode contribuir para uma aprendizagem mais ativa, cabendo ao professor analisar e refletir sobre suas práticas de ensino.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na ação docente nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, a pesquisa adota uma metodologia de estudo de caso, entretanto, vale ressaltar que, apesar de se tratar de um estudo de caso e não poder haver generalizações, o estudo é importante pois não se utiliza de dados experimentais, mas, de dados gerados em situações reais.

A análise permitiu identificar que a ação docente não se detém a um único paradigma, mas transita entre diferentes abordagens conforme as demandas do contexto, essa oscilação, representada pela metáfora do pêndulo, evidencia que o professor toma decisões pedagógicas baseada em fatores como o perfil da turma, engajamento dos alunos e os recursos disponíveis. No caso observado, a mudança de estratégia, saindo da aula expositiva para uma aula com o uso do recurso tecnológico, não foi planejada previamente, mas sim um meio para trazer a participação da turma que estava dispersa. Portanto, esse comportamento revela que a prática docente é dinâmica, adaptativa e influenciado por diversas variáveis, reforçando a importância de o professor estar atento às circunstâncias para fazer escolhas mais eficazes no seu ensino.

Assim, podemos observar que o ensino de LP na prática observada reflete um hibridismo entre paradigmas e concepções. No entanto, apesar de ainda prevalecer uma postura tradicional (aula expositiva, uso de material impresso), o docente estimula a participação dos alunos e integra o uso do celular com apoio da IA para realizar uma pesquisa. Tal postura reflete que o professor está aberto a aliar práticas inovadoras ao seu ensino, sendo o contexto pedagógico que irá determinar o direcionamento da ação docente do professor.

Vale ressaltar que, embora parte da turma estivesse por um momento desatenta à aula, quando o professor solicita o uso do celular para pesquisa, a atenção se volta para o que está sendo discutido com participação notável dos alunos. Esse movimento revela que, quando as práticas de ensino são integradas a metodologias participativas e mediadas pela tecnologia, podem gerar um ensino significativo e interativo. Desse modo, faz-se necessário novas pesquisas que busquem estudar a influência da tecnologia no ensino de língua portuguesa, de modo a integrar os métodos tradicionais, e inovadores, colocando o aluno como protagonista, de forma a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Referências

BAZARIM, Milene. Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas? *Revista Mais Educação*, v. 3, n. 3, p. 1009–1020, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BAZARIM, Milene. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa (Orgs.).

Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas.
Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024. p. 19-48.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Argumentação e linguagem*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 85–102.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística: como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. Ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG, 2020. p. 41-84.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Anais do Educere*, 2008.
Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

LAGE, E. Pêndulo Simples. *Revista Ciência Elementar*, v. 6, n. 3, p.054, 2018.
Disponível em: <http://doi.org/10.24927/rce2018.054>

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. 2001. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-68, abr./jun. 1996. Disponível em:
<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educativo%20Emergente%20C3%AAnte.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. Concepções e modelos de leitura: um estudo das contribuições de pesquisadores de Linguística Aplicada do Brasil. In: PATRIOTA, Luciene Maria; XAVIER, Manassés Moraes (Orgs.). *Nos caminhos da linguística e da formação docente: uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021. p. 47-58.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A noção de paradigma. In: __. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 29-40.

SILVA, Daiane. A AÇÃO DOCENTE E AS INFLUÊNCIAS DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS. *Revista 15 de outubro*, Campina Grande, v. 3, n. Especial, p. 5–15, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16426741. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/r15o/article/view/4796>.

SOUZA, Nathalia. PARADIGMAS DE ENSINO SUBJACENTES À PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO (EM): UM ESTUDO DE CASO. *Revista 15 de outubro*, Campina Grande, p. 49–61, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16427744.

ALÉM DE “DIZER” E “AFIRMAR”: PROCESSO VERBAIS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ESTUDANTES DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

José Matheus Macêdo da Silva
<https://orcid.org/0009-0002-9036-8329>
Universidade Estadual da Paraíba
jose.matheus.silva@aluno.uepb.edu.br

Jordão Joanes Dantas da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-4194-2470>
Universidade Estadual da Paraíba
jordao@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Cotidianamente, utilizamos a escrita para a realização de diversas atividades nas mais variadas situações sociais, que, por sua vez, exigem linguagens e modos, também distintos, que se adequam às práticas comunicativas de cada contexto. Esse cenário não ocorre de maneira diferente no que diz respeito à escrita acadêmica, a qual, em suas diversas composições, é influenciada “[...] pelos problemas, práticas sociais e formas de pensar de grupos sociais particulares”, ou seja, das culturas disciplinares em que está situada (Hyland, 2004, p. 3).

No que concerne a essa questão, em específico, acreditamos que uma das correntes de pesquisa mais adequadas para o estudo e entendimento desses aspectos é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que caracteriza-se por realizar observações e descrições gramaticais que possuem a finalidade de desenvolver explicações sobre as variações da língua e suas motivações de uso em determinados contextos discursivos (Gouveia, 2009, p. 14).

A título de entendimento, devemos ainda considerar que essa corrente teórica preocupa-se em estudar, dentre questões diversas relacionadas à linguagem, os Processos linguísticos do sistema de Transitividade, o qual “é enquadrado pela metafunção ideacional e constitui-se como recurso lexicogramatical” utilizado pelos indivíduos para representar, por intermédio da língua, “ações e atividades” (Gouveia, 2009, p. 30).

Entre esses Processos, temos como um dos mais notáveis os Processos Verbais, que referem-se ao ato de fala em que alguém diz algo. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 72), “as orações verbais têm como núcleo os processos do dizer” e, por isso, no caso dos textos acadêmicos, auxiliam na articulação de “pontos de vista e argumentos expressos por” fontes exteriores ao texto, como é o caso das citações.

Com base nessas questões, nossa pesquisa teve por objetivos: i) investigar a frequência de uso e os efeitos de sentido de dez verbos (*falar, chamar, defender, mencionar, discutir, relatar, comunicar, questionar, argumentar e enunciar*) que realizam Processos Verbais (PV) em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduandos do curso de Letras-Português do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e ii) identificar como os estudantes participam do fazer científico ao recorrerem às vozes de autores já estabelecidos e ao se colocarem enquanto pesquisadores. Dito isto, no que concerne à organização geral desta pesquisa, destacamos que, além da presente Introdução, nosso artigo está dividido em mais cinco seções: 1) Fundamentação teórica, em que explicitamos os pressupostos teóricos da Linguística

Sistêmico-Funcional, teoria base deste estudo; 2) Metodologia, na qual descrevemos os procedimentos adotados ao longo de nosso trabalho; 3) Análise e discussão de dados, em que expomos e discutimos os dados obtidos na pesquisa; e, por fim, 4) Considerações finais, momento em que sumariamente apresentamos os resultados atingidos com o cumprimento dos objetivos.

1 Fundamentação teórica

Como citado anteriormente, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria que busca estudar e descrever os usos linguísticos dos falantes de uma dada língua. Desse modo, ela preocupa-se, principalmente, em investigar quais são os padrões linguísticos mais utilizados por grupos de pessoas em situações de uso delimitadas e expor as motivações para tais escolhas, como aspectos sociais, culturais ou situacionais (Gouveia, 2009, p. 14).

Com base nisso, a LSF compreende que a língua é um “potencial compartilhado de significados” (Halliday, 1978, p. 1), ou seja, uma gama de possibilidades de elementos para a construção de significados, do qual o falante lança mão para se expressar no mundo. Nessa perspectiva, é possível, por exemplo, imaginar que um usuário de uma língua, ao se comunicar com outros indivíduos, tem à sua disposição determinados termos, no entanto, dentre este portfólio, ele faz escolhas que podem ser mais convergentes com seus objetivos linguístico-semânticos. Tal concepção, ainda, considera que essas preferências não ocorrem de maneira aleatória, tendo em vista que o contexto influencia, direta ou indiretamente, a produção de textos, sejam eles orais ou escritos (Fuzer e Cabral, 2014, p. 13-14).

Ao seguirmos essa linha de pensamento, podemos entender o motivo de essa corrente teórica se denominar “Sistêmico-Funcional”. Em relação a essa questão, Fuzer e Cabral (2014, p. 19) nos explicam, primeiro, que ela caracteriza-se como “sistêmica” porque considera que a língua é organizada em formato de “sistemas linguísticos interligados, dos quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas”. Por outro lado, ela é compreendida como “funcional” porque procura interpretar e descrever os usos linguísticos sob a perspectiva das funções semânticas que eles exercem nos textos (Fuzer e Cabral, 2014, p. 19).

Ademais, cabe-nos, ainda, salientar que os estudos desenvolvidos sob a égide da LSF pautam-se pela ideia de que o texto é o produto das escolhas linguísticas executadas pelos falantes. Além disso, é exatamente a partir dele que essa teoria busca pesquisar e descrever aspectos que podem nos revelar especificidades sobre o uso da língua por determinados grupos sociais ou culturais (Gouveia, 2009, p. 19). De acordo com essa visão, é possível depreendermos que textos pertencentes a gêneros distintos estão alinhados a objetivos próprios de cada cultura (Gouveia, 2009, p. 28) – a título de exemplo, podemos relembrar a utilização do Artigo Científico para pesquisas acadêmicas, da Receita Médica para consultas clínicas ou da Ata para reuniões administrativas de instituições.

Por fim, podemos ressaltar que, em seus estudos, a LSF considera, principalmente, os propósitos de utilização da língua, os quais são divididos em três metafunções, a saber, I) *ideacional* (para expressar-se e compreender o mundo), II) *interpessoal* (para o estabelecimento de relações entre pessoas) e III) *textual* (para a organização de informações dentro dos textos) (Fuzer e Cabral, 2014, p. 31-33). A metafunção ideacional da linguagem, de maneira particular, é constituída dos

componentes experiencial e lógico. O componente experiencial, especificamente, é realizado léxico-gramaticalmente pelo sistema de Transitividade, que, por sua vez, comporta os diversos Processos de uso da língua: comportamentais (quando há a descrição de comportamentos), existenciais (quando há a citação da existência de algo ou alguém), materiais (quando descreve-se ações ou eventos materiais), mentais (quando cita-se eventos realizados pela mente), relacionais (quando há a descrição de relações entre coisas) e verbais (quando há a ação de dizer ou falar algo) (Fuzer e Cabral, 2014, p. 42).

Especificamente em relação aos Processos Verbais, devemos entender que eles são utilizados quando os falantes desejam expressar-se verbalmente e, para isso, lançam mão de verbos específicos, como *dizer, falar, argumentar, enunciar, pronunciar, citar e mencionar*. Para a LSF, esse tipo de Processo, que comumente pode ser encontrado em textos de natureza jornalística, acadêmica ou narrativa, é caracterizado pela existência de quatro participantes que o constituem, a saber, Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo (Fuzer e Cabral, 2014, p. 72).

De forma sintética, podemos compreender que o Dizente refere-se ao falante, humano ou não, que é o responsável por verbalizar algo em uma oração e, na óptica da gramática tradicional, pode ser entendido como o sujeito que realiza a ação de falar determinado conteúdo (Fuzer e Cabral, 2014, p. 72-73). Em sequência, a Verbiagem é o próprio conteúdo dito pelo Dizente, enquanto o Receptor é o indivíduo, também humano ou não, a quem dirige-se o que é falado, isto é, ele recebe a mensagem. Por fim, o Alvo “é a entidade atingida pelo processo de dizer”, a qual literalmente é impactada por essa ação (Fuzer e Cabral, 2014, p. 72-73). A Fig. 1, abaixo, exemplifica cada um desses participantes em orações com PV.

Figura 1 - Orações com Processos Verbais e seus participantes possíveis

Dunga	pede	desculpas	à torcida.
Dizente	Processo Verbal	Verbiagem	Receptor
O MP	denuncia	Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá	por homicídio triplamente qualificado.
Dizente	Processo Verbal	Alvo	Circunstância
“Vai ficar uma ferida”	diz	Dunga	
Citação	Processo Verbal	Dizente	
Dunga	diz	que ciclo na seleção brasileira encerrou	
Dizente	Processo Verbal	Relato	

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 72-75).

2 Metodologia

No que concerne aos procedimentos metodológicos, em nossa pesquisa posicionamo-nos no paradigma interpretativo e adotamos uma abordagem quanti-qualitativa para estudar a frequência e a natureza linguística dos verbos em questão. No paradigma interpretativo, é rejeitada a visão positivista que busca um entendimento do mundo social a partir de relações causais. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 61), “o pesquisador interpretativo vê a linguagem como um sistema simbólico estabelecido sobre cujos significados as pessoas podem diferir”, a depender do contexto, das crenças e das intenções. A abordagem quanti-qualitativa, por sua vez, revela-se em razão do uso de dados numéricos – mais especificamente a frequência do número de verbos e das construções nas quais esses verbos aparecem – para auxiliar na observação, descrição e explicação do fenômeno estudado.

Para a constituição do *corpus*, foram selecionados 15 TCC escritos na área de Linguística por alunos concluintes do curso de Letras-Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A escolha dessa quantidade ocorreu por acreditarmos ser esse um número suficiente para cumprir os objetivos da pesquisa. Um número menor comprometeria o estudo, já que as análises poderiam revelar tão somente idiosincrasias individuais, e não uma amostra representativa da realidade enfocada; um número maior, por outro lado, tornaria a pesquisa impraticável em razão dos procedimentos metodológicos e do tempo dispensado. A escolha da localidade, do curso e dos domínios linguísticos analisados ocorreu em virtude de sua convergência com nossa realidade, tendo em vista que nos localizamos no curso de Letras-Português do CCHE/UEPB e pesquisamos na área de Linguística. Nesse sentido, seguindo o paradigma interpretativo, esta pesquisa cumpre com a característica de ser “particular, localizada e conduzida em pequena escala” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 65).

Para além do número de TCC, a Tab. 1, a seguir, especifica o *corpus* quanto ao número total de palavras e à quantidade de termos distintos.

Tabela 1 - Caracterização geral do *corpus*

CATEGORIA	QUANTITATIVO
TCC (textos)	15
Palavras (<i>word tokens</i>)	162.024
Formas distintas de palavras (<i>word types</i>)	11.763

Fonte: Os autores (2026).

No que tange ao número de palavras (162.024), temos, de acordo com Berber Sardinha (2002), um *corpus* de tamanho pequeno-médio (entre 80 e 250 mil palavras), ou seja, um tamanho que consideramos suficiente para o cumprimento dos objetivos a que nos propomos neste trabalho. De posse desse material, identificamos todas as orações com verbos que possivelmente realizam PV, com exceção dos verbos *dizer* e *afirmar*, já estudados no mesmo *corpus* em outra pesquisa (Silva, Alves e Silva, 2025, p. 99-126). Ao todo, foram 46 verbos realizando PV, no entanto, novamente em razão do tempo a nós disposto, optamos por analisar as orações com os 10 verbos mais recorrentes: *falar*,

chamar, defender, mencionar, discutir, relatar, comunicar, questionar, argumentar e enunciar.

Com base nisso, todas as orações nas quais constam as formas desses verbos foram dispostas em uma planilha do Google Planilhas para análise. A coleta das orações foi auxiliada pelo concordanciador AntConc (Anthony, 2022), que é especializado na coleta e listagem de amostras linguísticas em textos escritos; a análise preliminar, na planilha, envolveu a identificação das orações em que de fato tínhamos PV e a consequente classificação dos participantes. Na Fig. 2, abaixo, temos as seguintes informações nas colunas da esquerda para a direita: i) numeração indicativa da ordem das orações na planilha; ii) texto à esquerda da forma verbal destacada; iii) forma verbal destacada na cor azul seguida do texto à sua direita; iv) código indicativo do TCC no qual se encontra a oração; v) tipo de Dizente; vi) tipo de verbalização; vii) tipo de Receptor.

Figura 2 - Disposição das orações em planilha

A	B	C	D	E	F	G	H	I
	KWIC-L, KWIC-R	Arquivo	Verbo	Dizente	Verbalização	Receptor		
1	as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para	comunicar ao estilo vivacidade e beleza. Azeredo (2008, p. 483), em relação às figuras de linguagem, afirma	tcc-pont-07.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	sem receptor	
2	vir como "ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais puras" nas quais os usuários se	comunicam apenas virtualmente. Como "ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais derivadas" e c	tcc-pont-08.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	receptor	
3	homem utiliza a língua porque vive em comunidade e sente a necessidade de se	comunicar com outros falantes, passando a estabelecer relações por meio do seu discurso, uma linguagem	tcc-pont-07.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	receptor	
4	comportamento apresenta uma exclusão dos falantes que utilizam a variação não padrão para se	comunicar, e com isso esses falantes são marginalizados linguisticamente. Segundo Marcos Bagno (2015, p. 70):	tcc-pont-05.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	receptor	
5	acontecimentos, os sentimentos, as ideias, as Etn originam-se da vontade do usuário de	comunicar experiências de maneira mais expressiva ou pitoresca, de ser mais persuasivo, de despertar o cômico	tcc-pont-07.txt	comunicar	Dizente nominal	verbalização nome	sem receptor	
6	necessidades. Segundo Fernandes e Almeida (2008) "imagens produzem e reproduzem relações sociais,	comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com uma força semelhante à de	tcc-pont-06.txt	comunicar				
7	-RICARDO, 2005). Com isso, os alunos passam a citar recibo na participação das aulas, se	comunicando menos com o professor, deixando de ser participante na aula oralmente para discussão de	tcc-pont-08.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	receptor	
8	preconceito linguístico. A oralidade é vista como sendo uma forma inicial do aluno se	comunicar no ambiente escolar, bem como fora dele, que deve ser desenvolvida pelo professor em	tcc-pont-08.txt	comunicar	Dizente nominal	sem verbalização	receptor	
9	textual estamos dominando uma forma linguística, ou seja, podemos utilizar os gêneros para nos	comunicar obedecendo a certos objetivos específicos determinados pelas situações sociais. Os gêneros são esse	tcc-pont-08.txt	comunicar	Dizente elíptico	sem verbalização	receptor	
10	e pensamentos dos falantes, e por não encontrar os elementos que necessitam para se	comunicar, os falantes buscam combinações inusitadas que dão um determinado efeito de sentido. Essas escolhas	tcc-pont-07.txt	comunicar	Dizente elíptico	sem verbalização	receptor	
11	um contexto sócio-histórico e ideológico". É através da linguagem que interagimos e nos	comunicamos uns com os outros, por meio dela produzimos efeitos de sentido. As Etn possibilita	tcc-pont-07.txt	comunicar	Dizente elíptico	sem verbalização	receptor	
1	que tocam no povo de Deus, também tocam na mente dos outros dele, isso	relata a profundidade do sentimento divino quando os seus são felizes, é como se alguém	tcc-pont-07.txt	relatar	Dizente pronominal	verbalização nome	sem receptor	
2	igualdade. 3.3 Evidências dos processos semânticos da polissemia em um mesmo memes. Neste subtópico,	relatamos como se deu a construção de dois memes por meio de ambos os processos	tcc-pont-08.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização locução relatio	sem receptor	
3	de a crítica surgir em decorrência de um erro gramatical, mas o internauta ao	relatar o acontecido no comentário tem a mesma atitude. O termo popular em sua forma	tcc-pont-05.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização nome	sem receptor	
4	formada por derivação de tanhi. Acima está exposto um tweet em que a usuária	relata o alívio após um período conturbado relacionado ao final de um semestre. Ela descreve	tcc-pont-02.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização nome	sem receptor	
5	uma realizamos esta pesquisa. CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS Este capítulo destina-se a	relatar o processo de construção deste trabalho desde a pesquisa até a escolha do corpus	tcc-pont-08.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização nome	sem receptor	
6	: Nesta publicação, o(a) usuário(a) apresenta uma espécie de "ordem de acontecimentos", que	relatam o processo seguido por ele(a) após se interessar por alguém no Twitter. Primeiro,	tcc-pont-02.txt	relatar	Dizente pronominal	verbalização nome	sem receptor	
7	a nossa discussão acerca dessa ocorrência. 3 METODOLOGIA Nesta seção de nossa pesquisa vamos	relatar os métodos utilizados para sua realização. Assim, faremos uma descrição dos procedimentos de coleta	tcc-pont-10.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização nome	sem receptor	
8	de aversão devida em cinco dos quinze comentários analisados. O CP2 traz um	relato pessoal de um dos usuários, afirmando que tinha um relacionamento e que a namorada	tcc-pont-05.txt	relatar				
9	participo sem auxílio. 9) Quanto aos prejuízos financeiros ocasionados pela suspensão, Cristóvão	relatou que as passagens de ida e volta para a capital paranaense, somadas, chegaram a	tcc-pont-03.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização locução relatio	sem receptor	
10	ênons são esses mecanismos que permitem a socialização e atividades comunicativas. O autor também	relata que "os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os nos	tcc-pont-09.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização locução citação	sem receptor	
11	para a construção e a interpretação dos sentidos do texto. Diante disso, a autora	relata que para um ensino de leitura ser bem respeitado é preciso que se leve	tcc-pont-08.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização locução relatio	sem receptor	
12	advérbio de negação em relação ao verbo "tinha". Em relação ao exemplo (14), o informante	relata que pensava que nem existia mais o "assédio", nesta ocorrência, o que está funcionando	tcc-pont-01.txt	relatar	Dizente nominal	verbalização locução relatio	sem receptor	
13	claro que não é adepto do político Bolsonaro e ainda faz uma piada ao	relatar que quem criou esse tipo de coisa foi o diabo. No exemplo a seguir,	tcc-pont-12.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização locução relatio	sem receptor	
14	pesquisa até a escolha do corpus de análise. Nosso foco no primeiro subtópico é	relatar sobre a natureza da nossa pesquisa com base nos seguintes autores: Silveira e Córdova (2009)	tcc-pont-08.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização nome	sem receptor	
15	sentir saúde da ferinha, que nem eu falei. (JafPB17. No exemplo (8), o informante, ao	relatar sobre um parto, afirma que, de acordo com as pessoas, a mulher que ajudou	tcc-pont-01.txt	relatar	Dizente elíptico	verbalização locução relatio	sem receptor	
16	exemplificação "ocorre quando o falante, a fim de esclarecer melhor algo que é dito,	relata um caso particular ou utiliza-se de exemplos de outras situações e fatos, ilustrando,	tcc-pont-01.txt	relatar				
1	e isso gera um reflexo, visto que existe um motivo pelo qual o sujeito	enuncia e este enunciado é formado por marcas linguísticas que auxiliam o receptor a entender	tcc-pont-09.txt	enunciar	Dizente nominal	sem verbalização	sem receptor	
2	com o sujeito (postos). Portanto, participação nominal. Com foco no verbo ser, Bagno (2011, p. 614)	enuncia que "... A penitência ser = participação passado se consolidou na formulação da voz passiva", o	tcc-pont-03.txt	enunciar	Dizente nominal	verbalização locução citação	sem receptor	

Fonte: Os autores (2026).

Nesse sentido, para a realização de nosso trabalho, além dos preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional, tomamos como norteadoras de nossos procedimentos metodológicos os pressupostos teóricos postulados pela Linguística de Corpus (LC), que, em síntese, é uma área de estudos empenhada na “coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (Berber Sardinha, 2004, p. 3).

3 Discussão e análise de dados

Com base nas etapas metodológicas citadas anteriormente, coletamos todos os dados necessários para o entendimento geral de nosso objeto de pesquisa e procuramos responder a nosso questionamento norteador do estudo, a saber, *como e com que frequência os discentes da área de Linguística, do curso de Letras-Português (CCHE/UEPB), utilizam alguns Processos Verbais (PV) para a escrita de seus TCC.*

Ao todo, foram 492 orações com as formas dos verbos a que nos empenhamos pesquisar (ver Tab. 2). Dessas 259 foram consideradas, tendo em vista que algumas não realizavam PV (já que possuíam, por exemplo, natureza substantival) ou estavam inseridas em citações diretas de autores externos aos autores dos TCC. Com base nessas 259 orações, a Tab. 2 exhibe os dez verbos organizados de acordo com sua frequência e seguidos do número e da porcentagem de ocorrências no *corpus*.

Tabela 2 - Ocorrência dos Processos Verbais

	PROCESSO VERBAL	NÚMERO OCORRÊNCIA	DE	%
1	Falar	84		32,4%
2	Chamar	44		16,9%
3	Defender	37		14,2%
4	Mencionar	31		11,9%
5	Discutir	25		9,6%
6	Relatar	14		5,4%
7	Comunicar	10		3,8%
8	Questionar	9		3,4%
9	Argumentar	3		1,1%
10	Enunciar	2		0,7%
TOTAL		259		100%

Fonte: Os autores (2026).

Nessa conjuntura, observamos que o verbo que mais realizou PV foi o *falar*, que contabilizou 32,4% das ocorrências, seguido de *chamar*, *defender*, *mencionar* e *discutir*. Em contraste a isso, como verbos que menos foram utilizados para a realização de PV, encontramos, respectivamente, *relatar*, *comunicar*, *questionar*, *argumentar* e *enunciar*, os quais, separadamente, de acordo com nossa percepção, não representam grande presença na escrita dos estudantes no contexto pesquisado — contudo, estes também foram considerados para fins de análise. No estudo das particularidades de cada oração, analisamos os tipos de Dizente, isto é, quem diz/fala dentro da oração com PV. Como subcategorias, estabelecemos a divisão entre dizente *Nominal*, que diz respeito a quando um nome verbaliza algo; dizente *Não Identificado*, quando não é possível, pelo contexto, descobrir o responsável pelo que está sendo dito; dizente *Elíptico*, que refere-se à configuração em que conhece-se o responsável pelo ato de dizer, mas ele está oculto no

co-texto da oração; dizente *Elíptico: desinencial*, em que o falante está implícito na desinência verbal; e dizente *Pronominal*, quando um pronome assume a posição de dizer algo.

Tabela 3 - Dizentes dos Processos Verbais

COLOCAÇÃO	DIZENTE	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
1	Nominal	103	39,7%
2	Não identificado	47	18,1%
3	Elíptico	43	16,6%
4	Elíptico: desinencial	43	16,6%
5	Pronominal	23	8,8%
TOTAL		259	100%

Fonte: Os autores (2026).

Como vemos nas informações expostas na tabela acima, o Dizente *Nominal* foi o mais recorrente dentre os verbos estudados, apresentando 103 ocorrências ou 39,7%, o que representa um grande percentual quando observa-se os demais dados. Em sua forte presença, percebemos que esse mecanismo, em suma, é utilizado pelos estudantes para expor vozes de autores externos ou de pessoas entrevistadas, que são objeto de discussão dos aspectos linguísticos pesquisados nos TCC. A título de exemplificação, observemos as amostras abaixo.

1) Assim como Fiorin (2020), Koch (1992) **defende** que a interação social através da língua se caracteriza por meio da argumentatividade [...]. (tcc-port-07).

2) Acima está exposto um tweet em que a usuária **relata** o alívio após um período conturbado relacionado ao final de um semestre. (tcc-port-02).

Na amostra (1), percebemos que “Koch (1992)”, que está citada de maneira explícita, é a responsável pelo ato de defender, oralmente ou por escrito, “que a interação social através da língua se caracteriza por meio da argumentatividade”. No segundo caso, vemos a mesma configuração léxico-gramatical, no entanto, dessa vez, quem “relata” o conteúdo é “a usuária”, ou seja, a pessoa que foi entrevistada ou de alguma maneira contribuiu para a pesquisa do(a) autor(a) do TCC.

Essa realização linguística, aliada aos dados apresentados anteriormente, faz-nos acreditar que o considerável uso desse tipo de Dizente, em sua grande maioria, ocorre em virtude das demandas exigidas pelo desenvolvimento textual, visto que os pesquisadores precisam fundamentar seus argumentos com aportes teóricos de referência na área em que se está pesquisando, o que, por conseguinte, exige a citação de nomes de autores, documentos e pesquisas. Como afirmam Souza e Mendes (2012, p. 543-544), “[...] os alunos da graduação em Letras, talvez mais do que outros autores ditos experientes, fazem uso das citações em seus artigos, como forma de dar credibilidade a seus dizeres e aos seus achados”. Tal conjuntura coaduna com o que defende Halliday (1994 apud Fuzer

e Cabral, 2014, p. 19), o qual acredita que as escolhas linguísticas operadas em um texto realizam-se em vista das necessidades dos falantes.

Em prosseguimento à tabela, encontramos como segundo mais recorrente o dizente *Não identificado*, que representou 18,1% das ocorrências analisadas. Assim como o *Nominal*, já citado, percebemos que, em sua considerável parte, o dizente do tipo *Não identificado* foi usado para a explicação e discussão de questões relacionadas às temáticas abordadas nos textos. Além disso, também observamos que, em algumas poucas configurações (vistas, principalmente, no verbo *falar*), ele caracteriza-se pela utilização da partícula de indeterminação “se” posta antes ou após o verbo – ênclise ou próclise, segundo os estudos gramaticais tradicionais –, a qual confere impessoalidade ao que está sendo dito. Para um melhor entendimento, vejamos os exemplos abaixo.

3) Nessa direção, segundo Vieira (2020, p. 23), é possível **defender** a tese de que “[...] no Português Brasileiro, há uma nova construção [...]. (tcc-port-01)

4) Pela sua importância, se tornou indispensável na prática e avaliação social, elevando o status mais alto, o que representa para a educação uma simbologia de desenvolvimento e poder. Quando se **fala** em símbolo de desenvolvimento, se **fala** sobre o letramento do estudante, as formas que desenvolve sua prática de leitura e de escrita diante das atividades apresentadas pelo professor. (tcc-port-08)

Na amostra (3), entendemos que, mesmo que recorramos ao contexto mais amplo em que a oração está inserida, não é possível afirmar com convicção quem é a pessoa responsável por “defender” esse conteúdo, se “Vieira (2020)” ou a própria pessoa que escreve o TCC. Nesse sentido, diferentemente do exemplo (1), em que “Koch (1992)” é representada como Dizente do PV realizado pelo verbo *defender*, aqui temos um modo de argumentar em que o escritor do TCC se coloca de maneira diferente como articulador de ideias, tomando responsabilidade parcial pelo dizer. Em (4), com o verbo *falar*, no modo indicativo e acompanhado da partícula de indeterminação “se”, também não é possível a identificação do responsável pelo dizer; aqui, entretanto, nenhum autor (voz externa) é mencionado, o que pode ser interpretado como sinal de que o dizer não depende sempre de uma voz de autoridade sendo citada.

Ademais, na subcategoria seguinte da presente tabela, observamos como terceiro mais recorrente o dizente *Elíptico*, o qual se caracteriza pela omissão de termos dentro da oração que realiza PV. Isto é, de maneira simplificada, podemos entender que, nesse tipo de estruturação, há a existência de um dizente, que pode ser identificado pelo contexto, porém, em virtude de questões textuais, muitas vezes, ele é omitido em determinadas situações, como vemos abaixo.

5) Fazendo uso de sua competência linguística, o usuário forma neologismo para [o usuário] **chamar** atenção ao seu discurso [...]. (tcc-port-12)

6) [...] estes alunos se sentem caçados por [os alunos] **falarem** diferente dos demais. (tcc-port-08)

A partir da leitura da amostra (5), entendemos que o “o usuário” (dizente contextual) objetiva “chamar” “atenção ao seu discurso”, no entanto, essa informação (sobre quem chama) não está explicitamente colocada junto ao verbo, o que causa uma ocultação sobre quem é o responsável pelo *chamar*. Da mesma maneira, em (6), é notório que, contextualmente, o termo “alunos” é o responsável pelo “falarem”, contudo,

novamente, esta informação não está posta junto ao verbo e ocasiona um encobrimento imediato do dizente.

De acordo com nossas observações, compreendemos que a escolha linguística de tal dizente nas ocorrências estudadas, possivelmente, dá-se em função da necessidade dos estudantes-pesquisadores dessa área de desenvolverem uma produção textual mais coesa do ponto de vista gramatical, já que ela possibilita a minimização da repetição de palavras – o que também se aplica aos dizentes dos PV.

Na quarta colocação, com 16,6% das ocorrências, encontramos o dizente *Elíptico: desinencial*, que também caracteriza-se pela não exposição explícita de quem é o responsável pelo dizer. Em sua composição, ele, normalmente, está implícito na desinência verbal e, de acordo com o que percebemos, é um elemento muito usado para desenvolver discussões sobre os assuntos abordados nos TCC. Vejamos os exemplos a seguir.

7) Assim como já **mencionamos** aqui, o Brasil possui uma marca muito forte no que diz respeito às diferenças regionais [...]. (tcc-port-05)

8) Neste subtópico **relataremos** como se deu a construção de dois memes por meio de ambos os processos semânticos da polissemia e a da ambiguidade. (tcc-port-09)

Em (7), é possível depreendermos que, na construção “Assim como já mencionamos aqui”, o responsável pelo dizer foi ocultado da composição léxico-gramatical da oração e está implícito na desinência verbal “mencionamos” (a saber, *nós – nós mencionamos*). De igual forma, em (8), identificamos que a desinência verbal “relataremos” também comporta, em sua constituição, o dizente que foi apagado da oração.

Com base nesse cenário, observamos que, ao perpassar grande parte da composição geral dos textos analisados, esse mecanismo possibilita que os escritores dos TCC possam inserir suas próprias vozes ao longo de suas produções. Além disso, sendo utilizado em primeira pessoa do plural, esse dizente parece-nos, semanticamente, desenvolver a ideia de inclusão de autoria, tendo em vista que, geralmente, esse tipo de texto é desenvolvido por duas pessoas, o(a) pesquisador(a) do trabalho e seu(ua) professor(a) orientador(a), que, por sinal, tem importante contribuição nesse processo.

Consoante a esse aspecto, Gouveia (2009, p. 19) nos explica que as escolhas executadas pelos falantes de uma comunidade linguística relacionam-se com as intenções comunicativas que eles querem realizar em determinadas situações. Desse modo, entendemos que o cenário observado no que diz respeito ao considerável uso do dizente *Elíptico: desinencial* não dá-se ao acaso, pois reflete as pretensões textuais do fazer científico dessa cultura.

Por último, como o menos presente dentre os dizentes analisados, temos o *Pronominal*, com 8,8%, o qual refere-se à conjuntura em que um pronome assume o papel de participante responsável por dizer algo dentro de uma oração que realiza PV. De maneira geral, no que diz respeito a essa categoria, percebemos um predomínio do pronome relativo “que” e do pronome pessoal “ele”, como podemos observar nas amostras abaixo.

9) Identificamos somente os trabalhos de Cordeiro (2012), Dias (2011) e Thompson; Oliveira; Rodrigues (2012), que discutem sobre o processo de gramaticalização do que nem e os estudos de Vieira e Sousa (2019, 2020) [...]. (tcc-port-01)

10) Diante disso, é necessário refletir sobre algumas atitudes efetuadas no cotidiano, quando um falante corrige o outro pela maneira como ele **fala**, já que o propósito daquela correção, talvez não seja apenas um modo de mostrar a outra variedade da língua [...]. (tcc-port-05)

A partir da amostra (9), entendemos que o pronome “que” é utilizado para assumir a posição de dizente e retomar, semanticamente, “Cordeiro (2012), Dias (2011) e Thompson; Oliveira; Rodrigues (2012)”, ou seja, esse pronome substitui os nomes dos autores na oração, no perímetro circundante ao verbo. De forma semelhante, na amostra (10), o “ele” é usado para retomar e substituir o termo “o outro”, que, por sua vez, “fala” de determinada “maneira”.

A partir de nossas análises, compreendemos que, nesse contexto, o uso do dizente *Pronominal* serve de suporte para que os escritores dos TCC possam retomar figuras citadas anteriormente (autores, documentos ou usuários da língua de maneira geral) e, por intermédio do uso de pronomes, torná-las responsáveis por dizer algo. Tal mecanismo, em nossa percepção, assim como o dizente *Elíptico*, favorece a manutenção da coesão textual, pois evita a repetição de termos dentro do contexto oracional.

Diante do que foi visto até agora, evidencia-se um modo de recorrer ao PV com o propósito de criar o que Hyland (2004) chama de credibilidade no campo científico. Essa credibilidade é instaurada por meio do uso substancial de autores representados como dizentes do tipo *Nominal* e *Pronominal* que pode ser interpretado como uma forma de validar o que é enunciado com base na palavra do outro. Assim, quem escreve os TCC coloca-se no campo científico – algo mais evidente no caso dos dizentes Não identificado e Elíptico: desinencial) – como responsável por um dizer próprio consubstanciado pelo enunciado do outro, um respondente em um processo dialógico que é intrínseco à linguagem (Bakhtin, 2000).

Disto isto, em prosseguimento com os dados obtidos a partir do processo de análise, elaboramos a Tab. 5, que objetiva expor os resultados das verbalizações encontradas nos PV realizados nos textos dos estudantes-pesquisadores de Linguística. Essas verbalizações, como citado anteriormente, tratam-se dos conteúdos/assuntos produzidos no ato de dizer, isto é, em síntese, referem-se ao que foi/está sendo dito por alguém. Para fins de pesquisa, subdividimos as verbalizações encontradas em: *Locução: citação*, que diz respeito ao uso de citações diretas (curtas ou longas) como conteúdo desse dizer; *Locução: relato*, quando o assunto é descrito com as palavras do escritor do TCC; *Nome*, que refere-se à situação em que o conteúdo falado caracteriza-se como um nome ou uma oração nominal; e *Sem verbalização*, quando não há conteúdo dito pelo verbo.

Tabela 5 - Verbalizações dos Processos Verbais

COLOCAÇÃO	VERBALIZAÇÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
1	Nome	135	52,1%
2	Sem verbalização	62	23,9%
3	Locução: relato	52	20,07%
4	Locução: citação	10	3,8%
TOTAL		259	100%

Fonte: Os autores (2026).

Dessa forma, como subcategoria mais recorrente no *corpus*, encontramos a *verbalização do tipo Nome* (também chamada de Verbiagem), a qual, segundo Eggins (2004, p. 235), diz respeito a “uma declaração nominalizada do Processo Verbal: um nome expressando algum tipo de comportamento verbal”. Para melhor entendimento dessa categoria, analisemos as amostras a seguir.

11) Ainda no C5P1, o internauta **questiona** o fato de a postagem ser em prol da fala da favela. (tcc-port-05)

12) Dentre os conhecimentos, Costa (2019) **menção** quatro tipos: linguístico, enciclopédico, interacional e superestrutural. (tcc-port-09)

Em (11), observamos que “o internauta” (Dizente nominal) é o responsável por questionar “o fato de a postagem ser em prol da fala da favela” (verbalização Nome). Nessa amostra, identificamos que o conteúdo objeto do dizer está posto após o verbo como um grupo nominal de forma direta, ou seja, sem, por exemplo, o uso de conjunções (como a conjunção *que*) ou preposições. De igual modo, em (12), o conteúdo que “Costa (2019) menciona” também é introduzido mediante um grupo nominal, caracterizando-se o uso da verbalização Nome.

Ademais, em segundo lugar, como subcategoria mais recorrente, observamos a *Sem verbalização* (23,9%), a qual relaciona-se com a ausência de conteúdo verbalizado – nesse caso, podemos imaginar, hipoteticamente, que tem-se alguém que realiza o ato de dizer ou falar (dizente), mas não há a existência de algo dito (conteúdo). Para melhor entendimento, vejamos as amostras abaixo.

13) A oralidade é vista como sendo uma forma inicial do aluno se **comunicar** no ambiente escolar, bem como fora dele [...]. (tcc-port-08)

14) [...] existe um motivo pelo qual o sujeito **enuncia** e este enunciado é formado por marcas linguísticas que auxiliam o receptor a entender essa estrutura. (tcc-port-09)

Na amostra número (13), percebemos que há a presença de um dizente Nominal, a saber, “aluno”, e de um verbo que realiza PV, no entanto, por outro lado, não é possível identificar qual conteúdo está passível de comunicação por este dizente, já que, semanticamente, os elementos utilizados nos mostram que, nesse contexto, o verbo “comunicar” refere-se a uma habilidade linguística, que equivale à “oralidade”. Além disso, devemos atentar ao fato de que o trecho “no ambiente escolar, bem como fora dele” concerne à circunstância desse ato comunicativo, ou seja, às localidades em que ele pode ocorrer. De maneira semelhante, em (14), percebemos que “o sujeito” (dizente Nominal) “enuncia” (verbo que realiza PV), mas, novamente, não há a explicitação, dentro dessa oração, de um possível conteúdo enunciado.

Ainda, de forma geral, observamos que o uso de PV sem a presença de verbalizações ocorre, normalmente, em contextos em que os estudantes-pesquisadores da área de Linguística tratam sobre os assuntos que abordam as formas de comunicação de falantes de uma dada língua. Esse cenário nos leva a considerar o que Hyland (2004, p. 3) defende, quando afirma que “[...] os textos são influenciados pelos problemas, práticas sociais e formais de pensar de grupos sociais particulares”. Para essa concepção, a depender da cultura disciplinar em que se estejam inseridos, os textos irão sofrer variações que ocorrem em função das peculiaridades de cada área de estudos, como é o

caso da ausência de verbalizações em PV que discutem problemas próprios do campo da Linguística.

Em prosseguimento, também com significativa participação no *corpus*, encontramos a verbalização do tipo *Locução: relato* (20,07%), a qual, segundo o que observamos, tem por natureza descrever vozes de autores, documentos e pesquisas utilizados para a sustentação da argumentação desenvolvida nos textos. Dessa forma, nesse tipo de verbalização, o estudante escritor do TCC faz referência a aportes teóricos externos a seu texto e os descreve com suas próprias palavras, como podemos constatar nos casos abaixo.

15) Assim como Fiorin (2020), Koch (1992) **defende** que a interação social através da língua se caracteriza por meio da argumentatividade [...]. (tcc-port-07)

16) O autor chega a **mencionar**, ainda, que o caso do pronome reto ele como objeto direto é muito antigo em nossa língua. (tcc-port-10)

Na amostra (15), percebemos que a visão de “Koch (1992)” (dizente Nominal) sobre o assunto discutido é projetada pelo verbo *defender* – condicionado na primeira pessoa do singular, no modo indicativo –, que, nessa situação, adquire a semântica de PV, já que algo está sendo dito por alguém. Além disso, é possível identificarmos que o conteúdo desse dizer, apesar das devidas referências, não lança mão da utilização de aspas. Em (16), também observamos que “O autor” (dizente Nominal), com o verbo no infinito, menciona um conteúdo, que, por sua vez, também não possui aspas e é descrito com as palavras do estudante-pesquisador que escreveu o trabalho.

De acordo com Hyland (2004, p. 23), o uso de relatos caracteriza-se como uma ferramenta para os escritores dos textos fazerem resumos e generalizações de teorias. Desse modo, segundo o autor, sendo mais flexível do que transcrições diretas das falas de outrem, essa configuração, além de conferir consistência à argumentatividade, permite que o escritor possa desenvolver enfoques e interpretações diante do que está sendo dito. Por outro lado, em complementação a essa visão, nós ainda acreditamos que o uso de locuções do tipo Relato demonstram que o escritor do texto se apropriou da teoria discutida e se mostra capaz de descrevê-la com suas próprias palavras, o que pode ser mais aceitável no meio científico.

Ademais, como última subcategoria da presente tabela, temos a verbalização *Locução: citação*, que, assim como a Relato, é utilizada, no decorrer dos textos, para dar voz a autores, documentos, entrevistas e pesquisas externos que ajudam no desenvolvimento do jogo argumentativo, porém, de maneira direta e não mais com as palavras do escritor do TCC. Vejamos as amostras a seguir.

17) Com foco no verbo ser, Bagno (2011, p. 614) **enuncia** que “[...] A perífrase ser + particípio passado se consolidou na formulação da voz passiva” [...]. (tcc-port-03)

18) O autor também **relata** que "os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (MARCUSCHI, 2007, p. 30). (tcc-port-09)

Em (17), vemos que as palavras de “Bagno (2011, p. 614)” (dizente Nominal) são enunciadas (com o verbo na primeira pessoa do singular, no modo indicativo) de forma direta, assim, sendo citadas de maneira fidedigna ao que está presente na obra fonte da qual elas foram retiradas. A mesma situação ocorre em (18), em que o conteúdo relatado

pelo “autor” (dizente Nominal) trata-se de uma transcrição do texto original, referenciado, entre parênteses, como “(Marcuschi, 2007, p. 30)”.

De maneira geral, observamos que tanto nas verbalizações do tipo Relato quanto nas do tipo Citação, existem comportamentos comuns no que se refere às suas configurações léxico-gramaticais. Em um primeiro deles, percebemos o uso de nomes como responsáveis pelo dizer, ou seja, dizentes nominais, como “Koch (1992)”, em (15), “O autor”, em (16), “Bagno (2011, p. 614)”, em (17), e “O autor”, em (18). Além disso, identificamos que, nessas verbalizações, há a recorrência ao verbo condicionado à primeira pessoa do singular no modo indicativo, o que traz para o texto um valor de verdade universal. Ainda, em finalização, devemos destacar que foi possível perceber que as quatro últimas orações acima analisadas lançam mão do uso do elemento linguístico “que”, o qual, geralmente, localiza-se entre o verbo e o conteúdo objeto do dizer.

Por último, ressaltamos que, segundo Hyland (2004, p. 20-22), o uso de citações diretas (*Locução: citação*) e citações indiretas (*Locução: relato*) auxilia no processo de persuasão da construção da argumentatividade, ou seja, atua de modo a favorecer a defesa das posições teórico-científicas tomadas pelo escritor-pesquisador titular do texto. No mais, ainda de acordo com o autor, tais usos também ajudam a contextualizar e situar a pesquisa dentro da literatura referência da área. Ainda podemos entender a verbalização do tipo *Locução* como uma maneira de explicitar um conhecimento dos “elos anteriores” da “cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 2000, p. 320), assim transmitindo a imagem de um estudioso e pesquisador da área.

Ademais, em paralelo à análise dos resultados citados até este momento, ao longo de nossa pesquisa, também nos detivemos a estudar a presença ou a ausência de receptores nas orações com PV. Para uma melhor compreensão dessa questão, devemos entender que o participante *Receptor* refere-se ao indivíduo (humano ou não) a quem o ato de dizer algo é dirigido. Concernente a esse aspecto, obtivemos os seguintes dados, esquematizados na tabela abaixo.

Tabela 6 - Presença ou ausência de receptores nos Processos Verbais

COLOCAÇÃO	RECEPTOR	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
1	Ausente	248	95,7%
2	Presente	11	4,2%
TOTAL		259	100%

Fonte: Os autores (2026).

Diante dos resultados, entendemos que, ao realizar os PV, os estudantes de Linguística do contexto estudado não costumam utilizar construções linguísticas que privilegiem a existência de *Receptor*, pois a quase totalidade das orações analisadas, 95,7%, demonstrou a ausência dessa característica, em vista de apenas 4,2% de presença. Para uma melhor visualização de como esses usos ocorrem nos textos, vejamos as quatro amostras a seguir.

19) [...] ou seja, a arte de **argumentar** possibilita ao orador conhecer o auditório e criar uma imagem a respeito do seu público. (tcc-port-07)

20) Ainda no C5P1, o internauta **questiona** o fato de a postagem ser em prol da fala da favela. (tcc-port-05)

21) Ela pode servir como “ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais puras” nas quais os usuários se comunicam apenas virtualmente. (tcc-port-09)

22) Quando analisamos a palavra ouvida, percebemos que Jorge pode não ter o ouvido, o aparelho auditivo, ou não ter escutado alguém **falar** com ele. (tcc-port-14)

Na amostra (19), é possível percebermos que o verbo “argumentar” não possui dizente, verbalização ou Receptor, pois ele se refere à atividade linguística humana *argumentar*, isto é, possui a semântica de habilidade. Na amostra (20), por outro lado, observamos que o dizente Nominal “o internauta” “questiona” (com verbo na primeira pessoa do singular, no modo indicativo) determinada questão – “o fato de a postagem ser em prol da fala da favela” –, mas não explicita a quem esse questionamento é dirigido.

Como contraste a essa configuração, na amostra (21), identificamos que o dizente Nominal “os usuários” possui por Receptor a partícula “se”, o que, semanticamente, significa que os responsáveis pelo dizer (comunicar) também são os destinatários, tendo em vista que tudo ocorre entre eles (se comunicam entre si). Por outro lado, em (22), no trecho “alguém falar com ele”, observamos que “alguém” é o dizente Nominal, “falar”, o PV, e “ele”, o Receptor a quem o dizer é dirigido. Ainda, é possível percebermos que o elemento “com”, que está posto entre o verbo e o Receptor, possui a semântica de *a ele*, o que só reforça nossa análise quanto à existência de um destinatário.

Considerações finais

Em resumo a tudo que foi discutido ao longo de nossas análises, podemos chegar à conclusão, primeiro, de que a grande utilização de dizentes do tipo *Nominal* e *Pronominal* para a escrita dos TCC de Linguística se dá, principalmente, em função da necessidade textual de citar posicionamentos de autores e documentos especialistas (externos) no assunto discutido na pesquisa.

Em paralelo a isso, também observamos que a considerável presença de dizente *Elíptico: desinencial* no *corpus* nos mostra que, para inserirem suas vozes no decorrer da composição textual, os estudantes-pesquisadores dessa área preferem utilizar desinências verbais na primeira pessoa do plural, o que, de certo modo, em nossa percepção, torna-se uma maneira de sinalizar, semanticamente, que os trabalhos da pesquisa foram realizados por mais de uma pessoa, por exemplo, o orientando e o orientador.

Ademais, compreendemos que o grande uso de verbalizações do tipo *Relato*, em detrimento de uma menor ocorrência de verbalizações do tipo *Citação*, faz-nos acreditar que exista uma preferência desses estudantes em se apropriar das teorias estudadas (que servem de base para o fortalecimento da argumentação) e descrevê-las com suas próprias palavras. Por outro lado, ainda ressaltamos que a pouca presença de *Receptor* nos PV analisados no decorrer de nosso estudo é outro fator que constitui a caracterização das práticas de escrita desses pesquisadores.

Portanto, em vista de tal conjunto e com base em Fuzer e Cabral (2014, p. 19) e Hyland (2004, p. 3), entendemos que a notável ocorrência das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos estudantes-pesquisadores da área de Linguística, no curso de Letras-Português, em seus TCC, com a utilização dos gêneros textuais Monografia e Artigo Científico, acontece em função das necessidades linguístico-textuais dos trabalhos

desenvolvidos e dos aspectos considerados comuns na cultura disciplinar em que eles estão inseridos.

Referências

ANTHONY, Laurence. **AntConc**. Versão 4.2.0. [Software]. Tóquio: Waseda University, 2022. Disponível em: < <https://www.laurenceanthony.net/software> >. Acesso em: 21 mar. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERBER SARDINHA, Tony. Tamanho de corpus. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 103-122, 2002.

BERBER SARDINHA, Tony. Visão geral da Linguística de Corpus. *In: Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004. p. 1-44.

EGGINS, Suzan. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004, p. 232.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga - Estudos Linguísticos e Literários**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 29-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, Michael A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Arnold, 1978.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Michigan: The University of Michigan Press, 2004, p. 1-40.

MOREIRA, Herivaldo; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, José Matheus Macêdo da; ALVES, Livia Fernandes; SILVA, Jordão Joanes Dantas da. Processos verbais em trabalhos de conclusão de curso de estudantes de letras e matemática. *In: Santos, Aymée Silveira et al. (orgs.). Linguística, literatura e educação: trabalhos do V Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários (CELL)*. João Pessoa: Lopes impressões, 2025, p. 99-126. Disponível em: < <https://doi.org/10.5281/zenodo.17298951> >. Acesso em: 17 maio 2026.

SOUZA, Medianeira; MENDES, Wellington Vieira. Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 537-560, 2012.

ANÁLISE LINGUÍSTICA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE SOBRE ADJETIVOS PARA O ENSINO MÉDIO

Gislayne Azevedo Dias

<https://orcid.org/0009-0004-8964-9013>

Universidade Federal de Campina Grande

gislayneazevedo2019@gmail.com

David Naamã Melo de Figueiredo

<https://orcid.org/0000-0003-2381-1722>

Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Federal de Pernambuco

david.naama@ufpe.br

Herbertt Neves

<https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>

Universidade Federal de Pernambuco

herbertt.neves@ufpe.br

Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende um ensino que, em relação ao componente Língua Portuguesa, proporcione aos estudantes as mais variadas experiências, cujas contribuições favoreçam a ampliação dos seus letramentos, isto é, os estados do sujeito que, segundo Soares (2002), usa socialmente a leitura e a escrita, praticando-as e respondendo adequadamente às suas demandas sociais. Para tanto, propõe-se uma associação entre quatro práticas de linguagem, a saber: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, de modo a promover o desenvolvimento da competência linguístico comunicativa dos alunos.

Detentor de nossa maior atenção neste trabalho, o eixo da Análise Linguística/Semiótica, na BNCC, envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente das materialidades dos textos, a partir da leitura e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos (Brasil, 2018). Pretende-se, pois, desenvolver, no aluno, suas habilidades de usar a analisar a língua(gem), práticas que, hoje, concorrem na escola, de modo que esta concentra-se na formação do sujeito analista da língua, de modo a dominar a gramática – classificar palavras e frases, bem como explicar estruturas linguísticas –, enquanto aquela dedica-se à formação do sujeito com domínio das práticas essenciais de uso responsivo da língua, na leitura e/ou produção textual (Costa-Hübes, 2017).

Nessa perspectiva, para que um trabalho em prol da educação linguística dos discentes seja efetivado, faz-se necessário colocá-los em posição de analistas e usuários da língua. Um ponto de partida, por exemplo, pode ser o estudo das classes de palavras, visto que, segundo Batista (2011), os falantes de português possuem intuições acerca das classes de palavras, sendo possível, pois, a produção de generalizações regradas a respeito desses conhecimentos.

O ensino das classes de palavras, embora, geralmente, se organize de forma dicotômica, havendo, ora um enfoque na caracterização das palavras por classe morfológica, ora uma ênfase em suas funções sintáticas (Bunzen; Nascimento, 2019), não

deve se esgotar em uma abordagem que priorize um critério em detrimento dos demais. Na verdade, essas classes de palavras, por corresponderem a conjuntos de palavras que compartilham propriedades ou funções morfológicas, semânticas, sintáticas e discursivo-textuais, devem ser passíveis de análises que conjuguem a consideração concomitante desses aspectos, com ênfase no texto (Basílio, 2004; Castilho; Elias, 2012; Perini, 2005).

De maneira geral, para alguns gramáticos, a exemplo de Cunha e Cintra (2017), o essa classe de palavras é descrita como um modificador do substantivo, cujas funções englobam: i) caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo; e ii) estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, entre outras. Contudo, é preciso reconhecer a importância dos adjetivos para a construção da textualidade, havendo a necessidade de, no processo de ensino-aprendizagem, considerar o máximo de suas funcionalidades, para, assim, impulsionar a proficiência do educando quanto à sua educação linguística.

O presente trabalho, nesse sentido, tem o objetivo geral de apresentar uma proposta de atividade sobre os usos dos adjetivos em textos (não) literários, com foco no eixo de Análise Linguística. Buscamos, pois, elaborar questões a partir das quais os estudantes compreendam e reflitam sobre o emprego de adjetivos em gêneros textuais diversos – a manchete, a charge, a cibercrônica, o comentário –, de modo a reconhecer suas propriedades discursivo-textuais, sem perder de vista as morfológicas, sintáticas, semânticas.

A temática norteadora, além disso, está alinhada a uma temática específica, isto é, a cadeirada que o José Luiz Datena (PSDB), candidato à Prefeitura de São Paulo, proferiu contra o também candidato Pablo Marçal, durante um debate eleitoral ocorrido no dia 15 de setembro de 2024. A escolha tanto dos gêneros quanto da temática em destaque decorreu da repercussão que adquiriram durante o último período eleitoral, o que pode atuar em favor da receptividade e engajamento dos estudantes durante as discussões propostas.

Para tanto, torna-se fundamental pensar em um ensino de língua portuguesa alicerçado nos preceitos da inovação, associando-o à mudança, à modernização, progresso ou desenvolvimento em dada direção (Signorini, 2007). Indo além de um estudo meramente estrutural, nossa atividade, sob uma perspectiva de Análise Linguística inovadora, coaduna com uma visão mais funcionalista da língua, ao passo que concebe a noção de adjetivo (e seu ensino) a partir, principalmente, de seu aspecto discursivo-textual (mas sem desconsiderar os demais). Nesse caso, damos importância ao fato de essa classe gramatical não somente atuar como modalizador, qualificador, quantificador e classificador, mas estabelecer relações com os modos de organização do discurso e gêneros textuais.

Ante ao exposto, este trabalho está organizado em seis seções. Nesta introdução, tecemos considerações iniciais sobre a pesquisa. As duas seções seguintes, compondo o referencial teórico, tratam, respectivamente, de compreensões gramaticais (normativas e linguísticas) sobre os adjetivos e de seu ensino à luz da Análise Linguística. A quarta seção, por sua vez, traz a caracterização dos aspectos metodológicos da investigação, como sua caracterização e procedimentos técnicos. A quinta seção é dedicada à apresentação e discussão das questões referentes à atividade proposta. Por fim, na sexta seção, damos encaminhamento às reflexões finais.

O adjetivo em gramáticas de tradição normativa e linguística: considerações sobre seus critérios de definição e processos de formação

Nesta subseção, empreendemos uma reflexão comparativa entre as definições atribuídas à classe dos adjetivos em duas gramáticas: uma de tradição normativo-descritiva (a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara) e outra de tradição linguístico-descritiva (a *Pequena gramática do português brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho e Vanda Maria Elias). Em geral, a partir das proposições da primeira, é possível destacar que o adjetivo é definido com base, majoritariamente, em critérios morfológicos e semânticos, havendo, também, esporádicas menções a aspectos sintáticos, mas sem adentrar, de fato, à sintaxe da língua. Além disso, na segunda, a discussão sobre o adjetivo considera, com abrangência, tanto os critérios morfológicos e semânticos quanto os sintáticos e discursivo-textuais.

Desse modo, resumimos a identificação dos critérios que fundamentam as definições dos adjetivos nas gramáticas de Bechara (2015) e Castilho e Elias (2012), no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Critérios de definição da classe dos adjetivos

Gramática	Critérios de definição			
	Morfológico	Sintático	Semântico	Discursivo-textual
Bechara (2015)	X	X	X	
Castilho e Elias (2012)	X	X	X	X

Fonte: elaboração própria.

Na gramática de cunho normativo-descritivo, é possível identificar o critério semântico na definição proposta pelo autor, que compreende essa classe de lexema como a que constitui a delimitação, ou melhor, a caracterização das possibilidades designativas do substantivo. Nesse sentido, rememoramos a propriedade semântica do adjetivo no que se refere à especificação e caracterização de seres (in)animados reais ou imaginários, de modo a atribuir-lhes estados ou qualidades (Pinilla, 2009). Em acréscimo, Bechara (2015), ainda no campo da significação, ratifica a questão de os adjetivos (dotados de significado categorial e lexical) serem instrumentos gramaticais de determinação nominal quando subdividem-se em delimitadores explicadores, especializadores, especificadores e, por fim, identificadores.

Quanto ao critério morfológico, Bechara (2015) alude à questão de o adjetivo pertencer à classe aberta dos itens gramaticais (Perini, 2005), ou seja, um inventário aberto passível de expansão. Há menção, também, à formação estrutural dos adjetivos — a combinação de um signo lexical (radical) com signos morfológicos (desinências e alternâncias). Por fim, a morfologia aparece associada ao adjetivo mediante à discussão quanto às suas flexões de gênero e número, que, segundo o gramático, acompanham as dos substantivos. Por fim, o critério sintático, ao nosso ver, tem uma esporádica presença quando o autor trata da gradação dos adjetivos, sendo expressa, segundo ele, por mecanismo sintático ou derivacional.

Em Castilho e Elias (2012), sob um viés linguístico-descritivo, a definição de adjetivo parte de comparações com características afins dos substantivos. Em primeiro lugar, os autores tratam do compartilhamento de propriedades morfológicas (flexionais e derivacionais) entre essas duas classes. Quanto à flexão, além de remeterem ao fato de os adjetivos acompanharem os substantivos em gênero e número, os autores afirmam que o adjetivo aceita a flexão em grau, o que, de acordo com Bechara (2015, p. 145), não é aceitável, porque o grau “não constitui, no português, um processo gramatical e, assim, deve ser excluído da nossa descrição como tal, à semelhança do que já fazem gramáticas de outras línguas românicas”.

Em relação ao critério sintático, Castilho e Elias (2012) afirmam, em linhas gerais, que o adjetivo pode funcionar como núcleo do sintagma adjetival, também considerando aspectos distributivos (anteposição e posposição) em relação ao substantivo. As propriedades semânticas do adjetivo também são mencionadas, quando os autores remetem, por exemplo, aos tipos predicativos, não predicativos e dêiticos. Por fim, ainda há uma menção aos aspectos textuais que envolvem os adjetivos, como sua contribuição no arranjo informacional do texto e sua utilização nos eixos argumentativos.

Quanto aos processos de formação, por um lado, Bechara (2015) discorre, basicamente, sobre a questão do adjetivo pertencer às classes abertas de palavras, cujo inventário é passível de expansão. Ao discorrer sobre a estrutura interna, o autor menciona a combinação de um signo lexical (radical) com signos morfológicos (desinências e alternâncias). Não há, portanto, uma discussão detida em relação à primitividade e à derivação dos adjetivos; esta última, na verdade, pode ser observada, de forma indireta, no tópico de gradação, quando são abordadas as alterações gráficas sofridas no superlativo absoluto, envolvendo a sufixação.

Por outro lado, Castilho e Elias (2012) mencionam a possibilidade de criação dos adjetivos pela derivação de modo, a exemplo *amável* e *provável*, que têm o acréscimo de {-vel} aos seus radicais. Além disso, também há menção à derivação dos adjetivos a partir da sua associação com o sufixo {-mente}, de modo a transformá-los em advérbios, como ocorre em *difficilmente*. Os referidos gramáticos, ademais, pontuam a aceitação dos adjetivos no que se refere à derivação de quantificação, a partir do acréscimo dos sufixos {-oso} e {-al}, como ilustram *estudioso* e *sensacional*. Em continuidade, no que se refere à flexão de gênero e número, Castilho e Elias (2012, p. 228) apenas afirmam que o adjetivo e o substantivo “compartilham propriedades morfológicas de gênero e número”.

Em conclusão, compreendemos que uma gramática de tradição normativo-descritiva ainda preza pela definição dos adjetivos que privilegia uma exposição com base em critérios mais estruturais. A gramática de tradição linguístico-descritiva, por sua vez, embora não ignore essa discussão mais estrutural, expande as possibilidades de explicação sobre o funcionamento dessa classe de palavras, quando dá importância também a aspectos discursivo-textuais, relacionando-a ao seu funcionamento no texto.

De posse dessas informações, mesmo que nosso intuito não seja realizar uma comparação qualitativa entre essas vertentes gramaticais (pois acreditamos em sua complementaridade), reconhecemos que, a depender dos objetivos, a adoção de uma será mais adequada do que a da outra. Em se tratando do ensino de língua portuguesa com foco no eixo de Análise Linguística, por exemplo, lançar mão de uma gramática atenta a questões textual-interativas pode mostrar-se uma estratégia mais produtiva (e inovadora), o que discutimos detidamente na próxima subseção.

Inovação e Análise Linguística: uma nova perspectiva de enxergar a sala de aula e suas implicações no ensino dos adjetivos

Na presente seção, focamos em evidenciar como a análise linguística de tendência inovadora ocorre e a importância dela para o contexto escolar. A priori, faz-se pertinente destacar o conceito de *educação bancária*, proposto por Paulo Freire (1974). Segundo o autor, as relações entre educador-educando, na escola, fundamentam-se especialmente em relações narradoras e dissertadoras. Ou seja, nesse contexto, a educação torna-se obsoleta, pois insiste na

Narração de conteúdo que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - em objetos pacientes, ouvintes - os educandos. Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar (Freire, 1974, p. 33).

Logo, é importante discutir meios para alterar essa visão defasada da educação, tornado-se necessário falarmos sobre inovação e suas implicações na sala de aula. De início, no contexto educacional, a inovação tem sido amplamente associada ao uso de tecnologias da informação, englobando dispositivos e práticas que incorporam recursos tecnológicos. As representações dessa abordagem costumam destacar estudantes e professores em laboratórios ou diante de equipamentos eletrônicos modernos, com quadros interativos e salas de informática como cenários predominantes. No entanto, raramente se discute a fundo as concepções epistemológicas e pedagógicas envolvidas, o que leva à naturalização de uma visão meramente instrumental da inovação.

Contrapondo essa ideia, Cunha (2022) ressalta que a inovação representa, antes de tudo, uma ruptura epistemológica, que pode ou não envolver tecnologia. O fator essencial, segundo essa perspectiva, é a transformação da concepção de conhecimento, que serve como base estrutural para mudanças significativas na educação. Nas palavras da autora,

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (Cunha, 2022, p. 16).

Nessa linha de pensamento, a análise linguística inovadora surge como promotora da inovação pedagógica defendida por Cunha. Nesse contexto, Bezerra e Reinaldo (2020), verificando as diferentes abordagens de análise linguística em livros didáticos do ano 2000 até 2019, exploram o conceito de análise linguística, ressaltando que, embora a gramática tradicional ofereça um tipo de análise focada na nomenclatura e classificação gramatical, essa abordagem se mostra insuficiente quando o objeto de estudo na escola passa a ser o texto. Desse modo, a análise linguística emerge como uma alternativa que assume um *status* teórico-metodológico: teórico, por constituir um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua apoiada em uma teoria; e metodológico, por ser utilizada em sala de aula como recurso para o ensino reflexivo da escrita.

Em suas análises, as autoras supracitadas destacam a tendência inovadora da Análise Linguística como a mais adequada para se trabalhar na sala de aula. Isso porque

tal perspectiva “adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas” (Bezerra; Reinaldo, 2022, p. 79). Dessa forma, essa tendência na prática de análise linguística pode ser vista como uma ferramenta para a abordagem de textos a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, promovendo a reflexão sobre os usos reais da língua.

A perspectiva inovadora, portanto, destaca-se por promover uma abordagem reflexiva e crítica da língua, incentivando os alunos a analisarem e compreenderem os diferentes usos e funções da linguagem em diversos contextos comunicativos. Essa abordagem busca desenvolver a competência leitora e escritora dos estudantes, preparando-os para uma participação mais efetiva na sociedade.

Em síntese, o ensino de adjetivos, tradicionalmente abordado por meio da classificação gramatical e da memorização de regras, pode ser ressignificado a partir de uma abordagem inovadora da análise linguística. Este estudo propõe uma metodologia que enfatiza a funcionalidade dos adjetivos em diferentes gêneros textuais, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. A abordagem, dessa maneira, considera os usos reais da língua e incentiva a reflexão sobre o papel dos adjetivos na construção de sentidos e na interação discursiva.

À vista disso, na próxima seção, discutiremos sobre os aspectos metodológicos da investigação e, na oportunidade, relatamos o percurso adotado para a elaboração da atividade que é apresentada e discutida subsequentemente.

Aspectos metodológicos da investigação

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é direcionado para o desenvolvimento de uma proposta de atividade sobre o uso dos adjetivos em textos (não) literários, com ênfase no eixo da Análise Linguística, elencamos, para alcançar esse fim, duas etapas metodológicas principais, a saber: a escolha dos gêneros textuais e a elaboração das questões.

Primeiramente, a seleção dos gêneros textuais e da temática foi orientada pela relevância e potencial de engajamento dos estudantes. Com esse fito, a temática da "cadeirada" proferida por José Luiz Datena contra Pablo Marçal, durante o debate eleitoral de 2024, foi escolhida devido à sua repercussão no período eleitoral, o que pode despertar o interesse e a reflexão dos alunos sobre a função dos adjetivos na construção de sentidos no discurso público. Para trabalharmos tal assunto, os gêneros escolhidos incluem:

Quadro 2 - Gêneros textuais associados à atividade

Questão da atividade	Gênero textual norteador	Acesso
1, 2 e 3	Manchete de notícia	https://www.youtube.com/watch?v=2pw06pLpMGs
	Charge	https://www.instagram.com/p/DAGXw1kOR12/?igsh=ZzNxNzB2bjR2cHli
4, 5 e 6	Trecho de cibercrônica	https://www.instagram.com/p/DACEZW9PQFI/?igsh=ejIzNzNwbmV2Z2Rj
7	Comentário	https://www.instagram.com/p/DACEZW9PQFI/?igsh=ejIzNzNwbmV2Z2Rj
8, 9 e 10	Notícia	https://jornaldebrasil.com.br/charges/cadeira-a-nova-ferramenta-de-debate/

Fonte: elaboração própria.

Ressaltamos a pertinência de tais escolhas, uma vez que são representações discursivas que circulam frequentemente nos meios de comunicação contemporâneos.

Em segundo momento, cabe ressaltar que a proposta da atividade visa instigar os alunos a refletirem sobre o uso dos adjetivos em diferentes contextos e gêneros textuais. Nesse viés, as questões foram elaboradas de maneira a permitir que os estudantes compreendam e analisem as funções discursivo-textuais dos adjetivos, sem desconsiderar suas propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas. A atividade inclui, principalmente: i) a análise das funções dos adjetivos em relação ao texto como um todo, considerando as suas implicações na construção de sentido e na organização discursiva; e ii) a discussão sobre a variação dos adjetivos nos diferentes gêneros textuais e como esses elementos linguísticos contribuem para as intenções comunicativas dos autores.

Para finalizar, esta proposta de atividade é direcionada a turmas da 1ª série do Ensino Médio, com propósito explorar essa classe gramatical sob a perspectiva da Análise Linguística, sem se limitar a uma abordagem tradicional de definição e flexão. Do ponto de vista curricular, serão mobilizadas algumas habilidades, em concordância com a Base Nacional Comum Curricular, como a EM13LP01, EM13LP06 e EM13LP07. Portanto, temos a pretensão de estimular as capacidades de os alunos:

- A. relacionarem o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações;
- B. analisarem os efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; e

- C. analisarem, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores, principalmente, adjetivos ou orações adjetivas, com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

Elucidada a abordagem metodológica adotada para a promoção deste trabalho, na próxima seção, nos encarregamos de apresentar e discutir a proposta de atividade em questão.

Uma proposta de atividade sobre adjetivos para o Ensino Médio à luz da Análise Linguística e inovação educacional

Nesta seção, dedicamo-nos à exposição e discussão de uma proposta de atividade direcionada a turmas do 1ª série do Ensino Médio, cujo objeto de ensino é o uso de adjetivos em textos (não) literários. É válido ressaltar que tal proposta privilegia o trabalho dessa classe gramatical à luz da Análise Linguística e, embora concordemos que esse eixo apresenta uma característica de transversalidade em relação ao demais (Mendonça, 2022), salientamos que as questões adentram também apenas pelas dimensões da leitura, mas não há, neste caso específico, uma abordagem estendida à escrita, por exemplo, havendo a possibilidade de fazê-lo em outra oportunidade e com vistas a outros objetivos.

Com isso mente, as questões que compõem tal proposta estão alinhadas a uma temática específica, isto é, a cadeirada que o José Luiz Datena (PSDB), candidato à Prefeitura de São Paulo, proferiu contra o também candidato Pablo Marçal, durante um debate eleitoral ocorrido no dia 15 de setembro de 2024. Inicialmente, são apresentados dois textos, uma manchete de jornal e uma charge, seguidos de três enunciados:

No dia 15 de setembro de 2024, a TV Cultura realizou um debate eleitoral que repercutiu devido à cadeirada que o candidato José Luiz Datena (PSDB) proferiu contra Pablo Marçal (PRTB). Com isso em mente, leia os textos abaixo e responda às questões subsequentes:

Texto 1



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2pw06pLpMGs>

Texto 2



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DAGXw1kOR12/?igsh=ZzNxNzB2bjR2cHli>

1- Nos textos, há duas palavras que são usadas para caracterizar dois envolvidos na situação noticiada - Datena e a cadeira, respectivamente. Nesse caso, quais são essas palavras e de que maneira elas atuam na caracterização de seus referentes?

2- O Texto 2 faz uma sátira ao evento explicitado no Texto 1. Ao realizar a leitura dos textos, identifique quais elementos possibilitam referenciar a que(m) o termo “quebrada” se dirige? Explique sua resposta.

3- Com base no contexto revelado pelo Texto 1, explique como, no Texto 2, o uso da palavra “quebrada” contribui para a construção do humor da charge.

Na primeira questão, os alunos são instigados a identificar as palavras (*expulso* e *quebrada*) que, no texto, atuam como termos caracterizadores dos seus referentes (Datena e a cadeira), funcionando, assim, como adjetivos. Nesse viés, a discussão pode ser direcionada ao fato de *expulso* revelar a condição imposta ao candidato que descumpriu as regras do debate, sendo retirado dele, enquanto *quebrada* denota o estado que a cadeira ficou após ter sido utilizada como ferramenta de agressão, ou seja, foi consideravelmente destruída.

Concluída essa identificação, na segunda questão, é colocada em pauta a percepção dos estudantes no que diz respeito ao termo *cadeira* não aparecer verbalizado no Texto 2, mas sim como um desenho que compõe a charge, além de, por meio da associação entre os textos 1 e 2, o termo *quebrada* estar ligado ao fato de a cadeirada proferida pelo candidato ter danificado o objeto. Nesse caso, a interpretação textual está condicionada não somente à atenção dada a elementos linguisticamente explícitos, mas também a informações que podem ser inferidas a partir da dimensão visual dos textos.

Na terceira questão, os efeitos de sentido ganham destaque na reflexão solicitada quanto ao humor da charge ser construído a partir da palavra *quebrada*, primeiro, pela caracterização que esse termo atribui ao objeto após ele ter sido utilizada como ferramenta de agressão e, segundo, pela quebra de expectativa que essa palavra revela ao

remeter à preocupação sobre o estado da cadeira, cuja saúde, nesse caso, teria mais importância que o próprio candidato passível da agressão.

Diante dessa fase inicial da atividade, é possível perceber que, por enquanto, o estudante é conduzido a refletir sobre o uso e o funcionamento de palavras para a construção de textos, explorando, em especial, sua contribuição para a construção do humor ou dos papéis das personagens envolvidas na discussão em destaque. A preocupação, portanto, não é a de verificar se os estudantes sabem definir conceitualmente a classe dos adjetivos, ou se conseguem identificá-los e flexioná-los, em gênero, número e grau, a partir de frases isoladas. Contudo, não negamos a importância de recorrer à nomenclatura gramatical (como veremos a seguir) ou abordar aspectos mais estruturais da classe; pelo contrário, reconhecemos sua importância, desde que a unidade de estudo continue sendo o texto e seus efeitos de sentido em função dos usos da linguagem, como ilustram as questões seguintes.

Abaixo, encontra-se um trecho da cibercrônica “Educar é preciso: quando a cadeira sai da escola e vira arma na política!”, publicada no perfil do *Instagram* @croniquinha:

Pois creiam que hoje dois outros homens
que identicamente almejam um cargo
majoritário, às vias de fato vão fazendo uso
de uma cadeira em pleno debate eleitoral.
Eis pois que surge a imbecilizante solução
para que isso jamais volte a acontecer
nos próximos debates eleitorais da
maior cidade da América Latina.
Pasmem!
As cadeiras, a partir do deprimente
episódio, serão parafusadas ao piso.
Genial solução, não?

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DACEZW9PQFI/?igsh=eJlZnZNwbmV2Z2Rj>

4. Nesse trecho da crônica, o autor usou a palavra “imbecilizante” para criticar a solução proposta, isto é, parafusar as cadeiras ao piso. Como o uso dessa palavra ajuda a entender a crítica que o autor fez? Justifique sua resposta.
5. Posteriormente, no texto, foi utilizado o adjetivo “genial” para se referir também à solução encontrada com o objetivo de evitar futuras agressões. De que maneira o adjetivo “genial” utilizado pelo autor se opõe ao adjetivo “imbecilizante” anteriormente utilizado na crônica?
6. Tendo isso em mente, como essa oposição do uso de adjetivos contrastantes contribui para a construção de um tom irônico do autor em relação à crítica feita à solução proposta?

As questões supracitadas têm como texto-base um trecho de uma cibercrônica que trata do episódio em questão – a cadeirada de Datena contra Marçal –, sendo um texto de

fácil acesso, sobretudo, por estar vinculada a uma rede social de uso comum, o *Instagram*. Com base nela, a quarta questão mobiliza a compreensão do estudante no que se refere ao uso de uma palavra, um adjetivo, sob conotação pejorativa, considerando que o autor deixa clara sua profunda indignação em relação à ideia que foi encontrada para solucionar o problema, pois essa solução proposta (a cadeirada), afinal, não resolveu os problemas existentes nas disputas políticas, mas atuou como uma tentativa de retaliação.

Na quinta questão, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a escolha do adjetivo *genial*, cujo sentido, nessa conjuntura, é positivo, e sobre a escolha do adjetivo *imbecilizante*, cujo sentido é negativo, explicando, assim, que o primeiro foi empregado de forma irônica para se referir à mesma solução em que o autor já tinha caracterizado como algo *imbecilizante*. Em seguida, a sexta questão abre espaço para a reflexão quanto ao autor, primeiramente, caracterizar a solução encontrada como uma prática de cunho imbecil, marcando seu posicionamento crítico quanto a isso. Contudo, em seguida, ao utilizar o adjetivo *genial* para caracterizar essa mesma solução, ele está sendo irônico e usando essa ironia para confirmar sua recriminação frente à solução encontrada para resolver o conflito, sugerindo, por exemplo, que ela é tudo, menos genial.

Sendo assim, novamente adquire espaço privilegiado a discussão com base nos efeitos de sentido e nos usos dos adjetivos em textos (não) literários, como a ironia e as intenções do autor diante de seus propósitos comunicativos e posicionamentos críticos. Tal discussão é passível de aprofundamento com a sétima questão, que traz um comentário em resposta à postagem da ciber-crônica, dando evidência à interação autor-texto-leitor nessas novas formas do fazer literário em contexto digital.

O próximo texto é um comentário publicado em resposta à postagem da ciber-crônica anterior. Faça uma leitura dele e, posteriormente, responda à questão seguinte.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DACEZW9PQFI/?igsh=ejlzNzNwbmV2Z2Rj>

7. As ciber-crônicas, por serem postadas geralmente em redes sociais, possibilitam a interação do leitor com o texto/autor, revelando, por exemplo, suas impressões sobre a leitura. Nesse caso, de que modo a escolha dos adjetivos “feliz” e “esclarecedora” reflete a avaliação do texto feita pelo leitor? Justifique sua resposta.

Na referida questão, é esperado que os alunos atentem para o fato de a escolha desses adjetivos revelar um teor positivo em relação à leitura do texto, a partir da qual o

sentimento do leitor e a qualificação da obra incidem na apreciação da postagem. A título de exemplificação, a escolha do adjetivo *feliz* indica a recepção do leitor em relação à obra, culminando, posteriormente, na forma que o sujeito realizará sua avaliação sobre o texto. Nesse sentido, o adjetivo *esclarecedora* demonstra o juízo de valor do leitor em relação à qualidade da cibercrônica lida, de modo a ser utilizado para elogiar e, consequentemente, indicar o posicionamento dele em relação à recomendação da leitura para os demais internautas que porventura estejam acessando o mesmo conteúdo.

Até o momento, a resolução da atividade perpassou por aspectos importantes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma classe de palavras. Desde o início, há um empreendimento em prol da reflexão e compreensão do funcionamento dos adjetivos em textos (não) literários, perpassando pelas possibilidades de seu uso não somente caracterizar o ser (in)animado, o substantivo, a que se refere, mas também revelar as intenções do autor, os efeitos de sentido que pode suscitar, como humor e ironia, entre outros. Falta, agora, levá-los a pensarem sobre como essa classe de palavras tem o poder de atuar na organização textual, o que propomos, em especial, nas últimas questões, apresentadas a seguir.

Leia, atentamente, o texto abaixo, publicado na Redação Jornal de Brasília, e, em seguida, responda às questões 8, 9 e 10:

Cadeira: a nova ferramenta de debate!

Na noite de 15 de setembro, o debate eleitoral na TV Cultura deu uma guinada *épica* que ninguém esperava, e olha que estamos falando de política, onde sempre se espera tudo, menos... **cadeiras voadoras!**

Tudo começou de maneira até que comum (para os padrões brasileiros, claro): Pablo Marçal, com sua lábia afiada, atacava José Luiz Datena, fazendo acusações sérias sobre assédio. Datena, visivelmente irritado, tentou manter a compostura, mas depois de ouvir um “Você não é homem pra fazer isso” seguido de um provocativo “arregão”, o apresentador não segurou os nervos... nem a cadeira! E, em um *plot twist* digno de filmes de ação, Datena levantou a cadeira e *páááh!* A mandou direto em Marçal! O debate? Interrompido. Datena? Expulso. Marçal? Enviado para o hospital, mas sem maiores consequências físicas, graças a uma esquiva quase ninja. A TV Cultura, claro, lançou uma nota, lamentando o ocorrido e assegurando que o debate seguiu sem mais intercorrências — *com todos os candidatos sentadinhos nas suas cadeiras, claro!*.

Redação Jornal de Brasília, 16 set. 2024. Disponível em:
<https://jornaldebrasil.com.br/charges/cadeira-a-nova-ferramenta-de-debate/>

8- No primeiro parágrafo, as palavras “épica”, “voadoras” são exemplos de adjetivos, visto que alteram os sentidos das palavras precedentes, “guinada” e “cadeiras”, respectivamente. Diante disso, levante hipóteses: além de apenas caracterizarem outras palavras, quais as possíveis intenções pretendidas pelo autor ao empregar tais adjetivos?

9- Essas palavras, em particular, foram grafadas de maneira diferente do restante do texto – com itálico e negrito. Explique a contribuição desses recursos visuais para a construção e leitura do texto.

10- No segundo parágrafo, o trecho (l. 9-10) “O debate? Interrompido. Datena? Expulso. Marçal? Enviado para o hospital [...]” as três palavras destacadas não só caracterizam as palavras que os antecedem, mas também atuam também como marcadores de sequência narrativa. Explique como se dá essa nova função desses adjetivos na construção do texto.

Na oitava questão, os alunos podem perceber que, além de caracterizarem as palavras que os precedem, os adjetivos – *épica* e *voadoras* – foram selecionados pelo autor para revelar o grau de extraordinariedade da situação noticiada, buscando justificar sua relevância a ponto de estar sendo veiculada em um canal de comunicação. Nesse sentido, empregar palavras que remetem ao épico e ao voo de objetos em um contexto formal não foi uma decisão ingênua, mas motivada, considerando o desejo do autor de marcar como tal situação foi extraordinária e incomum.

Em continuidade, a configuração tipográfica do texto também adquire destaque na produção de sentidos, de modo que, na nona questão, a decisão de grafar as palavras *épica* e *voadoras* com itálico e negrito, respectivamente, foi uma estratégia do autor para conferir mais destaque à situação noticiada. Os alunos são levados a perceber que, além de os sentidos dessas palavras já atuarem como uma forma de qualificá-la, também houve um apelo visual, de modo a direcionar a atenção do leitor para esses termos e, assim, potencializar a relevância da notícia em destaque.

A décima e última questão trata de os adjetivos destacados estarem marcando a sequência de fatos que ocorreu na situação noticiada. Primeiro, o debate foi *interrompido*; depois, Datena foi *expulso*; por fim, Pablo Marçal foi *enviado* ao hospital. Sendo assim, a ordem de acontecimento é marcada pelos adjetivos que caracterizam seus referentes, e não por meio de verbos, por exemplo, os quais são comumente previstos pela gramática como marcadores temporais em textos (principalmente, narrativos).

Diante da proposta analisada, verificamos a possibilidade de um ensino-aprendizagem que, embora não descarte um estudo gramatical em seus domínios estruturais, está alinhado a uma perspectiva inovadora, dando prioridade a um estudo baseado no uso e reflexão da língua, a partir do qual os adjetivos são abordados em função de sua importância para a construção da textualidade, explorando, por exemplo, as intenções dos autores e os efeitos de sentido decorrentes de seus usos. Somente assim, pode-se visualizar aulas de português que, sob uma perspectiva textual-interativa, consigam contribuir para o desenvolvimento de estudantes enquanto usuários e analistas da língua.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos o objetivo de apresentar uma proposta de atividade sobre os usos dos adjetivos em textos (não) literários, com foco no eixo de Análise Linguística. Para tanto, inicialmente, propõe-se uma discussão acerca das compreensões gramaticais em torno dos adjetivos e o seu ensino à luz da Análise Linguística, o que foi realizado a partir de gramáticas de tradições normativa e linguística, bem como de contribuições teóricas da Linguística Aplicada. Metodologicamente, propomos uma atividade composta por dez questões, destinada ao Ensino Médio, sendo contextualizada em textos (não) literários, os quais dialogaram com uma mesma temática: cadeia que o José Luiz Datena (PSDB), candidato à Prefeitura de São Paulo, proferiu contra o também candidato Pablo Marçal, durante um debate eleitoral em 2024.

A partir dos resultados apresentados, evidenciamos a importância de um ensino sobre o universo gramatical que vá além da mera memorização de regras e classificações, focando no uso e nos efeitos de sentido que os adjetivos podem gerar em diferentes contextos discursivos. Nesse sentido, a atividade proposta buscou não apenas possibilitar a identificação dessa classe gramatical nos textos, mas também promover a análise crítica e interpretativa, permitindo que os estudantes compreendam como as escolhas linguísticas dos autores influenciam a recepção e a interpretação dos textos.

Além disso, o direcionamento textual-interativo dos enunciados aliados à seleção de textos variados, como manchetes jornalísticas, charges, cibercrônicas e comentários em redes sociais, demonstra uma abordagem inovadora e alinhada com as novas práticas de letramento, especialmente, o digital. Essa diversidade textual contribui para a ampliação das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, possibilitando um contato significativo com gêneros e registros distintos. Outrossim, a proposta dialogou diretamente com as diretrizes da BNCC, mobilizando habilidades linguísticas essenciais para a formação dos estudantes do Ensino Médio. A análise dos efeitos de sentido, da ironia, do humor e da organização textual também evidenciou um ensino da língua portuguesa que prioriza o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos alunos enquanto usuários proficientes da língua.

Em suma, a proposta apresentada neste artigo reforça a necessidade de um ensino de português que, com foco na Análise Linguística, valorize o funcionamento da língua em contextos reais de comunicação, sem abandonar os aspectos estruturais da gramática, mas ressignificando-os dentro de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Assim, busca-se uma educação linguística que permita aos alunos compreenderem e produzirem textos de forma reflexiva e estratégica, promovendo sua atuação crítica na sociedade contemporânea.

Concluimos, portanto, que o ensino de adjetivos, quando pautado por uma perspectiva inovadora da análise linguística, permite que os alunos compreendam suas funcionalidades nos mais diversos contextos comunicativos. Essa abordagem promove a reflexão crítica sobre a língua, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante. Dessa forma, é possível superar modelos tradicionais de ensino e proporcionar aos alunos um domínio mais efetivo da língua portuguesa, tanto no uso quanto na reflexão.

Referências

BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BATISTA, R. de O. Classes de palavras. *In.*: BATISTA, R. de O. **A palavra e a sentença**: estudo introdutório. São Paulo: 2011, p. 65-74.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? 2. ed. Recife/ Campina Grande: Pipa Comunicação/EDUFCG, 2020.

BUNZEN, C. dos S.; NASCIMENTO, G. R. P. do. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. **Letras**, [S. l.], n. 58, p. 249–276, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/37990>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M.; FREITAS, D. P. (Orgs.). **Inovação Pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 15 - 26.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PINILLA, M. A. de. Classes de palavras. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

SIGNORINI, I. **Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**: Humanística. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES COM O *PODCAST* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leila Leite Santana

<https://orcid.org/0000-0002-3667-0298>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

leilaleite@uern.br

Tatiana Lourenço de Carvalho

<https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

tatianacarvalho@uern.br

Introdução

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil passou por diferentes momentos de valorização ao longo de sua história, sendo influenciado por fatores políticos, econômicos e culturais. A partir da década de 1990, com o fortalecimento do Mercosul e a intensificação das relações entre o Brasil e países hispano-falantes, observa-se um crescimento da relevância da língua espanhola no contexto educacional brasileiro.

Apesar disso, o ensino de ELE no país ainda enfrenta instabilidades, especialmente em função de mudanças nas políticas educacionais. A revogação da Lei n.º 11.161/2005, que tornava o espanhol obrigatório no Ensino Médio, pela Lei n.º 13.415/2017, foi alvo de críticas de pesquisadores da área, como Portugal (2020), que destaca a importância da língua para a integração regional e para a formação intercultural dos estudantes latino-americanos.

Mesmo diante desse cenário, o espanhol permanece relevante no Brasil devido, entre outros aspectos, à sua proximidade geográfica e cultural com países hispano-falantes. Nesse sentido, discussões como a PEC 270/2018 reforçam a necessidade de políticas educacionais que valorizem a inserção da língua espanhola na educação básica. Assim, evidencia-se a importância de estudos que contribuam para o fortalecimento do ensino de ELE no contexto brasileiro.

Passando, de forma mais específica, ao campo do ensino de línguas, compreendemos que a compreensão auditiva é reconhecida como uma das habilidades mais desafiadoras para os aprendizes, sendo frequentemente negligenciada em sala de aula devido a limitações de tempo e de práticas pedagógicas tradicionais **dentre outros fatores**. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais tem sido apontado como uma alternativa significativa para ampliar o contato dos estudantes com a língua em uso real.

Entre essas tecnologias, o *podcast* destaca-se como um recurso pedagógico relevante, por se tratar de um arquivo digital de áudio disponível em diferentes plataformas online, conforme definem Paz *et al.* (2021). Sua flexibilidade de acesso permite que o estudante entre em contato com a língua de forma autônoma e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento da compreensão auditiva.

Além disso, o consumo de *podcasts* tem crescido de forma expressiva no Brasil. Segundo Avis (2023), o país apresenta altos índices de escuta semanal desse gênero, o que reforça sua inserção no cotidiano dos usuários. Esse crescimento foi intensificado, sobretudo, durante o período da pandemia da Covid-19, quando, conforme Barbosa

(2021), houve um aumento significativo no número de ouvintes de *podcasts* no país, evidenciando a consolidação desse formato como meio de consumo de conteúdo digital.

No contexto educacional, o *podcast* também vem sendo explorado como recurso didático. Estudos como o de Cabral (2014) e o de Moraes (2022) apontam para a relevância da compreensão auditiva no ensino de espanhol, destacando, respectivamente, a pouca exploração dessa habilidade em práticas pedagógicas e a necessidade de maior atenção aos aspectos fônicos e à variação linguística. Já pesquisas como a de Leite (2018), por exemplo, evidenciam o potencial das tecnologias digitais, especialmente dos *podcasts*, como ferramentas eficazes no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No campo das línguas estrangeiras, Berto e Greggio (2022) também ressaltam as potencialidades do gênero *podcast* no desenvolvimento da compreensão oral, destacando sua contribuição para a familiarização com a língua em uso. Tais estudos reforçam a pertinência de investigar o uso desse recurso no contexto do ensino de espanhol no Brasil.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo central analisar e comparar percepções de professores e estudantes brasileiros de espanhol acerca do uso do *podcast* como ferramenta pedagógica para o aprimoramento da compreensão auditiva. Busca-se, especificamente, compreender quais potencialidades e limitações esses atores atribuem ao gênero, investigar possíveis convergências e divergências entre suas visões e refletir sobre as implicações dessas percepções para a prática docente em ELE.

1 Fundamentação teórica

A compreensão auditiva ocupa um lugar central no ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), não apenas por sua função comunicativa imediata, mas por seu papel estruturante no desenvolvimento das demais habilidades linguísticas. Embora frequentemente ainda seja tratada como uma competência secundária em determinados contextos escolares, a literatura da área evidencia que a escuta envolve processos cognitivos complexos de interpretação e construção de sentidos, sendo fundamental para a formação da competência comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a escuta não como uma habilidade passiva, mas como uma prática ativa de processamento linguístico, diretamente relacionada à interação, à inferência e ao uso significativo da língua em contextos reais ou simulados de comunicação. É a partir dessa perspectiva que se insere a discussão sobre a importância de estratégias e recursos pedagógicos que ampliem o contato do estudante com a língua em uso, especialmente por meio de materiais autênticos e tecnologias digitais, como o *podcast*, que são abordados nesta seção.

1.1 A importância da compreensão auditiva em aulas de ELE

A compreensão auditiva constitui uma habilidade central no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que está diretamente relacionada à construção da competência comunicativa. No entanto, conforme aponta Moraes (2022), observa-se ainda uma tendência recorrente no contexto escolar de priorização da leitura e da escrita em detrimento da escuta e da produção oral, o que compromete o desenvolvimento equilibrado das habilidades linguísticas em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Nesse sentido, a compreensão auditiva não pode ser entendida como uma habilidade secundária ou passiva, mas como um processo cognitivo complexo que envolve interpretação, inferência e construção de sentido. Paredes (2015) destaca que

compreender auditivamente não significa apenas reconhecer palavras, mas interpretar intenções comunicativas a partir da articulação entre o input linguístico e os conhecimentos prévios do ouvinte.

Corroborando essa perspectiva, Abella (2002) afirma que a compreensão auditiva é a base para o desenvolvimento da expressão oral, uma vez que a discriminação dos sons da língua é condição necessária para a produção adequada da fala. Assim, o desenvolvimento da escuta está diretamente relacionado à aquisição fonética e à inteligibilidade na língua estrangeira.

Além disso, Camargo e Kluge (2019) reforçam que a compreensão auditiva não deve ser concebida como uma habilidade passiva, mas como um processo ativo de processamento de informação, no qual o aprendiz constrói significados a partir do que ouve. Dessa forma, torna-se essencial o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam a escuta ativa e o contato frequente com a língua-alvo.

Historicamente, conforme apontam Cubillo, Keith e Salas (2005), a compreensão auditiva ocupou posição secundária nos métodos tradicionais de ensino de línguas, sendo pouco explorada no método gramática-tradução e tratada de forma mecanizada no método audiolingual. Somente com a abordagem comunicativa, conforme Schneider (2010), passou-se a reconhecer a escuta como parte fundamental da interação e do uso real da língua.

Diante disso, o ensino da compreensão auditiva em ELE demanda o uso de materiais autênticos e estratégias que aproximem o aprendiz de situações reais de comunicação. Nesse contexto, o uso de mídias digitais surge como uma alternativa relevante para ampliar o contato com a língua em uso.

1.2 O gênero *podcast* no ensino de ELE: ênfase na compreensão auditiva

No contexto contemporâneo, o surgimento de novos gêneros textuais digitais tem transformado as práticas de leitura, escrita e escuta. Marcuschi (2005) já destacava que os gêneros digitais não se definem apenas por aspectos formais, mas principalmente por suas funções comunicativas e sociais, sendo resultantes das práticas discursivas mediadas por tecnologias digitais.

De forma complementar, Meyer (2020) afirma que os gêneros digitais emergem das novas formas de interação possibilitadas pela internet, configurando práticas multimodais que integram diferentes linguagens e suportes. Nesse cenário, o *podcast* se consolida como um gênero digital de grande relevância educacional.

Segundo Barros e Menta (2007), o *podcast* pode ser compreendido como um gênero de áudio digital distribuído por meio da internet, acessível em diferentes dispositivos e plataformas. Paz *et al.* (2021) complementam essa definição ao caracterizá-lo como um arquivo de áudio disponível online, o que garante sua mobilidade, flexibilidade e potencial de uso pedagógico.

No campo da Linguística Aplicada, o *podcast* tem sido reconhecido como um recurso importante para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente no desenvolvimento da compreensão auditiva. Tumolo (2014) destaca que os *podcasts*, por se constituírem como materiais autênticos de áudio, permitem ao aprendiz o contato com diferentes sotaques, ritmos de fala e variedades linguísticas, ampliando significativamente a exposição à língua em uso real.

Além disso, o autor ressalta que o *podcast* não apenas favorece a compreensão oral, mas também pode contribuir para a produção oral, uma vez que os alunos podem criar e compartilhar seus próprios episódios como atividade pedagógica. Essa perspectiva

amplia o potencial do gênero como ferramenta integrada de desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Nesse mesmo sentido, Berto e Greggio (2022) afirmam que o *podcast* contribui para o desenvolvimento da compreensão oral ao proporcionar familiarização com a língua em contextos autênticos de uso, fortalecendo a aprendizagem significativa.

Do ponto de vista pedagógico, Leite e Silva (2015) enfatizam que o uso de gêneros digitais em sala de aula possibilita a recriação de situações de aprendizagem mais próximas das práticas sociais reais dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Entretanto, é importante considerar que a integração de tecnologias digitais no ensino ainda enfrenta desafios relacionados à desigualdade de acesso. Santos (2006) destaca que a exclusão digital constitui um problema estrutural, especialmente em contextos educacionais marcados por limitações de infraestrutura tecnológica.

Mesmo diante desses desafios, o *podcast* apresenta grande potencial pedagógico, especialmente por sua acessibilidade e facilidade de uso. Atualmente, pode ser acessado em diferentes dispositivos, como celulares, tablets e computadores, além de plataformas de streaming, o que amplia sua inserção no cotidiano dos estudantes.

Assim, o *podcast* se configura como um gênero digital que favorece o desenvolvimento da compreensão auditiva em ELE, pois permite o contato com diferentes variedades linguísticas, amplia a exposição à língua espanhola e promove uma aprendizagem mais autônoma, flexível e contextualizada.

2 Desenvolvimento

A partir das discussões teóricas apresentadas, este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como o estudo da linguagem em uso e em contextos sociais diversos, conforme apontam Menezes, Silva e Gomes (2009). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como prática social, o que permite analisar processos de ensino e aprendizagem de línguas a partir de situações reais de interação e uso.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, a compreensão auditiva constitui uma das habilidades mais desafiadoras para os aprendizes, especialmente quando o contato com a língua-alvo é restrito ao ambiente formal de sala de aula. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais, como o *podcast*, tem sido discutido como uma alternativa relevante para ampliar a exposição do estudante a diferentes discursos e variedades linguísticas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com Paiva (2019), pesquisas aplicadas têm como objetivo não apenas a produção de conhecimento, mas também a proposição de soluções para problemas reais, o que justifica a adoção de recursos como o *podcast* no ensino de língua espanhola. Esse gênero digital, por sua natureza acessível e multimodal, possibilita o contato com diferentes registros da língua, favorecendo o desenvolvimento da compreensão auditiva em contextos autênticos de uso.

Além disso, conforme destaca Gil (2002), pesquisas descritivas buscam compreender fenômenos e suas relações a partir da observação sistemática e da coleta de dados padronizados, o que reforça a pertinência de investigações que analisam percepções de professores e estudantes sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Dessa forma, este estudo parte da necessidade de compreender como professores e estudantes brasileiros de espanhol percebem o uso do *podcast* no desenvolvimento da compreensão auditiva, considerando suas potencialidades e limitações no contexto

educacional. Ao mesmo tempo, busca-se refletir sobre como tais percepções podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de espanhol como língua estrangeira.

3 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, uma vez que, conforme Paiva (2019), esse tipo de investigação busca não apenas a produção de novos conhecimentos, mas também a proposição de soluções para problemas práticos, bem como o desenvolvimento de novos processos e tecnologias. Nesse sentido, este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, ao investigar o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola.

Do ponto de vista da abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando que, conforme Dieb (2004), esse tipo de investigação compreende as práticas sociais como ações humanas carregadas de significados, privilegiando as interpretações e percepções dos participantes. Assim, o foco deste estudo recai sobre as experiências e opiniões de professores e estudantes brasileiros de espanhol em relação ao uso de *podcasts* no ensino e aprendizagem da compreensão auditiva.

Além disso, a pesquisa também se caracteriza como descritiva, uma vez que busca descrever as características de uma determinada população e as relações entre variáveis, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, como o questionário (Gil, 2002). Dessa forma, pretende-se descrever e analisar as percepções dos participantes sem interferir diretamente no fenômeno investigado.

O *corpus* da pesquisa é composto pelas respostas a dois questionários *online* aplicados via Google Forms, sendo um direcionado a professores brasileiros de espanhol e outro a estudantes brasileiros desse idioma maiores de idade. Cada instrumento foi composto por questões objetivas e subjetivas, totalizando 14 perguntas em cada formulário, abrangendo tanto aspectos de perfil quanto questões específicas relacionadas ao uso do *podcast* no ensino da compreensão auditiva.

Os participantes da pesquisa foram 25 (vinte e cinco) professores de espanhol que atuam em diferentes níveis de ensino e 25 (vinte e cinco) estudantes brasileiros de espanhol, totalizando 50 (cinquenta) participantes. Os dados foram coletados entre novembro e dezembro de 2023, por meio de divulgação do convite com o *link* para o questionário em redes sociais e grupos virtuais voltados ao ensino de espanhol, como WhatsApp, Telegram e Facebook.

Como instrumento de geração de dados, foram utilizados questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas, elaborados com o objetivo de identificar o uso, a frequência e as percepções sobre o *podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. A opção por esse instrumento de geração de dados justifica-se por sua eficiência na coleta de um amplo número de participantes, além de sua viabilidade logística em ambiente digital (Silva; Menezes, 2011).

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, por meio da descrição e categorização das respostas obtidas. As informações foram organizadas em categorias de análise previamente definidas, relacionadas às percepções de professores, percepções de alunos e implicações pedagógicas do uso do *podcast* no desenvolvimento da compreensão auditiva.

Por fim, a pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob o Parecer nº 6.523.535. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo voluntariedade, anonimato e uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

4 Discussão e análise de dados

A presente seção de análise tem como objetivo interpretar e discutir os dados obtidos por meio dos questionários aplicados a professores e estudantes de ELE, com foco nas percepções acerca do uso do *podcast* no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir de uma abordagem comparativa, busca-se identificar convergências e divergências entre os dois grupos investigados, considerando tanto as experiências de uso quanto as avaliações sobre potencialidades, desafios e implicações pedagógicas desse gênero digital. Para isso, os resultados são organizados em um quadro síntese e posteriormente analisados à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, especialmente no que se refere à compreensão auditiva, aos gêneros digitais e ao uso de tecnologias no ensino de línguas. Dessa forma, a interpretação dos dados permite compreender de que maneira o *podcast* é percebido e (ou não) incorporado às práticas educativas em ELE.

4.1 Comparativo entre as respostas dos professores e dos alunos nos questionários

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese comparativa das percepções de professores e alunos obtidas por meio das respostas dadas nos questionários, permitindo uma visão abrangente sobre o uso do gênero *podcast* na aprendizagem da língua espanhola. A análise contempla 14 (catorze) questões e evidencia convergências e divergências entre os dois grupos investigados.

Quadro 1 - Percepções de professores e alunos acerca do uso do *podcast* na aprendizagem de espanhol

Temática das perguntas	Síntese das respostas dos professores	Síntese das respostas dos alunos
Uso do gênero <i>podcast</i> .	60% já usaram, 40% não.	56% já usaram, 44% não.
Frequência de escuta de <i>podcasts</i> .	Diversidade de hábitos, diária, semanal e frequente.	Predomínio de escuta ocasional ou raramente.
Preferências de <i>podcasts</i> .	Diversidade de preferências, desde culturais até educacionais.	Preferências variadas, com destaque para conteúdos específicos da língua espanhola, conversas informais, entrevistas e histórias.
Utilização do <i>podcast</i> em aulas de espanhol.	64% não utilizaram, 36% utilizaram.	72% não utilizaram, 28% utilizaram.
Propósito da utilização do <i>podcast</i> em aulas.	Desenvolvimento de habilidades auditivas e linguísticas.	Desenvolvimento de habilidades auditivas e linguísticas, criatividade no aprendizado.

Benefícios do uso de <i>podcasts</i> .	Reconhecimento do desenvolvimento de escuta, pronúncia e vocabulário.	Reconhecimento do desenvolvimento de escuta, ampliação do conhecimento.
Desafios na utilização de <i>podcast</i> .	Questões de acesso à tecnologia, falta de <i>podcasts</i> relevantes, vocabulário utilizado e velocidade da fala.	Questões de acesso à Internet, compreensão auditiva e adaptação a diferentes estilos de fala.
Potencialidades do <i>podcast</i> .	Vista como ótima ou boa ferramenta para desenvolvimento da compreensão auditiva.	Reconhecimento do potencial para melhorar a compreensão auditiva.
Recomendação do uso do <i>podcast</i> .	A maioria recomendaria, com forte aceitação.	A maioria recomendaria, com conscientização crescente sobre a importância do <i>podcast</i> .
Possíveis desafios ao escutar <i>podcasts</i> .	Falta de tempo, acesso à Internet, falta de conhecimento sobre o uso, falta de <i>podcasts</i> relevantes.	Questões de compreensão auditiva, acesso à Internet, qualidade do áudio.
Melhora da compreensão auditiva por meio de <i>podcasts</i> .	Exposição a diferentes sotaques e culturas, integração cuidadosa na grade curricular.	Praticidade, aprimoramento da compreensão auditiva e pronúncia.
Avaliação das potencialidades dos <i>podcasts</i> .	Ótima ou boa ferramenta para desenvolvimento da compreensão auditiva.	Reconhecimento do potencial para melhorar a compreensão auditiva.
Justificativa da resposta anterior.	Flexibilidade e diversidade, motivação dos alunos, melhoria da pronúncia.	Valorização da praticidade, exposição a sotaques e culturas.
Comentário adicional sobre a pesquisa.	Variedade de opiniões sobre o uso de <i>podcasts</i> no ensino de língua espanhola.	Reconhecimento do potencial dos <i>podcasts</i> , preocupação com seleção de conteúdos.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das sínteses das respostas dos professores e alunos.

A análise dos dados deste estudo permite compreender as experiências docentes e discentes com o uso do *podcast* no ensino e aprendizagem de ELE, considerando tanto práticas de uso quanto percepções pedagógicas sobre suas potencialidades e desafios. A interpretação dos resultados dialoga com a perspectiva da Linguística Aplicada enquanto campo voltado ao estudo da linguagem em uso social, conforme Menezes, Silva e Gomes (2009), o que permite compreender o *podcast* como prática situada no contexto educacional contemporâneo.

No que se refere à familiaridade com o gênero *podcast*, observa-se uma proximidade entre professores e estudantes. Entre os docentes, 15 (quinze) dos 25 (vinte e cinco) participantes afirmaram já ter utilizado *podcasts*, enquanto entre os estudantes esse número corresponde a 14 (catorze). Esses resultados indicam que o gênero já circula no cotidiano dos participantes, embora ainda não esteja plenamente consolidado como prática sistemática de ensino e aprendizagem. Tal cenário dialoga com Marcuschi (2005), ao destacar que os gêneros digitais se expandem a partir das novas práticas comunicativas

mediadas pela tecnologia, sem necessariamente serem imediatamente incorporados ao contexto escolar.

A frequência de uso também revela um padrão predominantemente esporádico entre ambos os grupos. Professores relatam hábitos diversos de escuta, enquanto estudantes indicam uso pouco sistemático, muitas vezes ocasional ou mensal. Essa baixa regularidade pode impactar diretamente o potencial pedagógico do gênero, uma vez que, conforme Paredes (2015), a compreensão auditiva envolve processos cognitivos que dependem de contato significativo e contínuo com a língua-alvo para construção de sentidos.

Em relação aos tipos de conteúdo consumidos, professores tendem a buscar materiais culturais e educativos, enquanto estudantes apresentam interesses mais amplos e diversificados, incluindo áreas como psicologia, entretenimento e temas profissionais. Ainda assim, ambos os grupos reconhecem a presença de *podcasts* voltados ao ensino de espanhol. Essa diversidade reforça o caráter do *podcast* como gênero discursivo, no sentido *bakhtiniano*, isto é, como enunciado relativamente estável produzido em contextos sociais específicos e direcionado a interlocutores determinados (Bakhtin, 2011).

No que diz respeito ao uso pedagógico do *podcast*, observa-se uma lacuna significativa entre reconhecimento e efetivação. A maioria dos professores afirma não utilizar o recurso em sala de aula, assim como a maioria dos estudantes relata não vivenciar seu uso pedagógico. Esse dado evidencia um descompasso entre o potencial atribuído ao gênero e sua implementação efetiva, o que também é apontado por Leite (2018) ao discutir que o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas ainda enfrenta barreiras de integração metodológica.

Entre os docentes que afirmam utilizar o *podcast*, destacam-se práticas pedagógicas diversificadas, como atividades de compreensão auditiva, produção de *podcasts* pelos alunos e articulação com conteúdos culturais e literários. Essas estratégias indicam aproximação com abordagens mais comunicativas de ensino de línguas, que, segundo Schneider (2010), valorizam o uso da língua em situações reais de interação e o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas.

Do ponto de vista discente, o *podcast* é percebido principalmente como ferramenta de apoio à compreensão auditiva, ampliação de vocabulário e familiarização com a pronúncia da língua espanhola. Essa percepção está em consonância com Tumolo (2014), que destaca o *podcast* como material autêntico capaz de expor o aprendiz a diferentes sotaques, ritmos de fala e variedades linguísticas, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da compreensão auditiva em língua estrangeira. Nesse mesmo sentido, Abella (2002) reforça que a escuta constitui base para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, especialmente a produção oral.

Entretanto, ambos os grupos apontam desafios importantes para a utilização do *podcast*. Entre os professores, destacam-se limitações estruturais como falta de tempo, ausência de formação específica e dificuldades de acesso à tecnologia. Já entre os estudantes, sobressaem dificuldades de compreensão auditiva, velocidade da fala e vocabulário desconhecido. Esses fatores evidenciam que a efetivação do *podcast* no ensino não depende apenas de sua disponibilidade, mas de condições pedagógicas e institucionais adequadas, como também observam Carvalho e Lima (2022).

Apesar das dificuldades, há forte convergência entre docentes e discentes quanto às potencialidades do *podcast*. Ambos reconhecem seu valor para o desenvolvimento da compreensão auditiva, especialmente por possibilitar contato com diferentes variedades linguísticas e contextos culturais do espanhol. Essa dimensão intercultural e de exposição

à língua em uso real é também enfatizada por Tumolo (2014), ao defender que o contato com materiais autênticos amplia a compreensão de diferentes registros, sotaques e formas de expressão, favorecendo a aprendizagem significativa.

Outro ponto de convergência relevante é a valorização da autonomia e flexibilidade proporcionadas pelo *podcast*, permitindo que o estudante organize seu próprio ritmo de aprendizagem. Essa característica também é evidenciada por Paz *et al.* (2021), ao definirem o *podcast* como arquivo digital acessível em diferentes plataformas, favorecendo o aprendizado em múltiplos contextos e momentos.

Por fim, os dados indicam que o *podcast* ocupa uma posição ambígua no contexto investigado: é amplamente reconhecido como recurso pedagógico relevante, mas ainda pouco integrado de forma sistemática às práticas de ensino de espanhol. Esse cenário reforça a necessidade de ressignificação das práticas docentes e de ampliação do uso de gêneros digitais no ensino de línguas, considerando sua natureza comunicativa e social, como defendem Berto e Greggio (2022), ao destacarem o potencial do *podcast* para o desenvolvimento da compreensão oral em língua estrangeira.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar de forma comparativa as percepções de professores e estudantes brasileiros de espanhol sobre o uso do *podcast* como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino e aprendizagem de ELE. A partir dos dados obtidos e discutidos, foi possível identificar pontos de convergência e divergência entre os dois grupos, bem como refletir sobre as potencialidades e limitações desse gênero digital no contexto educacional.

De modo geral, os resultados evidenciam que tanto professores quanto alunos reconhecem o *podcast* como um recurso relevante para o desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola. Essa percepção se relaciona principalmente à possibilidade de contato com diferentes sotaques, ritmos de fala e contextos socioculturais, o que reforça o caráter autêntico da linguagem em uso. Nesse sentido, os dados encontram respaldo em autores como Tumolo (2014) quando destaca o potencial dos *podcasts* como materiais autênticos que ampliam a exposição do aprendiz à língua-alvo.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se ao reconhecimento, por ambos os grupos, dos benefícios do *podcast* para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, especialmente a escuta, a ampliação do vocabulário e o aprimoramento da pronúncia. Além disso, observa-se que há uma tendência geral de avaliação positiva do recurso, ainda que acompanhada de ressalvas quanto às condições de uso e à mediação pedagógica necessária para sua implementação em sala de aula.

Por outro lado, os dados também revelam que o uso efetivo do *podcast* ainda não está plenamente consolidado nas práticas pedagógicas e nas rotinas de estudo dos participantes. Tanto professores quanto alunos apontam dificuldades relacionadas ao acesso à internet, à seleção de conteúdos adequados, à velocidade da fala e à escassez de materiais alinhados aos objetivos didáticos. Esses fatores indicam que, apesar do reconhecimento de sua relevância, o *podcast* ainda enfrenta desafios para sua efetiva integração ao processo de ensino e aprendizagem de ELE.

Além disso, observa-se uma certa distância entre o potencial pedagógico atribuído ao gênero e sua aplicação prática no contexto escolar. Esse dado sugere a necessidade de maior formação docente e de estratégias pedagógicas que favoreçam a incorporação

planejada e crítica desse recurso, de modo a potencializar seu uso como ferramenta didática no desenvolvimento da compreensão auditiva.

Diante desse cenário, reforça-se a importância de iniciativas que aproximem os gêneros digitais das práticas de ensino de línguas, especialmente em um contexto marcado pela presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. O *podcast*, nesse sentido, configura-se como um recurso promissor, capaz de contribuir significativamente para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às práticas sociais de uso da língua.

Por fim, este estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada, reforça a relevância de se repensar o ensino da compreensão auditiva em ELE por meio de práticas mais dinâmicas e mediadas por tecnologias. Sugere-se, a partir do trabalho em pauta, que pesquisas futuras podem ampliar essa discussão, investigando experiências de intervenção pedagógica com o uso de *podcasts* em contextos de sala de aula, de modo a aprofundar a compreensão acerca de seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Referências

ABELLA, Rosa Maria Rodríguez. La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. In: CONVEGNO [ASSOCIAZIONE ISPANISTI ITALIANI], 20., 2002, Italia. **Atti [...]**. Italia: Associazione Ispanisti Italiani, 2002. p. 233-244. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

AVIS, Maria Carolina. Brasil é o país que mais consome podcast no mundo. **CNU – Central de Notícias Uninter**, Curitiba, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-consume-podcast-no-mundo>.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Mariana. Audiência de podcasts no Brasil registra aumento de 33% em ano de pandemia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/audiencia-de-podcast-cresce-33-em-ano-de-pandemia.html>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BARROS, Gilian Cristina; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>.

BERTO, Elisângela de Fátima; GREGGIO, Saionara. As potencialidades do gênero podcast no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreensão oral na aprendizagem de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 183-203, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/wCzzbBnyFBykGPtR6qjJyFC/>.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 2016.

CABRAL, Glaucete Gomes de Oliveira. **Falar, falar!!! E escutar?:** uma aproximação ao trabalho com a 'compreensão auditiva' nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil. 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, (FFCLH - USP) São Paulo, 2014.

CAMARGO, Clarita Gonçalves; KLUGE, Denise Cristina. Crenças de duas professoras de um curso de Letras a respeito das abordagens de ensino da habilidade da compreensão oral em língua inglesa. **Caletroscópio**, v. 7, p. 56-72, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3856/2990>. Acesso em: 5 maio 2026.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; LIMA, Sara de Paula. De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia en clases de español en la universidad. **Entrepalavras**, Ceará, v. 12, n. 1, p. 42-59, 2022. Disponível em: <https://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2390>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CUBILLO, Patricia Córdoba; KEITH, Rossina Coto; SALAS, Marlene Ramírez. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2005. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9123>. Acesso em: 26 ago. 2023.

DIEB, Messias Holanda. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. 2004. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015..

LEITE, Quesia dos Santos Souza. **Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**: o trabalho com a variação linguística na era digital. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3559?mode=full>. Acesso em: 7 dez. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi;

ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, Kellen B. Oliveira. **As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do espanhol**: análise de livros didáticos destinados ao ensino médio. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAREDES, Ângela Maria Fernandes de Azevedo. **A compreensão auditiva na aula de ELE com recurso ao vídeo**. 2015. 87 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) – Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/18813>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PAZ, Eduarda *et al.* A importância do podcast para produzir e divulgar conteúdo. **Arco-Jornalismo Científico e Cultural**, Santa Maria, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/podcast/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, Córdoba, Argentina, n. 12, p. 144–169, 2020. em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30710>. Acesso: 17 maio 2026.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601> Abordagens.

SANTOS, Edvalter Souza. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2011..

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 203-238, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/pzk5vGqTKzBKCSrbzCgQzbv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

“FÓRMULAS PRONTAS DE REDAÇÃO? AQUI NÃO!”: DO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO À FORMAÇÃO CIDADÃ E O COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Tarcisio Andrade do Nascimento
<https://orcid.org/0009-0003-8886-4857>
Universidade Federal da Paraíba
tarcisionascimento2003@gmail.com

Ana Clara Demétrio Oliveira
<https://orcid.org/0009-0000-9798-7152>
Universidade Federal da Paraíba
ana.demetrio@academico.ufpb.br

Tiago de Aguiar Rodrigues
<https://orcid.org/0000-0001-5120-0908>
Universidade de Brasília
tiagoarlp@gmail.com

Introdução

A disseminação de desinformação nas redes sociais digitais tem se consolidado, nos últimos anos, como um dos principais desafios para a democracia e para a formação crítica dos sujeitos. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, discursos desinformativos ultrapassam a simples distorção dos fatos e passam a influenciar posicionamentos políticos, comportamentos sociais e percepções coletivas da realidade.

No contexto brasileiro contemporâneo, episódios como a Tentativa de Golpe de 8 de janeiro de 2023 evidenciam como a disseminação de *fake news*, teorias conspiratórias e discursos antidemocráticos nas redes sociais contribuem para o fortalecimento da polarização social e para práticas contrárias aos princípios democráticos. Nesse sentido, Aguiar e Carvalho (2024) apontam a tentativa de golpe de 8 de janeiro como um marco contemporâneo da intensificação de abordagens desinformativas no ambiente digital, demonstrando que a desinformação ultrapassa o espaço virtual e produz impactos concretos na forma como os indivíduos constroem conhecimento, interpretam a realidade e se posicionam social e politicamente.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa também tem sido atravessado pelas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e da ampliação do acesso às mídias digitais. Se, por um lado, as ferramentas tecnológicas possibilitam o acesso à informação, a ampliação dos repertórios socioculturais e novas formas de interação, leitura e produção de conhecimento, por outro, o uso acrítico dessas tecnologias tem evidenciado desafios cada vez mais complexos para a educação contemporânea.

No âmbito do ensino da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), observa-se a cristalização de práticas mecanizadas de produção textual, sustentadas por modelos prontos e fórmulas rígidas de escrita, amplamente difundidas em plataformas como Instagram. Somam-se a isso o uso indiscriminado da Inteligência Artificial (IA) e a circulação de repertórios desinformativos relacionados à redação, fatores que contribuem para o enfraquecimento da formação crítica dos estudantes do Ensino Médio, especialmente daqueles que almejam o ingresso no ensino superior.

Essa perspectiva reducionista acerca da escrita dissertativo-argumentativa distancia-se das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que enfatiza a necessidade de formar sujeitos capazes de atuar de maneira ética, crítica e participativa na vida em sociedade. Nessa direção, torna-se imprescindível repensar metodologicamente como os conhecimentos produzidos no âmbito universitário podem ser articulados às demandas da educação básica, promovendo práticas pedagógicas que transcendam a mera reprodução de estruturas textuais engessadas e contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica, da curadoria informacional e da responsabilidade discursiva dos estudantes diante das informações que circulam nos ambientes digitais.

Sob essa ótica, o projeto de ensino *Escola sem fake: oficinas de leitura, produção de texto e análise linguística no combate à desinformação* emergiu como uma ação pedagógica voltada, em uma de suas propostas, à promoção de práticas de escrita ética, crítica e socialmente comprometida. A iniciativa partiu do reconhecimento de que, especialmente no período pós-pandemia de Covid-19 e em cenários de polarização política, como os processos eleitorais brasileiros, a circulação massiva de *fake news* e discursos desinformativos nas redes sociais evidenciou a necessidade urgente de desenvolver, no ambiente escolar, competências relacionadas à leitura crítica da informação, à curadoria informacional e à verificação da veracidade das fontes mobilizadas pelos estudantes.

Dito isso, este artigo objetiva analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do trabalho com a desinformação, refletindo acerca do papel do docente diante de dois paradigmas contemporâneos: de um lado, a consolidação de aulas de produção textual marcadas pela reprodução de modelos prontos, mecanizados e sustentados por “repertórios de bolso”, que, muitas vezes, pouco dialogam com o eixo temático da redação; de outro, a propagação de discursos desinformativos no contexto educacional, potencializada pela circulação massiva de conteúdos nas redes sociais digitais.

Paralelamente, como objetivo específico, busca-se compartilhar a experiência vivenciada ao longo da pesquisa-ação realizada, evidenciando as contribuições de aulas-oficina para a construção de uma formação ética, crítica e socialmente comprometida, tanto no processo de leitura quanto na produção textual dos discentes envolvidos.

Dessa maneira, entre os meses de abril e novembro de 2024, foram realizadas oficinas didáticas com uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da rede estadual da Paraíba, com o intuito de promover uma aprendizagem crítica da redação do Enem, associada à curadoria informacional e ao uso responsável da linguagem. As atividades desenvolvidas buscaram estimular os estudantes a refletirem sobre os processos de circulação, consumo e compartilhamento de informações nas redes sociais digitais, bem como sobre os impactos da Inteligência Artificial e da desinformação na construção da escrita argumentativa.

A fundamentação teórica do estudo dialoga, inicialmente, com as discussões de Bentes e Souza-Santos (2023) e Aguiar (2025), no que se refere à compreensão da desinformação enquanto fenômeno cognitivo, discursivo e social; e de Leurquin e Leurquin (2021), ao abordarem a curadoria informacional como prática investigativa no processo educativo. Posteriormente, o trabalho ancora-se nas contribuições da Linguística Textual, doravante LT, à luz de Ingedore Villaça Koch (2016), ao compreender os gêneros textuais como práticas sociais e interacionais. Além disso, Silva *et al.* (2023) ressaltam o papel da educação como instrumento fundamental no enfrentamento à desinformação, uma vez que as práticas educativas voltadas à leitura crítica, à análise linguística e à curadoria informacional favorecem a construção de posturas reflexivas

diante da circulação massiva de conteúdos falsos, manipulados ou descontextualizados. Por fim, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire (2004), especialmente no que se refere à educação libertadora e à formação crítica dos sujeitos.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os conceitos de desinformação, seus desdobramentos sociais e suas implicações no ensino de produção textual. Em seguida, expõem-se os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do projeto *Escola sem Fake*. Posteriormente, são discutidas e analisadas as experiências vivenciadas nas aulas-oficinas realizadas com estudantes do Ensino Médio, enfatizando as contribuições das práticas pedagógicas para o enfrentamento à desinformação no contexto da redação do Enem. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo, retomando os principais resultados e reflexões construídos ao longo da pesquisa.

1 Fundamentação teórica

Nesta seção, discutimos os principais referenciais teóricos que fundamentam o presente estudo, articulando reflexões acerca da desinformação e de seus impactos sociais e educacionais ao ensino de produção textual no contexto da redação do Enem. Para isso, inicialmente, abordamos a lógica da desinformação na contemporaneidade e, posteriormente, discutimos o papel do ensino de escrita no enfrentamento aos discursos desinformativos e na formação crítica dos sujeitos.

1.1 A lógica da desinformação e os seus desdobramentos na sociedade

A circulação de informações falsas ou manipuladas não constitui um fenômeno recente na história das sociedades. Ao longo do tempo, boatos, rumores, teorias conspiratórias e discursos caluniosos foram utilizados como instrumentos de influência social, política e ideológica. Contudo, com o avanço das tecnologias digitais e a expansão das redes sociais, a desinformação passou a adquirir maior alcance, velocidade e capacidade de mobilização coletiva. Conforme discutem Bentes e Souza-Santos (2023), embora a desinformação acompanhe diferentes períodos históricos, os ambientes digitais potencializaram significativamente sua disseminação, favorecendo a circulação massiva de conteúdos enganosos em escala global.

No contexto brasileiro contemporâneo, a pandemia de Covid-19 evidenciou de maneira significativa os impactos da desinformação na vida social e política. Durante esse período, discursos negacionistas e informações falsas amplamente disseminadas nas redes sociais colocaram em xeque conhecimentos científicos e medidas sanitárias, especialmente no que se refere à vacinação. Narrativas conspiratórias relacionadas aos imunizantes — como alegações infundadas acerca de supostos efeitos extraordinários provocados pelas vacinas — contribuíram para a disseminação do medo, da desconfiança e da insegurança coletiva diante da ciência. Tal cenário demonstra que a desinformação ultrapassa o campo da simples mentira ou do erro informacional, constituindo-se como prática discursiva articulada a interesses políticos, ideológicos e simbólicos, capazes de influenciar comportamentos sociais e enfraquecer o pensamento crítico dos sujeitos.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a desinformação enquanto um fenômeno amplo, complexo e multifacetado. Sob essa perspectiva, ela pode ser entendida, metaforicamente, como um grande “guarda-chuva”, sob o qual se inserem diferentes práticas discursivas voltadas à manipulação informacional, como boatos,

teorias conspiratórias, conteúdos manipulados e as chamadas *fake news*. Conforme Berger (2019), a desinformação consiste em estratégias deliberadas que buscam confundir, induzir ao erro ou manipular indivíduos por meio da circulação de informações imprecisas, enganosas ou descontextualizadas. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ultrapassa a simples propagação de conteúdos falsos, articulando-se a interesses políticos, ideológicos, econômicos e simbólicos.

Aguiar (2025, p. 301), nesse pensamento, destaca que,

No século XXI, a mentira de quem a desinformação é parente de sangue em linha direta voa em velocidade supersônica, com a leveza de um clique no teclado dos computadores ou na tela dos celulares. Tal leveza por vezes esconde o investimento pesado das Big techs, empresas gigantes de tecnologia, em algoritmos cada vez mais eficazes em estudar os nossos desejos [...]

A reflexão apresentada pelo autor evidencia como a desinformação, potencializada pelos ambientes digitais e pelos mecanismos algorítmicos das plataformas tecnológicas, opera de maneira estratégica e planejada, mobilizando recursos discursivos, tecnológicos e multimodais capazes de influenciar percepções, comportamentos e formas de interpretação da realidade. Mais do que a simples propagação de inverdades, trata-se de um fenômeno que interfere diretamente na construção do pensamento crítico e na formação cidadã dos sujeitos, especialmente em contextos marcados pela intensa circulação de conteúdos digitais.

Dentro desse cenário, as *fake news* configuram uma das formas mais recorrentes de manifestação da desinformação na contemporaneidade. Segundo Bentes e Souza-Santos (2023), elas correspondem a práticas comunicativas produzidas e disseminadas de maneira estruturada e massiva, sobretudo nos campos político e midiático, com potencial de influenciar percepções sociais e comportamentos coletivos. Nessa mesma direção, Wardle e Derakhshan (2023) compreendem a desinformação como conteúdos falsos produzidos intencionalmente com o propósito de causar danos sociais, políticos ou institucionais. Dessa forma, entende-se que a desinformação opera de maneira estratégica e planejada, mobilizando recursos discursivos e tecnológicos capazes de interferir na construção do pensamento crítico e na forma como os sujeitos interpretam a realidade social.

No âmbito educacional, os impactos desse cenário tornam-se ainda mais evidentes. A lógica algorítmica das redes sociais, associada à busca por respostas rápidas e fórmulas prontas, tem influenciado significativamente práticas de ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto da redação do Enem. Em plataformas como Instagram e TikTok, observa-se a crescente circulação de conteúdos que reduzem a escrita argumentativa à memorização de estruturas fixas e repertórios superficiais, enfraquecendo processos relacionados à reflexão crítica, à autoria e à construção consciente do conhecimento.

Conforme apontam Giordani *et al.* (2021), estratégias discursivas baseadas na simplificação excessiva da informação, na exploração de recursos multimodais e em apelos visuais contribuem para manipular comportamentos coletivos e moldar percepções sociais. Em um contexto de desigualdades educacionais e fragilidades estruturais no ensino brasileiro, tais práticas encontram terreno fértil para a disseminação de discursos ideologicamente orientados e pedagogicamente reducionistas.

Desse modo, compreender a desinformação e seus desdobramentos no contexto contemporâneo implica reconhecer que seus efeitos ultrapassam os ambientes digitais e

atravessam diferentes esferas da vida social, inclusive a educação. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessária a construção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica, da curadoria informacional e da responsabilidade discursiva, de modo que os estudantes possam atuar de maneira ética, reflexiva e consciente diante da intensa circulação de informações na sociedade contemporânea.

1.2 O ensino de produção textual no enfrentamento à desinformação

À luz da LT, a produção de um texto não se limita à organização estrutural de ideias, mas constitui-se como uma prática social e interacional. Para Koch (2022, p. 26), o texto resulta “da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”. Nesse tocante, escrever pressupõe mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e sociocognitivos, além de posicionar-se criticamente diante dos discursos que circulam socialmente.

No contexto do Enem, a produção do texto dissertativo-argumentativo busca avaliar a capacidade do candidato de refletir criticamente sobre problemáticas sociais, articulando argumentos e repertórios socioculturais legitimados (Brasil, 2019). Entretanto, no Ensino Médio, observa-se que esse gênero textual também pode se configurar como espaço propício à circulação de repertórios falsos, dados imprecisos e informações sem comprovação, muitas vezes impulsionados por conteúdos disseminados nas redes sociais.

Nesse cenário, os critérios de correção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2019) evidenciam a necessidade de repertórios legitimados, pertinentes e produtivos, exigindo do estudante não apenas domínio estrutural da escrita, mas também responsabilidade na mobilização das informações utilizadas na argumentação. Tal perspectiva reforça a necessidade de um ensino de produção textual que ultrapasse abordagens mecanizadas centradas exclusivamente na preparação para exames seletivos, assumindo uma dimensão crítica, social e investigativa.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário considerar que as práticas de produção textual também estão inseridas em um contexto marcado pela intensa circulação de informações nos ambientes digitais, nos quais discursos desinformativos influenciam a construção argumentativa dos estudantes. Em consonância com essa discussão, Aguiar e Carvalho (2024, p. 138) salientam que

[...] o estudo da disseminação de desinformação na era digital exige uma abordagem multifacetada que combine análise linguística, compreensão das dinâmicas sociais e tecnológicas, e a construção de redes de colaboração entre acadêmicos e profissionais de diversas áreas.

Nessa direção, a produção textual pode tanto funcionar como espaço de (re)produção de desinformações quanto constituir-se como ferramenta de enfrentamento a elas, sobretudo quando articulada a práticas de curadoria informacional, checagem de fatos e análise crítica das fontes mobilizadas na escrita. Dessa maneira, os estudantes passam a atuar não apenas como produtores de textos, mas também como leitores críticos e sujeitos capazes de refletir sobre os impactos sociais da circulação de discursos desinformativos.

À vista disso, o ensino de produção textual, especialmente no contexto da redação do Enem, precisa ser compreendido para além de um treinamento voltado ao alcance de altas notas, frequentemente associado ao uso de fórmulas prontas difundidas nas redes sociais. Sob a perspectiva de Ingedore Villaça Koch (2016), com respaldo na LT, produzir um texto implica participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, nas quais o escrevente mobiliza conhecimentos, valores e posicionamentos diante de problemáticas concretas. Dessa forma, o trabalho com a escrita deve favorecer o desenvolvimento da autonomia discursiva e da capacidade de selecionar, interpretar e relacionar informações de maneira crítica e responsável, considerando as condições de produção e circulação dos discursos.

Nesse contexto, a desinformação apresenta-se como um desafio significativo para o ensino de escrita, sobretudo em uma sociedade marcada pela intensa circulação de conteúdos digitais. Jonah Berger (2019) destaca que a velocidade de propagação das informações nas redes sociais favorece a disseminação de conteúdos enganosos, muitas vezes consumidos sem verificação prévia. Quando esse fenômeno alcança o campo da redação do Enem, observa-se a reprodução de repertórios descontextualizados, referências imprecisas e fórmulas argumentativas prontas, que fragilizam a construção do pensamento crítico e reduzem a escrita a um exercício mecânico de adequação ao modelo avaliativo.

Diante desse cenário, torna-se indispensável que a escola e os educadores atuem na promoção de práticas de letramento crítico e digital, orientando os estudantes quanto à análise da confiabilidade das fontes e à utilização consciente dos repertórios socioculturais. Essa perspectiva dialoga diretamente com as exigências da Competência 2 da redação do Enem, que demanda repertórios legitimados e articulados à discussão proposta (Brasil, 2019). Assim, o ensino de produção textual pode contribuir para o enfrentamento à desinformação ao estimular práticas de escrita autorais, investigativas e comprometidas com a construção ética e responsável dos discursos.

2. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e analisar, de maneira interpretativa e reflexiva, práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento da desinformação no contexto escolar, considerando as experiências e interações construídas ao longo das aulas-oficinas desenvolvidas (Prodanov *et al.*, 2013). No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo configura-se como uma pesquisa-ação, articulada ao procedimento observacional (Gil, 2002), tendo em vista que os pesquisadores participaram ativamente da elaboração, aplicação e análise das intervenções pedagógicas realizadas.

A investigação foi desenvolvida no âmbito da segunda edição do projeto de ensino *Escola sem Fake: oficinas de leitura, produção de texto e análise linguística no combate à desinformação*, realizado entre os meses de abril e novembro de 2024, com 40 estudantes da 2ª série do Ensino Médio de ECIT da rede estadual da Paraíba. As reflexões apresentadas neste artigo partem, especialmente, das experiências construídas em uma das aulas-oficinas do projeto, intitulada *Vamos interagir: refletindo criticamente sobre o fenômeno da desinformação na redação*, desenvolvida ao longo de três horas-aula de 50 minutos cada.

A aula-oficina intitulada *A investigação de fontes como forma de combate à desinformação: o estudo do repertório sociocultural na redação do Enem* teve como objetivo fomentar práticas de escrita críticas, éticas e socialmente comprometidas,

estimulando os estudantes não apenas à elaboração de redações fundamentadas e distanciadas de modelos cristalizados difundidos nas redes sociais, mas também à atuação enquanto “curadores da informação”, capazes de selecionar, verificar e problematizar discursos e conteúdos desinformativos. Para isso, a leitura, a produção textual e a análise linguística foram utilizadas como ferramentas centrais no processo formativo.

Durante o momento formativo, as atividades priorizaram o protagonismo discente e a mediação docente, perspectiva que dialoga com Tébar (2011), ao compreender o professor como mediador das aprendizagens na sala de aula contemporânea. Além disso, as oficinas foram organizadas de maneira progressiva, buscando articular, de forma didática, discussões teóricas acerca da desinformação quanto às práticas de leitura e escrita propostas pela BNCC (Brasil, 2018). Nesse percurso, foram abordadas diferentes manifestações da desinformação, como boatos, *fake news* e distorções da verdade, possibilitando aos estudantes refletirem criticamente sobre os impactos sociais da circulação de discursos desinformativos nos ambientes digitais.

3. Discussão e análise de dados

As atividades desenvolvidas no Ensino Médio, especificamente com a turma da 2ª série, partiram, inicialmente, da observação das próprias demandas apresentadas pelos estudantes em relação à escrita da redação do Enem. Em diversos momentos, os discentes demonstravam interesse por repertórios socioculturais e estruturas argumentativas que pudessem ser utilizados em “qualquer tema” de redação, como se fosse possível construir um texto dissertativo-argumentativo desvinculado das especificidades temáticas, da progressão textual e dos princípios de coesão e coerência.

Esse fenômeno evidenciou uma compreensão mecanizada da escrita, fortemente influenciada pelos discursos disseminados nas redes sociais digitais, nos quais a redação passa a ser apresentada como um conjunto de fórmulas prontas e estratégias universais para obtenção de altas notas no Enem. Nesse contexto, muitos estudantes compreendiam a produção textual mais como um exercício de encaixe de estruturas previamente memorizadas do que como um processo discursivo de construção de sentidos e posicionamentos críticos.

Considerando a relevância da redação no Exame, cuja pontuação pode atingir até 1000 pontos (Brasil, 2025), as atividades concentraram-se no trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, especialmente em razão da sua centralidade nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior. Entretanto, é válido destacar que o ensino desse gênero tem sido atravessado, cada vez mais, pela disseminação de modelos prontos e repertórios “coringas”, amplamente difundidos em plataformas digitais como Instagram, TikTok e canais educacionais na internet.

Em muitos casos, tais repertórios pouco dialogam com a temática proposta, sendo utilizados de maneira automática e descontextualizada, o que reduz a escrita a um processo mecânico e superficial, indo de encontro ao que preconiza Koch (2016) ao compreender o texto não como uma estrutura pronta e estanque, mas como uma prática sociocognitiva e interacional construída na relação entre sujeitos, sentidos e contextos de produção.

Esse cenário, infelizmente, contribui para a cristalização de um modelo dissertativo-argumentativo padronizado, centrado na repetição de fórmulas e estratégias prontas, em detrimento da construção crítica da argumentação, da autoria discente e da reflexão acerca dos discursos mobilizados nos textos.

Diante disso, a aula-oficina desenvolvida buscou problematizar essa lógica reducionista da produção textual, enfatizando a importância da utilização de repertórios verídicos, legitimados e devidamente referenciados, aspecto que dialoga diretamente com os critérios de correção do INEP (Brasil, 2019), os quais exigem repertório sociocultural produtivo, pertinente e legitimado. Nesse sentido, a noção de *legitimidade* apresentada pelo Instituto mostrou-se uma fronteira bastante produtiva para discutir questões relacionadas à autoria, à verificação e à explicitação das fontes na redação do Enem, articulando, concomitantemente, o enfrentamento à desinformação.

A seguir, apresentamos o slide utilizado para a explicação dessa categoria, cuja relevância ultrapassa a preparação para o exame, contribuindo, sobretudo, para a formação de sujeitos críticos capazes de atuar de maneira ética e responsável nas práticas sociais da vida cotidiana.

**REPERTÓRIO LEGITIMADO?
O QUE É ISSO?**

REPERTÓRIO NÃO LEGITIMADO:	REPERTÓRIO LEGITIMADO:
"TRATA-SE DE REPERTÓRIO EM QUE SE UTILIZAM INFORMAÇÕES, FATOS, SITUAÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SEM SEM RESPALDO NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO (CIENTÍFICAS OU CULTURAIS)."	"TRATA-SE DE REPERTÓRIO EM QUE SE UTILIZAM INFORMAÇÕES, FATOS, SITUAÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COM RESPALDO NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO."

INEP (2019)

PRODIZER: ESCOLA SEM FAKE

AGOSTO/2024

Fonte: elaborado pelos autores

A discussão acerca da *legitimidade* do repertório sociocultural mostrou-se fundamental para problematizar práticas recorrentes no contexto da redação do Enem, especialmente a utilização automática de citações, obras e referências desvinculadas de suas condições de produção e, em muitos casos, sem a devida explicitação de autoria ou verificação de procedência. Tal movimento evidencia como determinadas fórmulas prontas de escrita, amplamente disseminadas nas redes sociais digitais, acabam contribuindo para a reprodução de discursos desinformativos no próprio espaço escolar, uma vez que muitos estudantes mobilizam repertórios cuja origem desconhecem ou que sequer estabelecem relação efetiva com a temática discutida. Nesse sentido, refletir sobre legitimidade significou, também, discutir responsabilidade discursiva, autoria e compromisso ético com as informações mobilizadas na construção argumentativa do texto.

Nessa perspectiva, o ensino de produção textual precisa ultrapassar abordagens centradas exclusivamente na reprodução de estruturas fixas voltadas aos exames seletivos, assumindo uma dimensão crítica, social e investigativa, comprometida com a formação de sujeitos capazes de refletir sobre os discursos que produzem, consomem e compartilham socialmente. Tal discussão aproxima-se das orientações da BNCC (Brasil, 2018), documento que compreende a linguagem como prática social e defende a formação de estudantes autônomos, críticos e participativos diante das diferentes práticas discursivas contemporâneas.

A aula-oficina desenvolvida teve como eixo central a problematização das práticas de leitura e pesquisa mobilizadas pelos estudantes durante o processo de produção da redação do Enem. Partindo das discussões acerca da desinformação e da circulação acelerada de conteúdos nos ambientes digitais, a proposta buscou tensionar a relação, cada vez mais recorrente, entre escrita escolar e reprodução acrítica de informações obtidas nas redes sociais e nos mecanismos de busca da internet. Nesse sentido, a atividade voltou-se à reflexão sobre os critérios de legitimidade, credibilidade e confiabilidade das informações utilizadas como repertório sociocultural nas produções textuais, buscando desenvolver nos estudantes uma postura mais crítica diante dos conteúdos consumidos nos ambientes digitais.

Ancorando-se na LT, especialmente nas contribuições de Koch (2016), compreendeu-se que os textos não se configuram como estruturas neutras ou meramente organizacionais, mas como práticas sociais e interacionais atravessadas por intencionalidades, efeitos de sentido e condições de produção. Assim, mais do que identificar informações falsas, interessava-nos desenvolver, nos estudantes, a capacidade de analisar criticamente os discursos presentes nos textos que consumiam e compartilhavam, observando aspectos como autoria, contexto de circulação, estratégias argumentativas, progressão temática e construção da credibilidade discursiva. Esse percurso formativo mostrou-se relevante especialmente porque muitos estudantes apresentavam dificuldades em compreender que os repertórios socioculturais utilizados na redação precisam estabelecer relação efetiva com a temática discutida e contribuir para a construção argumentativa do texto.

Além disso, as discussões acerca da desinformação fundamentaram-se nas contribuições de Bentes e Souza-Santos (2023) e Aguiar (2025), ao compreenderem a desinformação como um fenômeno discursivo, cognitivo e social que ultrapassa a simples circulação de conteúdos falsos, articulando-se a interesses políticos, ideológicos e simbólicos. Sob essa ótica, tornou-se necessário problematizar, também, a maneira como determinados discursos sobre a “redação perfeita” são disseminados nas redes sociais digitais, especialmente por influenciadores educacionais que propagam fórmulas prontas e repertórios genéricos como estratégias universais para obtenção da nota máxima no Enem. Em muitos casos, tais discursos acabam reforçando práticas de escrita automatizadas e contribuindo para a circulação de informações descontextualizadas ou sem legitimidade informacional no próprio ambiente escolar.

Para isso, foram propostas discussões relacionadas às formas de pesquisa realizadas pelos próprios estudantes nos ambientes digitais, sobretudo no uso automático dos primeiros resultados apresentados pelos navegadores eletrônicos. Esse movimento permitiu problematizar a lógica algorítmica das plataformas digitais e a maneira como determinados discursos ganham visibilidade e legitimidade social, mesmo quando sustentados por informações imprecisas ou descontextualizadas. Nessa direção, as contribuições de Leurquin e Leurquin (2021) acerca da curadoria informacional mostraram-se fundamentais, especialmente ao compreenderem o ato de pesquisar como prática investigativa que exige seleção, análise crítica e verificação das informações acessadas.

Por conseguinte, os estudantes tiveram contato com uma redação dissertativo-argumentativa adaptada pelos aplicadores da oficina, na qual foram inseridos repertórios inconsistentes e informações manipuladas intencionalmente. A atividade de curadoria informacional e reescrita textual buscou deslocar os discentes de uma posição passiva diante da informação para uma postura investigativa e responsiva frente aos discursos que circulam socialmente. Nesse sentido, o trabalho com a produção textual ultrapassou a

dimensão estrutural da escrita e passou a contemplar, também, questões éticas, discursivas e sociais relacionadas ao uso responsável da linguagem.

Os resultados observados durante o momento formativo evidenciaram que muitos estudantes compreendiam a redação do Enem a partir de uma perspectiva excessivamente estrutural e mecanizada, fortemente influenciada por modelos prontos difundidos nas redes sociais digitais. Em diversos momentos, percebeu-se a recorrência de repertórios socioculturais utilizados de maneira descontextualizada, genérica ou sem comprovação de veracidade, revelando uma prática de escrita centrada mais na reprodução de fórmulas do que na construção crítica da argumentação.

Esse fenômeno demonstra como determinados discursos sobre a “redação perfeita” têm contribuído para a propagação de desinformação no próprio contexto educacional, uma vez que muitos repertórios são mobilizados sem legitimidade informacional ou relação efetiva com a temática proposta.

Nesse contexto, observou-se que muitos estudantes associavam a qualidade da escrita à memorização de repertórios considerados “coringas”, independentemente de sua pertinência temática ou credibilidade discursiva. Essa lógica, amplamente disseminada nas plataformas digitais, favorece não apenas a superficialização da escrita argumentativa, mas também a circulação de conteúdos imprecisos, manipulados e descontextualizados, produzindo impactos que ultrapassam o ambiente escolar e atravessam práticas sociais cotidianas. Tal cenário distancia-se das orientações da BNCC (Brasil, 2018), ao enfraquecer práticas voltadas à autoria, à criticidade e à construção ética dos discursos.

Com respaldo na LT, percebeu-se, ainda, que muitos estudantes apresentavam dificuldades em compreender a relação entre repertório sociocultural, progressão temática e construção argumentativa, utilizando determinadas referências apenas como elementos decorativos da escrita. Isso evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio estrutural do gênero dissertativo-argumentativo, mas também a reflexão crítica acerca das informações mobilizadas nos textos, dos efeitos de sentido produzidos discursivamente e das implicações éticas envolvidas no compartilhamento de discursos desinformativos.

A aula-oficina, que também discutiu a questão de curadoria informacional, possibilitou deslocar os estudantes de uma postura passiva diante da informação para uma atuação mais investigativa, crítica e responsiva, estimulando a verificação de fontes, a análise da autoria dos textos e a problematização dos discursos circulantes nas plataformas digitais. Tal movimento contribuiu não apenas para a qualificação da escrita argumentativa no contexto do Enem, mas também para a formação cidadã dos estudantes, aspecto que dialoga diretamente com as competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018) e com a perspectiva freireana de educação crítica e emancipatória defendida por Paulo Freire (2004).

Considerações finais

O presente artigo buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto *Escola sem Fake: oficinas de leitura, produção de texto e análise linguística no combate à desinformação*, refletindo acerca das contribuições do ensino de produção textual para o enfrentamento à desinformação no contexto escolar. A partir das experiências construídas na aula-oficina realizada com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, foi possível compreender como a circulação massiva de conteúdos nas redes sociais digitais têm impactado diretamente as formas de leitura, pesquisa e escrita

mobilizadas pelos discentes, especialmente no que se refere à produção da redação do Enem.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo evidenciaram que o ensino da escrita dissertativo-argumentativa, quando reduzido à reprodução de modelos prontos, repertórios “coringas” e fórmulas mecanizadas amplamente difundidas nos ambientes digitais, distancia-se das orientações da BNCC (Brasil, 2018), fragilizando a construção da autoria e contribuindo para a reprodução de discursos desinformativos no espaço escolar.

Diante desse cenário, as oficinas desenvolvidas no projeto mostraram-se relevantes ao promover práticas de leitura crítica, curadoria informacional e análise discursiva, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre a legitimidade das informações utilizadas em suas produções textuais. Mais do que preparar os discentes para exames seletivos, como o Enem, a proposta buscou compreender a escrita enquanto prática discursiva atravessada por questões sociais, éticas e políticas. Assim, as experiências vivenciadas evidenciaram a importância de ações pedagógicas que articulem ensino de redação e educação crítica, evidenciando a autoria dos estudantes e o uso responsável de repertórios na produção textual.

Por fim, considera-se que projetos como o *Escola sem Fake* reafirmam a necessidade de práticas educativas comprometidas com a formação ética, crítica e emancipatória dos estudantes, sobretudo em uma sociedade marcada pela intensa circulação de desinformação nos ambientes digitais. Ao deslocar os discentes de uma postura passiva diante da informação para uma atuação investigativa e responsiva, o trabalho desenvolvido contribuiu não apenas para a qualificação da escrita argumentativa no contexto do Enem, mas também para a formação cidadã dos sujeitos, preparando-os para os desafios da universidade e para as práticas sociais da vida cotidiana.

Referências

AGUIAR, Tiago. *Escola sem fake: a sala de aula se transformando em agência de checagem*. In WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Manuela Correa de (org.). *[Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas]*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2025. p. 301-320.

AGUIAR, Tiago; CARVALHO, Giulia Gomes. *Narrativas da tentativa de golpe de Estado no Brasil em 8 de janeiro de 2023: uma análise à luz da transitividade escalar*. Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 15, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4924/pdf>. Acesso em: 14 maio. 2026

BENTES, Anna Christina; SOUZA-SANTOS, José Elderson de. *Fake news como produção textual disruptiva: os abalos nos campos sociais*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 65, n. 00, p. 023014, 2023. DOI: 10.20396/cel.v65i00.8673341. Disponível em: Fake news como produção textual disruptiva: os abalos nos campos sociais | Cadernos de Estudos Linguísticos. Acesso em: 10 maio. 2026.

BERGER, Guy. Prefácio. In: IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. *Jornalismo, Fake News & Desinformação: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo*.

UNESCO, 2019. Disponível em: Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo. Acesso em: 10 maio. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Manual de Correção da Redação do Enem 2019: Guia do Colaborador para a Capacitação de Corretores e Supervisores. Brasília, 2019. Disponível em: Inep disponibiliza material inédito sobre critérios de correção da redação para auxiliar na preparação para o exame. Acesso em: 14 maio. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2025: cartilha do participante*. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: INEP – Cartilha do Participante ENEM 2025. Acesso em: 14 maio 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. .

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Rubia Carla Formighieri; DONASOLO, João Pedro Giordani; AMES, Valesca Daiana Both; GIORDANI, Rosselane Liz. *A ciência entre a infodemia e outras narrativas da pós-verdade: desafios em tempos de pandemia*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, n. 7, p. 2863-2872, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021267.05892021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yXX23hGrjv5RwLf9H5TyPBZ/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LEURQUIN, Eulália; LEURQUIN, Chloé. *Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos*. Scripta, Belo Horizonte, v. 25, n. 54, p. 265-295, 2º quadrimestre de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. Ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Desordem informacional: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas*. Tradução de Pedro Caetano Filho e Abílio Rodrigues. Campinas, UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2023. Disponível em: Desordem informacional: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas (2023). Acesso em: 12 maio. 2026.

IA, AUTORIA E ENSINAGEM NO TIKTOK: MEDIAÇÕES ALGORÍTMICAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA ACADÊMICA

Maria Ariane Santos Amaro da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-5083-4973>
Universidade Federal de Campina Grande
mariaariane569@gmail.com

Introdução

O ensino da escrita acadêmica, especialmente do gênero artigo científico, permanece com uma lacuna persistente na formação universitária contemporânea. Embora o ingresso no ensino superior represente a entrada numa nova comunidade discursiva, muitos estudantes de graduação enfrentam esse desafio sem o devido suporte institucional. De acordo com Silva e Castanheira (2019), essa deficiência ocorre em dois padrões recorrentes: a solicitação de atividades de escrita sem orientações claras e *feedbacks* genéricos por parte dos docentes, que muitas vezes não dão conta das especificidades do gênero.

Essa problemática é agravada por uma crença, assim como afirma Marinho (2010), de que as competências de leitura e escrita já deveriam ter sido plenamente desenvolvidas no ensino básico. Esse desamparo ignora que a escrita acadêmica envolve muito mais do que o domínio de regras técnicas; trata-se de um processo marcado por incertezas e ansiedade, exigindo que o discente se insira num modo particular de construir sentidos e participar de esferas comunicativas complexas, do qual ele não fazia parte. Quando essa formação é negligenciada pelas instituições formais, observa-se um deslocamento dos estudantes para espaços informais e ambientes digitais em busca de orientação e mediação (Antônio, 2015).

Nesse contexto, as transformações sociais impulsionadas pelo avanço tecnológico reconfiguram as práticas de ensino e a organização das interações sociais e culturais. O uso de aplicativos de redes sociais voltadas para a comunicação e interação social impactou a linguagem, entendida aqui sob a ótica do Círculo de Bakhtin como um fenômeno dialógico e dinâmico, que se concretiza nos discursos que circulam na sociedade. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estabeleceram-se como fontes nas quais o saber pode ser acessado com um clique, exigindo, contudo, uma integração da tecnologia e ensino de forma dialógica e interativa.

Dentro deste cenário, o TikTok destaca-se como um fenômeno cultural e um espaço de circulação viva da linguagem. Nele, surgem os *eductokers*, criadores de conteúdos educacionais na rede social TikTok (Silva, 2025). Recentemente, as práticas educativas mediadas por Inteligência Artificial Generativa (IAG) ganharam relevância na rede, sendo apresentadas como aliadas no desenvolvimento de habilidades de pesquisa. A partir dessa conjuntura, este estudo propõe a seguinte questão-problema: de que maneira os *eductokers* utilizam recursos de inteligência artificial generativa para abordar a escrita acadêmica do gênero artigo científico?

Para respondê-la, o objetivo geral deste trabalho é investigar as orientações dos *eductokers* quanto ao uso de IAG como ferramenta auxiliar na escrita de artigos científicos. Trata-se de um recorte de pesquisa desenvolvido no âmbito do projeto de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela

Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Ao investigar especificamente como as práticas de ensinagem e mediação sobre a escrita acadêmica se materializam no ecossistema do TikTok, este artigo busca contribuir para a compreensão de como o saber científico é negociado nesses espaços digitais, que se tornaram, para muitos estudantes, o suporte principal diante do desconhecimento do gênero.

1 Inteligência Artificial e a ensinagem no ambiente digital

As transformações tecnológicas contemporâneas reconfiguraram a cultura em sua base. No centro dessa mudança, a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma Tecnologia de Propósito Geral (TPG), conforme destaca Arbix (2020). Cockburn, Henderson e Stern (2018 *apud* Arbix, 2020), afirmam que a IA é uma "constelação" de inovações com capacidade multissetorial de gerar novas metodologias e descobertas.

No estágio atual, as Inteligências Artificiais Generativas (IAG) transcendem o caráter preditivo para assumir uma função produtiva, gerando conteúdos inéditos a partir de comandos (*prompts*). Contudo, Arbix (2020, p. 262) alerta que “Algoritmos não são inteligentes nem têm ética, nós temos”, transferindo ao sujeito a responsabilidade pela transparência do saber construído.

É justamente a popularização dessas ferramentas de IAG para fins educacionais que impulsiona um novo fenômeno: o uso das redes sociais para ensinar a usar essas tecnologias. De acordo com Vicente (2014), as redes sociais podem ser conceituadas como um espaço interativo em que as pessoas podem trocar informações sobre qualquer assunto, seja ele do cotidiano ou científico.

Nesta pesquisa, nos ancoramos nos pressupostos das redes sociais como um Ecossistema Comunicativo, com base em Martín-Barbero (2009) e Xavier (2023). De acordo com Martín-Barbero (2009), a relação entre processos de comunicação dos indivíduos e o aparato midiático estabelece a existência de ecossistemas comunicativos, nesses espaços tecnológicos em que circulam os indivíduos e suas produções, bem como sua circulação e de recepção de sentidos. Desse modo, entendemos esses ecossistemas comunicativos como o:

Território apto a abrigar ecossistemas comunicativos de circulação de vozes, espaços para transitar posicionamentos, pontos de vista. Elas são ecossistemas que congregam sujeitos para dialogarem, para socializarem percepções e, consequentemente, efetivarem práticas comunicativas e interativas de concordâncias, de discordâncias, de expansão de sentidos. (Xavier, 2023, p. 55).

A aprendizagem na sociedade atual é mediada por essas redes, que se tornaram um espaço de produção de conhecimento multifacetado. No TikTok, essa dinâmica se torna evidente quando usuários-ensinantes compartilham métodos de uso da IAG para os estudos, configurando o que chamamos de ecossistema comunicativo de ensinagem (Silva, 2025).

Essa prática evidencia como a cultura digital influencia as formas de comunicação e quebra os limites geográficos, permitindo um fluxo contínuo de diálogos e vivências que constituem a base da aquisição do saber contemporâneo. Assim, o TikTok não é apenas uma rede de entretenimento, mas um lugar onde se ensina a usar a Inteligência Artificial Generativa, exigindo uma reavaliação das práticas de ensinagem que agora ocorrem fora dos muros da universidade.

1.1 O *TikTok* como Ecosistema Comunicativo de Ensino

Para compreender as redes sociais como ambientes de formação discursiva, nos ancoramos no conceito de Ecosistema Comunicativo, formulado por Martín-Barbero (2000, 2009). Segundo o autor, esses ecossistemas emergem da articulação entre processos de comunicação, sujeitos e tecnologias midiáticas, configurando espaços onde se constroem e se negociam sentidos coletivamente. São territórios simbólicos que abrigam uma circulação plural de vozes, lugares de trânsito de posicionamentos diversos e socialização de percepções. Xavier (2023), por sua vez, amplia essa perspectiva ao descrever as redes sociais como o lugar de circulação de vozes, onde transitam práticas discursivas heterogêneas marcadas por concordâncias, dissensos e ressignificações constantes.

Diferente de ambientes tradicionais de ensino, o TikTok favorece a informalidade, a espontaneidade e o uso de gêneros digitais como o *EducTok* (Silva; Xavier, 2025), criando condições para que a ensinagem aconteça de forma descentralizada e colaborativa. O ecossistema da plataforma integra tecnologias, práticas culturais e interações sociais em um ambiente de trocas constantes. Contudo, é imprescindível manter um olhar realista: a interação nas redes sociais não é isenta de problemas. As trocas dialógicas são atravessadas por ruídos, desigualdades, vieses algorítmicos e disputas discursivas que impactam diretamente quem fala e quem é ouvido.

Longe de ser uma "troca mágica" de conhecimentos, o Ecosistema Comunicativo de Ensino no TikTok é um espaço complexo marcado por tensões e negociações constantes. Ainda assim, esse fluxo se alinha à perspectiva bakhtiniana da responsividade, na qual os comentários, curtidas e compartilhamentos funcionam como manifestações concretas da interação dialógica.

A ensinagem, nesse ambiente, pressupõe um "saborear o conhecimento" tanto por parte de quem ensina (o criador que voluntariamente compartilha um saber) quanto de quem aprende (o estudante que busca ativamente compreender um tema), configurando novas e potentes formas de participação e construção de saber no ambiente digital.

2 Entre vozes e escritas: autoria e linguagem na perspectiva dialógica

A Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), fundamentada pelo Círculo de Bakhtin, compreende a linguagem não como um sistema abstrato de regras, mas como uma atividade essencialmente interativa e responsiva. Nessa perspectiva, o enunciado é a unidade real da comunicação, e todo enunciado é um elo numa cadeia complexa de discursos. O "eu" não se constitui de forma isolada, mas na tensão constante com o "outro".

No contexto desta pesquisa, esse caráter interativo manifesta-se nos *EducToks*, que surgem como respostas concretas a enunciados anteriores, sejam eles as dúvidas dos estudantes, as lacunas formativas da universidade ou os novos discursos sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG) na produção científica.

Nesse sentido, a noção de autoria sob a ótica da TDL ganha uma nova camada de complexidade ao ser confrontada com as tecnologias de propósito geral. Ao contrário de uma visão tecnicista, que enxerga a IAG como uma aplicação neutra, a TDL permite compreender a autoria como um processo relacional, ideológico e situado. O autor, para Bakhtin (2003), é um sujeito atravessado por vozes sociais que assume a responsabilidade pela sua palavra diante do interlocutor.

Quando transpomos este conceito para as práticas mediadas por IA, surgem questionamentos fundamentais: quem detém a palavra quando o enunciado é gerado por algoritmos? Como se constitui a responsabilidade autoral num ambiente onde as vozes são orquestradas por sistemas generativos?

Ao delegar à máquina uma tarefa intelectual que antes lhe era atribuída integralmente, o sujeito não está apenas utilizando uma ferramenta, mas reconfigurando a sua própria posição como autor. Esse gesto tensiona as fronteiras da autoria, pois a IA passa a integrar o processo de construção do enunciado não como autora plena, mas como uma mediação técnica que reorganiza os sentidos pré-existentes no seu vasto banco de dados.

De acordo com Faraco (2008), o autor não cria do nada, mas atua num campo de vozes já constituídas; no caso dos *eductokers*, essa apropriação é ainda mais complexa, pois eles orquestram as vozes da IA, as fontes escolares e os saberes científicos sob a lógica algorítmica da plataforma TikTok.

Portanto, a autoria na cultura digital desloca-se, partilha-se e distribui-se entre sujeitos, sistemas e interfaces. Sobral (2009) complementa que a autoria é um exercício de responsabilidade, e é precisamente aqui que residem os desafios éticos da mediação tecnológica.

A delegação de tarefas à IAG impõe uma reflexão sobre a autenticidade dos saberes produzidos e sobre a necessidade de uma formação crítica. O ato de pedir que a IA "escreva" exige um autor que saiba validar, tensionar e conferir originalidade à resposta recebida, sob o risco de uma desumanização pedagógica e do comprometimento da dimensão formativa da educação.

Compreender a autoria em tempos de IA exige, portanto, reconhecer que esses enunciados se inserem num processo formativo não institucionalizado, mas profundamente dialógico. A ensinagem no TikTok, ao mediar o uso da IAG, pressupõe um autor que atua de forma responsiva, negociando sentidos entre a técnica e a construção social do conhecimento. O que está em jogo, no limite, não é apenas o domínio de uma ferramenta tecnológica, mas a própria constituição do sujeito discursivo na contemporaneidade.

3 Metodologia

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem, conforme desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, que compreende o enunciado como uma construção situada, atravessada por relações sociais, ideológicas e históricas. Sob essa ótica, a linguagem não é tratada como um sistema abstrato de regras, mas como uma prática social viva, onde múltiplas vozes se entrelaçam na constituição dos sentidos. A escolha desse arcabouço teórico-metodológico justifica-se pela natureza do objeto: as práticas de ensinagem no *TikTok* mediadas por Inteligência Artificial Generativa (IAG), que demandam uma lente capaz de captar a fluidez das interações digitais e os deslocamentos da autoria contemporânea.

A investigação inscreve-se em um paradigma qualitativo, de natureza documental e orientação interpretativista. O caráter qualitativo permite compreender o fenômeno em seu ambiente natural, respeitando a forma como as interações ocorrem e são registradas na plataforma. Como aponta Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador interpretativista busca detalhar situações específicas sem a pretensão de veicular certezas generalizantes, focando na interpretação de fenômenos sociais inseridos em contextos densos de significação.

Para a inserção no campo, adota-se a netnografia não participante. Baseamo-nos na visão de Kozinets (2014), que define a netnografia como uma adaptação dos procedimentos etnográficos tradicionais para o ambiente *online*. A grande alteração, conforme Soares e Stangel (2021), reside na "participação invisível" que o pesquisador pode adotar. Nesta pesquisa, optamos pela observação distante, uma vez que o foco não recai sobre a trajetória biográfica dos *eductokers* específicos, mas sobre o panorama do fenômeno de ensinagem da IAG. Como ressalta Sá (2005), as mediações tecnológicas impõem filtros que devem ser reconhecidos pelo pesquisador como parte integrante do encontro acadêmico, sem hierarquizar o ambiente digital em relação ao presencial.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por audiovisuais publicados no TikTok por criadores de conteúdo que atuam como *eductokers*, sujeitos que assumem a posição de ensinantes no ecossistema da plataforma. A natureza documental da pesquisa sustenta-se na definição de "documento" proposta por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que abrange qualquer suporte de registro de informação, incluindo vídeos, fotografias e slides.

A coleta foi realizada manualmente na plataforma, utilizando termos de busca como "IA no estudo", "como usar *ChatGPT*" e, especificamente, "como escrever um artigo científico". Para o presente recorte analítico, foram selecionados dois *EducToks*, os critérios de seleção incluíram: i) relevância temática: vídeos que abordam o uso da IAG especificamente como ferramenta auxiliar na escrita acadêmica de artigos; ii) alcance e engajamento: considerou-se o volume de visualizações e curtidas como indicadores de circulação do saber; iii) potencial interativo: presença de interações relevantes nos comentários (dúvidas, resistências e apropriações), entendendo que os usuários-aprendentes integram o ecossistema comunicativo de ensinagem.

Os dados foram registrados via captura de tela e transcrição integral, organizados em um banco de dados contendo metadados (perfil, data, métricas) e a descrição minuciosa dos recursos semióticos (verbais, visuais e sonoros).

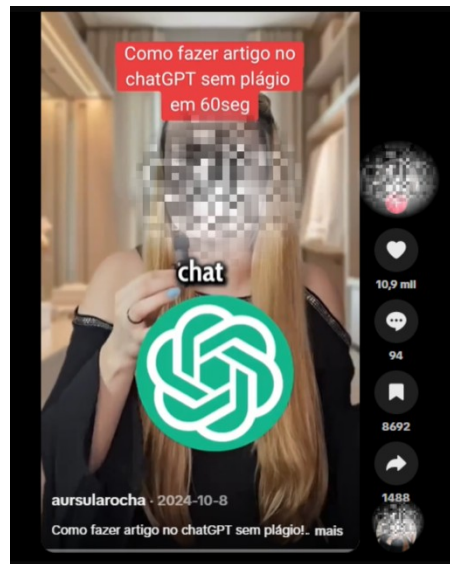
A análise foca em duas dimensões essenciais: as estratégias de ensinagem utilizadas para ensinar o uso da IA; e o tensionamento da autoria (humana vs. artificial). Esse percurso busca compreender como o gesto de delegar o fazer intelectual à máquina ressoa nas práticas sociais de linguagem e na constituição dos sujeitos discursivos.

4 Análise dos dados

Nesta seção, procedemos à análise dos dados a fim de responder à pergunta de pesquisa e ao objetivo proposto nesta pesquisa. Para investigar as estratégias de ensinagem de *eductokers* no TikTok e as implicações do uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na constituição da autoria acadêmica.

O primeiro *EducTok* analisado foca na estratégia de ensinagem voltada para a superação do bloqueio inicial do estudante na escrita de um artigo, utilizando a Inteligência Artificial Generativa (IAG) como uma ferramenta de estruturação lógica, prometendo ensinar a "fazer um artigo sem plágio em 60 segundos", vejamos:

Figura1 - Artigo sem plágio



Fonte: <https://www.tiktok.com/@aursularocha/video/7423515284884966661>

Embora essa mediação técnica se apresente como uma forma de reduzir tempo gasto na produção de um artigo (afinal, segundo a *eductoker*, “é muito comum que estudantes virem a noite” escrevendo), a solução proposta pela criadora consiste em orientar o estudante a extrair perguntas da sua área de pesquisa no motor de busca do *Google*, copiar e colar no ChatGPT e por meio de um comando (*prompt*), solicitar a elaboração da estrutura de um artigo sobre esse tema respondendo as perguntas coladas.

Desse modo, observa-se um deslocamento no sentido de pesquisa científica: em vez de a escrita partir de uma lacuna real de conhecimento, identificada pelo pesquisador após revisão bibliográfica, a definição do tema ela passa a ser pautada por tendências algorítmicas de busca, o que pode resultar em um texto de caráter meramente informativo e genérico, distanciando-se do rigor exigido pela esfera acadêmica.

Sob a ótica da Teoria Dialógica da Linguagem, o vídeo revela um tensionamento significativo na constituição da autoria. A *eductoker* enfatiza que a ferramenta “não vai escrever o artigo para você”, mas apenas “montar uma estrutura para você preencher com suas próprias palavras”, apontando que o aspecto positivo da estratégia é oferecer um esqueleto lógico para aliviar a ansiedade da página em branco, garantindo a originalidade e a ausência de plágio.

No entanto, ao delegar à máquina o “pensamento” e a hierarquização dos temas, o sujeito corre o risco de assumir uma posição de autor “preenchedor de lacunas”, cuja principal função é parafrasear o que o algoritmo organizou. Esse gesto de delegação técnica, se não acompanhado de uma reflexão crítica profunda, fragiliza a responsabilidade autoral bakhtiniana, uma vez que o autor deixa de ser o arquiteto do seu enunciado para se tornar um mediador de sentidos pré-configurados por sistemas generativos.

Essa mediação algorítmica transforma o fazer acadêmico em um processo automático, onde a eficácia da ferramenta é medida pela capacidade de gerar um conteúdo “livre de plágio” e “original” de forma acelerada. Entretanto, essa noção de originalidade é reduzida à superfície do texto (não detecção por *softwares* de plágio),

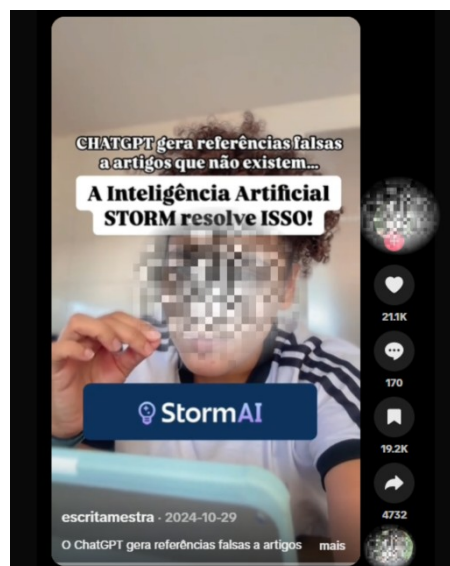
negligenciando a originalidade intelectual que advém do confronto de vozes e do posicionamento ético do pesquisador diante do seu objeto de estudo.

Este primeiro *EducTok* demonstra que as orientações dos *eductokers* pode operar em uma zona de ambiguidade entre a democratização do acesso a técnicas de escrita e a simplificação do rigor metodológico. A construção de sentidos, nesse caso, é fortemente mediada pelo algoritmo: desde a escolha do tema no *Google* até a estruturação no ChatGPT, o pesquisador é orientado a seguir um fluxo de trabalho onde a tecnologia dita o ritmo e a forma.

Conclui-se que, embora a IAG atue como uma potente aliada para organizar ideias e vencer o bloqueio criativo, a estratégia apresentada reforça uma visão funcionalista da ciência, exigindo do estudante um nível de vigilância ética ainda maior para que sua voz não seja silenciada pela promessa de um artigo rápido e fácil.

No segundo *EducTok* analisado, a estratégia de ensinagem da criadora foca na apresentação de uma ferramenta de IAG específica, o *Storm*, promovida como uma solução para o problema das "referências falsas".

Figura 2 - Inteligência Artificial Storm



Fonte: <https://www.tiktok.com/@escritamestra/video/7431275024268446982>

A mediação, neste caso, constrói um sentido de que a fidedignidade científica é um problema meramente técnico, e não um compromisso ético e bibliográfico do autor. Ao sugerir que a ferramenta *Storm* gera artigos "bem fundamentados" de forma gratuita e rápida, o *EducTok* reforça a ideia da escrita acadêmica como um produto de consumo imediato, onde o esforço de busca e validação de fontes é substituído por um processamento algorítmico que entrega o conhecimento pronto ao estudante.

O discurso da *eductoker* aponta como aspecto positivo que esse artigo pode ser aprofundado e trabalhado de acordo com os interesses do próprio usuário. Contudo, essa abordagem instrumentaliza o gênero, tratando-o como um esboço modular em que a leitura e a maturação da ideia são substituídas pelo processamento algorítmico.

A análise revela um certo esvaziamento da responsabilidade autoral, o autor não precisa mais pensar ou demandar muito tempo para conseguir escrever um artigo científico, porque a IAG fará isso. O tutorial oferece a opção "autônoma" para criar um

novo artigo com base apenas em um tópico e uma finalidade, prometendo que a "mágica" aconteça em poucos minutos.

É preciso reconhecer, no entanto, que o letramento digital presente nessa dinâmica também possui um lado positivo quando utilizado por pesquisadores com senso crítico já formado. Ferramentas como o próprio *Storm* podem funcionar como assistentes de mapeamento bibliográfico, ajudando o pesquisador a cruzar dados e identificar lacunas com maior agilidade, sem que a ferramenta substitua a leitura e a reflexão humana.

Para Bakhtin (2016), o ato de escrever é um posicionamento frente ao mundo e aos outros; contudo, ao delegar à IAG a tarefa de decidir quais pesquisas são relevantes e como orquestrá-las em um texto, o sujeito abdica de sua voz. A construção de sentidos passa a ser uma simulação de autoria, onde o pesquisador não dialoga com as fontes, mas apenas recebe um "artigo decentemente pesquisado" de um sistema que mimetiza a estrutura acadêmica sem passar pela reflexão crítica humana.

Do ponto de vista metodológico, essa abordagem instrumentaliza o gênero artigo científico, tratando-o como um esboço modular que pode ser aprofundado posteriormente. Essa inversão do processo, onde o texto vem antes da leitura e da maturação da ideia, compromete a formação do estudante, que deixa de desenvolver a sensibilidade necessária para distinguir nuances teóricas e lacunas reais no conhecimento de sua área. O estudante perde a autonomia e o "escrever do zero" não passará mais existir, porque agora o ponto de partida será o texto feito pela máquina.

Em suma, a mediação algorítmica apresentada neste vídeo exemplifica uma ensinagem que prioriza a agilidade tecnológica em detrimento do rigor intelectual. A promessa de que a plataforma irá "personalizar a resposta" cria uma falsa sensação de controle para o estudante, que na verdade se torna um espectador do processo de escrita. Esse ecossistema comunicativo no *TikTok* acelera a circulação de informações, mas, neste caso, pode estar promovendo uma desumanização da produção acadêmica. A "mágica" prometida pela *eductoker* mascara a perda da agência do pesquisador, transformando o que deveria ser um exercício de construção de saber em uma operação mecânica de gerenciamento de arquivos digitais.

Resultados e Discussão

A análise dos dois audiovisuais selecionados no *TikTok* revela que a Inteligência Artificial Generativa (IAG) é apresentada pelos *eductokers* como uma ferramenta complementar inicial no processo de escrita do artigo científico. Os dados demonstram que o discurso desses criadores de conteúdo busca desmistificar a tecnologia, aproximando-a da rotina do estudante. Contudo, essa inserção ocorre em uma zona de tensão entre a facilitação técnica e a manutenção do rigor acadêmico, uma vez que os *EducToks* abordam a tecnologia com finalidades distintas: enquanto o primeiro foca na estruturação do texto, o segundo enfatiza o aprofundamento do conteúdo.

Um dos resultados mais expressivos da pesquisa é a observação de um discurso ambíguo. O primeiro *EducTok* apresenta a IAG como um suporte para vencer o bloqueio inicial, oferecendo um esqueleto lógico que alivia a ansiedade da página em branco. Já o segundo *EducTok* promove a ferramenta sob a perspectiva de personalização e aprofundamento rápido a partir do interesse do usuário. Por trás de ambas as abordagens, no entanto, há o risco de uma adesão instrumental, em que o estudante pode adotar a tecnologia como um "atalho" que contorna a leitura crítica e a maturação das ideias, reduzindo a originalidade intelectual à simples ausência de plágio.

Nesse contexto, o TikTok se configura como um Ecossistema Comunicativo de Ensino. Nele, a ensinagem manifesta-se através de tutoriais rápidos que, apesar da brevidade imposta pelo formato da rede social, conseguem pautar debates sobre o fazer científico. O resultado é uma mediação algorítmica que opera em uma dupla via: ao mesmo tempo em que oferece técnicas de estruturação, pode promover uma visão funcionalista da ciência, caso o estudante não desenvolva uma postura crítica diante das respostas geradas pelo sistema.

Por fim, os resultados apontam que as orientações disponibilizadas na plataforma exigem do usuário-aprendente um alto nível de vigilância epistêmica e ética. Os *EducToks* demonstram que, embora seja possível aproveitar as potencialidades técnicas da IAG para organizar o pensamento, o estudante corre o risco de se tornar um espectador ou mero preenchedor de lacunas, perdendo a sua agência no processo de escrita, tornando-se dependente dessa tecnologia. Assim, o fenômeno cultural do TikTok permite observar como a autoridade não é imposta de forma monológica, mas tensionada pela interação responsiva entre a tecnologia e o sujeito.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira os *eductokers* utilizam recursos de Inteligência Artificial Generativa (IAG) para abordar a escrita acadêmica do gênero artigo científico no TikTok. Ao analisar o corpus documental, constatou-se que a plataforma opera como um Ecossistema Comunicativo de Ensino, onde as práticas digitais e os debates éticos se entrelaçam para reconfigurar a produção de sentidos.

A análise revelou que os *eductokers* apresentam a IAG com finalidades complementares, mas com ênfases distintas: ora como um suporte para a organização lógica e a superação do bloqueio inicial, ora como um atalho para a geração e aprofundamento modular do conteúdo. Respondendo à questão-problema, observou-se que a mediação algorítmica é marcada por uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que promete agilidade, pode promover uma visão instrumental do gênero artigo científico, reduzindo o esforço intelectual a uma operação mecânica.

As orientações analisadas exigem do estudante um exercício de curadoria e reflexão constante para que sua voz não seja silenciada. Sob a ótica dialógica do Círculo de Bakhtin, o ato de delegar etapas à IAG tensiona a responsabilidade autoral, transformando o pesquisador, muitas vezes, em um preenchedor de lacunas ou em um mediador de sentidos pré-configurados pela máquina, em vez do arquiteto do seu próprio enunciado.

O objetivo de investigar as orientações desses sujeitos foi atingido ao identificar que as práticas de ensinagem no TikTok revelam tanto as potencialidades da IAG, como o suporte cognitivo inicial, quanto os riscos da simplificação do rigor metodológico e da leitura crítica. Desse modo, o estudo evidencia que a relação do estudante com o gênero artigo científico na cultura digital exige uma nova postura ética e pedagógica diante das ferramentas.

Apesar dos achados, a natureza fluida dos ecossistemas digitais exige que este debate permaneça aberto. Para futuras pesquisas, recomenda-se explorar como a curadoria do algoritmo do TikTok influencia quais métodos de uso da IA ganham maior visibilidade e autoridade. Em resumo, a mediação algorítmica no TikTok não anula o sujeito, mas o desafia a ocupar um lugar de autoria ainda mais atento, ético e responsável diante das transformações tecnológicas contemporâneas.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, P. L. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2015.
- ANTONIO, A. D. **Comportamento de busca e uso da informação dos alunos do curso de pedagogia da UFSCar, nas modalidades a distância e presencial**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Multidisciplinar) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ARBIX, G. “Algoritmos não são inteligentes nem têm ética, nós temos”: a transparência no centro da construção de uma IA ética. In: COZMAN, F. G.; PLONSKI, G. A.; NERI, H. **Inteligência Artificial: Avanços e Tendências**. São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, 2021.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- ESCRITAMESTRA. **A inteligência artificial Storm resolve isso**. TikTok. 2024. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@escritamestra/video/7431275024268446982>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- KLEINA, C. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2016.
- KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.
- LINARES, J. J. G.; FUENTES, M. D. C. P.; GALDAMES, I. S. Embracing the potential of artificial intelligence in education: Balancing benefits and risks. **European journal of education and psychology**, 2023.
- MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, 30 set. 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, L. A. de et al. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Peer review: emerging trends and key debates in undergraduate education**, v. 5, n. 24, p. 248–268, 2023.

ROCHA, U. **Como fazer artigo no ChatGPT sem plágio em 60 segundos**. TikTok. 2024. Disponível em:
<https://www.tiktok.com/@aursularocha/video/7423515284884966661>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, M. A. S. A. Para além das “dancinhas”: o TikTok como um ecossistema comunicativo de ensinagem. 2025. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – **Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino**, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2025.

SILVA, M. A. S. A da; XAVIER, M. M. O EDUCTOK COMO UM GÊNERO DISCURSIVO. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 25, n. 2, p. 201–220, 2025. DOI: 10.35572/rle.v25i2.6514. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/6514>. Acesso em: 27 abr. 2026.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, M. M. **As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas**. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023.

PONTES QUE CONECTAM MUNDOS: INTERCULTURALIDADE, PROTAGONISMO JUVENIL E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Gilberto Batista dos Santos
<https://orcid.org/0009-0000-1664-0270>
Universidade Federal da Paraíba
gilberto.santos@professor.pb.gov.br

Introdução

O ensino de Língua Inglesa na escola pública brasileira tem sido atravessado por desafios históricos relacionados à defasagem linguística, à limitação de oportunidades reais de uso da língua e à desigualdade de acesso a experiências interculturais. Embora os estudantes estejam frequentemente em contato com o inglês por meio de músicas, jogos, redes sociais, filmes e plataformas digitais, esse contato nem sempre se converte em aprendizagem sistemática, tampouco em percepção da língua como instrumento de mobilidade acadêmica, profissional e cidadã.

No contexto da Escola Cidadã Integral Irmã Joaquina Sampaio, situada em Campina Grande/PB, esses desafios se manifestam em uma realidade marcada por estudantes oriundos, em sua maioria, de famílias trabalhadoras e de comunidades em situação de vulnerabilidade social. A escola atende turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em regime de educação integral, buscando articular formação acadêmica, desenvolvimento socioemocional e protagonismo juvenil. Nesse cenário, o ensino de inglês assume papel estratégico, sobretudo quando associado a políticas públicas de internacionalização, como o Programa Conexão Mundo, iniciativa do Governo do Estado da Paraíba que oferece oportunidades de intercâmbio e formação internacional para estudantes da rede pública estadual.

A experiência analisada neste artigo nasceu da necessidade de preparar estudantes do Ensino Médio para esse contexto de internacionalização, a partir de um diagnóstico inicial de proficiência em Língua Inglesa. Os resultados apontaram predominância dos níveis A0 e A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, evidenciando dificuldades em leitura, vocabulário, gramática e compreensão oral. Diante desse quadro, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica baseada em trilhas personalizadas de aprendizagem, uso mediado de inteligência artificial, rotação por estações, atividades de compreensão oral e produção multimodal em inglês.

A proposta articulou três eixos principais: a personalização do ensino com apoio de ferramentas digitais e inteligência artificial; a interculturalidade como ampliação do repertório sociocultural dos estudantes; e o protagonismo juvenil por meio da criação de produtos autorais em língua inglesa. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se a construção de trilhas adaptativas de aprendizagem, o uso de atividades diagnósticas e formativas, a participação de um intercambista italiano em momento de diálogo com os estudantes e a produção de vídeos em inglês sobre sustentabilidade, com foco na construção de um filtro de água cinza com materiais recicláveis.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de uma intervenção pedagógica personalizada, mediada por inteligência artificial, para o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Inglesa, do protagonismo juvenil e da

consciência intercultural de estudantes da escola pública. Para isso, são discutidos o percurso metodológico da experiência, os fundamentos teóricos que a sustentam e os principais resultados observados ao longo do processo, especialmente no que diz respeito à evolução dos estudantes, ao engajamento nas atividades e à ressignificação do inglês como prática social conectada à cidadania global.

1. Fundamentação teórica

1.1 Língua inglesa como prática social e intercultural

A experiência pedagógica analisada neste artigo parte da compreensão de que o ensino de Língua Inglesa, especialmente na escola pública, não deve se limitar à transmissão de regras gramaticais ou à memorização de listas de vocabulário. Embora esses elementos tenham sua importância no processo de aprendizagem, eles se tornam mais significativos quando articulados a situações concretas de uso da língua. Nessa perspectiva, aprender inglês implica desenvolver condições para compreender, interpretar e produzir sentidos em diferentes práticas sociais, considerando os contextos nos quais a linguagem circula.

A concepção de linguagem como prática social permite compreender a língua como espaço de interação, disputa de sentidos, construção de identidades e participação cidadã. No ensino de línguas, isso significa reconhecer que os estudantes não aprendem apenas estruturas linguísticas, mas também modos de agir socialmente por meio da linguagem. Assim, atividades de leitura, escuta, oralidade e produção textual precisam estar vinculadas a finalidades comunicativas reais ou verossímeis, nas quais o estudante compreenda por que está utilizando determinado vocabulário, estrutura ou gênero discursivo.

No contexto da Educação Básica, essa compreensão dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, que atribui à Língua Inglesa o papel de ampliar repertórios culturais, possibilitar acesso a diferentes discursos e favorecer a participação dos estudantes em práticas sociais mediadas por múltiplas linguagens. Ao tratar o inglês como língua franca, a BNCC desloca o foco de um modelo centrado exclusivamente no falante nativo e abre espaço para uma abordagem mais plural, na qual diferentes sujeitos, sotaques, culturas e usos da língua são reconhecidos como legítimos. Essa perspectiva é especialmente importante para estudantes da escola pública, que muitas vezes enxergam o inglês como algo distante de sua realidade cotidiana.

No projeto Pontes que Conectam Mundos, essa dimensão social da língua aparece desde a origem da proposta. A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública de tempo integral, com estudantes do Ensino Médio interessados no Programa Conexão Mundo, iniciativa que aproxima o ensino de inglês de possibilidades concretas de mobilidade, intercâmbio e circulação cultural. O projeto original registra que a proposta buscava ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, promover a aprendizagem significativa da Língua Inglesa e fomentar o pensamento crítico sobre a inserção do Brasil em um mundo globalizado.

Desse modo, o inglês foi trabalhado não apenas como disciplina escolar, mas como instrumento de acesso a experiências formativas mais amplas. A preparação para o Conexão Mundo funcionou como motivação inicial, mas a intervenção ultrapassou o treinamento para uma prova. Ao longo do processo, os estudantes foram convidados a refletir sobre interculturalidade, sustentabilidade, cidadania global e projetos de vida, utilizando a língua inglesa como meio de aproximação com essas temáticas.

A interculturalidade, nesse sentido, ocupa papel central. Uma abordagem intercultural não consiste apenas em apresentar curiosidades sobre outros países, bandeiras, comidas típicas ou datas comemorativas. Ela envolve o reconhecimento de que diferentes culturas produzem diferentes modos de viver, comunicar, aprender e interpretar o mundo. No ensino de inglês, isso implica criar situações em que os estudantes possam comparar realidades, questionar estereótipos, reconhecer sua própria identidade cultural e perceber-se como sujeitos capazes de dialogar com outras culturas sem abandonar seu lugar de origem.

Essa dimensão foi fortalecida, na experiência analisada, pelo contato dos estudantes com a temática do intercâmbio e pela presença de um intercambista italiano na escola. O relatório registra que esse estudante foi convidado a conversar com a turma sobre sua experiência em outro país, contribuindo para que os alunos compreendessem a importância do aprendizado de uma nova língua e os benefícios de uma vivência intercultural. Esse momento teve valor formativo porque tornou mais concreta a ideia de circulação internacional, muitas vezes percebida pelos estudantes como algo distante ou reservado a outros grupos sociais.

A interculturalidade também se manifesta quando o estudante passa a compreender que sua própria realidade local pode dialogar com temas globais. Ao trabalhar sustentabilidade, água cinza e reutilização de materiais recicláveis em inglês, o projeto aproximou a língua estrangeira de problemas concretos da vida social. Assim, a aprendizagem deixou de se organizar apenas em torno de conteúdos linguísticos isolados e passou a articular língua, território, meio ambiente e responsabilidade social.

Portanto, a fundamentação da experiência considera que ensinar inglês na contemporaneidade exige integrar competência linguística, sensibilidade intercultural e participação social. A língua estrangeira, nesse caso, não é apenas objeto de estudo, mas ponte para ampliar horizontes, fortalecer a autoestima dos estudantes e criar condições para que jovens da escola pública se reconheçam como sujeitos capazes de participar de espaços acadêmicos, culturais e profissionais mais amplos.

1.2 Multiletramentos, protagonismo juvenil e produção multimodal

Outro eixo teórico importante para compreender a intervenção é o dos multiletramentos. Em sociedades marcadas pela presença intensa de tecnologias digitais, redes sociais, vídeos, podcasts, imagens, infográficos, plataformas interativas e recursos de inteligência artificial, a linguagem circula de forma cada vez mais multimodal. Isso significa que os sentidos não são construídos apenas por palavras escritas, mas pela combinação entre texto verbal, imagem, som, movimento, layout, edição, gestos e recursos digitais.

No ensino de Língua Inglesa, essa realidade exige ampliar a compreensão tradicional de leitura e escrita. Ler em inglês, hoje, pode envolver interpretar uma postagem em rede social, compreender instruções em vídeo, analisar a interface de um aplicativo, acompanhar legendas, escutar um podcast, interpretar imagens associadas a textos curtos ou compreender comandos em ambientes digitais. Do mesmo modo, produzir em inglês pode significar escrever roteiros, gravar vídeos, criar apresentações, elaborar legendas, organizar falas para uma exposição oral ou produzir materiais digitais para circulação pública.

Essa perspectiva é especialmente relevante para estudantes que já convivem com práticas digitais fora da escola, mas nem sempre têm oportunidade de transformá-las em experiências sistemáticas de aprendizagem. A escola, nesse sentido, pode funcionar como

espaço de qualificação dessas práticas, ajudando os estudantes a passar do consumo passivo de conteúdos para a produção crítica, autoral e orientada pedagogicamente.

No projeto analisado, os multiletramentos aparecem de modo concreto na produção de vídeos em inglês sobre a construção de um filtro de água cinza com materiais recicláveis. Essa atividade exigiu dos estudantes a mobilização de diferentes linguagens: compreensão de informações em inglês, organização de roteiro, escolha de vocabulário, gravação de falas, demonstração prática do experimento, uso de imagem, edição e apresentação pública do produto final. O relatório informa que os estudantes participaram da elaboração e gravação dos vídeos, assumindo papéis na construção do roteiro, na experimentação científica e na apresentação em língua estrangeira.

Essa produção multimodal teve impacto pedagógico porque colocou os estudantes diante de uma situação concreta de uso da língua. Em vez de apenas responderem a exercícios descontextualizados, eles precisaram utilizar o inglês para explicar um processo, organizar etapas e comunicar uma ideia de relevância socioambiental. A língua, nesse caso, tornou-se instrumento de ação. O estudante não apenas estudou inglês; ele usou o inglês para apresentar uma solução, ainda que em escala escolar, relacionada à sustentabilidade.

O protagonismo juvenil emerge justamente nesse deslocamento. Quando os estudantes participam da escolha de falas, da organização do experimento, da gravação e da apresentação, deixam de ocupar apenas o lugar de receptores de conteúdo e passam a atuar como produtores de conhecimento. Essa mudança é fundamental para uma educação integral que busca desenvolver autonomia, responsabilidade, colaboração e confiança.

A produção multimodal também contribuiu para ampliar a autoconfiança dos participantes. O relatório aponta que, durante as gravações, foram observados ganhos de fluência, autoconfiança e controle da pronúncia, especialmente entre estudantes inicialmente mais tímidos. Esse dado é importante porque, no ensino de línguas, a insegurança diante da fala costuma ser um dos principais obstáculos à participação. Ao produzir vídeos em grupo, ensaiar falas e gravar em um ambiente conhecido, os estudantes puderam experimentar a oralidade em uma situação mais protegida e colaborativa.

Além disso, a publicação dos vídeos no Instagram da escola ampliou a circulação social da produção dos estudantes. O produto final deixou de ser apenas uma tarefa entregue ao professor e passou a compor a memória pública da instituição. Essa circulação contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e para mostrar aos estudantes que suas produções podem ter valor para a comunidade escolar.

Portanto, os multiletramentos e a produção multimodal sustentam uma dimensão central do projeto: a passagem de uma aprendizagem centrada apenas no conteúdo para uma aprendizagem baseada em autoria, colaboração e circulação social da linguagem. Essa passagem é particularmente relevante no ensino de inglês, pois permite que estudantes com níveis iniciais de proficiência percebam que já são capazes de produzir sentidos em outra língua, desde que recebam mediação adequada, apoio linguístico e oportunidades reais de participação.

1.3 Personalização da aprendizagem e uso pedagógico da IA

A personalização da aprendizagem constitui outro fundamento da intervenção. Em turmas heterogêneas, é comum que estudantes apresentem níveis muito diferentes de domínio linguístico. Alguns têm maior familiaridade com vocabulário por contato com

músicas, jogos e redes sociais; outros apresentam dificuldades básicas de leitura, compreensão oral e reconhecimento de estruturas simples. Quando todos recebem exatamente a mesma atividade, no mesmo ritmo e com o mesmo grau de dificuldade, parte da turma tende a ficar desmotivada por não acompanhar, enquanto outra parte pode não ser suficientemente desafiada.

Nesse sentido, a personalização busca aproximar as atividades das necessidades reais dos estudantes. Não se trata de individualizar completamente o ensino nem de eliminar os momentos coletivos, mas de criar percursos mais responsivos, nos quais o diagnóstico inicial e os registros de desempenho orientem a escolha de atividades. No projeto Pontes que Conectam Mundos, essa estratégia foi adotada a partir da identificação dos níveis A0 e A1 no diagnóstico inicial, o que evidenciou lacunas em leitura, vocabulário, gramática e compreensão oral.

A inteligência artificial foi utilizada como ferramenta de apoio a esse processo. O projeto previa o uso de IA para analisar produções dos estudantes, gerar recomendações de atividades e oferecer feedbacks em ambientes digitais. No desenvolvimento da experiência, o relatório registra que o professor criou um site interativo em que os estudantes acessavam trilhas adaptadas às suas lacunas individuais, com exercícios de vocabulário, leitura, gramática, interpretação de diálogos e compreensão auditiva.

Contudo, é importante destacar que a personalização com IA não deve ser confundida com automatização do ensino. A experiência analisada demonstra que o papel do professor permaneceu indispensável. A IA auxiliou na geração de materiais, na adaptação de textos e na organização de feedbacks, mas a tomada de decisão pedagógica continuou sob responsabilidade docente. Foi o professor quem interpretou os dados, validou os conteúdos, ajustou as atividades, acompanhou os estudantes e decidiu quando retomar conteúdos ou avançar para tarefas mais complexas.

Essa distinção é central para o debate contemporâneo sobre inteligência artificial na educação. O uso pedagógico da IA só se torna formativo quando está vinculado a objetivos claros, critérios de avaliação, curadoria humana e acompanhamento crítico. Sem essa mediação, há risco de produção de atividades inadequadas, simplificações excessivas, erros conceituais ou dependência tecnológica. Na experiência em análise, a IA foi mobilizada como recurso para ampliar a capacidade de atendimento do professor diante de diferentes lacunas de aprendizagem, especialmente em um contexto no qual o tempo escolar e os recursos humanos são limitados.

A personalização também contribuiu para tornar mais visíveis as necessidades de cada estudante. Ao organizar atividades por blocos de habilidades, como listening, reading, grammar e vocabulary, o professor pôde observar com mais clareza quais áreas exigiam maior reforço. Isso favoreceu uma avaliação mais formativa, em que os erros deixaram de ser apenas marcas de insuficiência e passaram a funcionar como indicadores para reorganização do ensino.

Nesse ponto, a intervenção combina uma visão tradicional e uma visão contemporânea de ensino. Tradicionalmente, o estudo estruturado de gramática, vocabulário, leitura e escuta continua necessário, sobretudo para estudantes em níveis iniciais. A inovação não está em abandonar esses elementos, mas em reorganizá-los por meio de trilhas, recursos digitais, feedbacks e tarefas mais próximas das necessidades individuais. Assim, o projeto preserva a importância do estudo sistemático da língua, ao mesmo tempo em que incorpora ferramentas atuais para tornar esse estudo mais responsivo e motivador.

1.4 Metodologias ativas e educação integral

A intervenção também se fundamenta nas metodologias ativas, especialmente na rotação por estações. Essa organização permite que os estudantes circulem por diferentes tipos de atividade, combinando momentos de mediação direta do professor, investigação, prática autônoma e produção colaborativa. No projeto original, a rotação por estações foi planejada com três frentes: prática guiada, investigação e produção autoral.

Essa estrutura favorece a diversificação das experiências de aprendizagem. Em uma estação, o estudante pode receber explicação direta e feedback do professor; em outra, pode interagir com textos, vídeos ou atividades digitais; em uma terceira, pode produzir materiais, resolver problemas ou construir produtos colaborativos. Para o ensino de inglês, essa dinâmica é produtiva porque permite trabalhar diferentes habilidades em uma mesma sequência didática, evitando que a aula fique restrita a um único formato.

No contexto da escola de tempo integral, essa diversificação ganha ainda mais importância. A educação integral pressupõe uma formação que ultrapassa a transmissão de conteúdos disciplinares, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais, emocionais e éticas. O ensino de inglês, nesse cenário, pode contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para a ampliação de repertórios culturais e para a participação em práticas sociais que envolvem comunicação, colaboração e tomada de decisão.

O projeto analisado se insere nessa lógica ao articular preparação linguística, cidadania global, sustentabilidade, interculturalidade e protagonismo juvenil. A aprendizagem da língua foi conectada a uma política pública de intercâmbio, a experiências de contato cultural, ao uso de tecnologias digitais e à produção de um vídeo com temática socioambiental. Desse modo, o inglês foi apresentado como ferramenta para compreender o mundo, comunicar ideias e participar de experiências formativas mais amplas.

A educação integral também se evidencia na participação da equipe escolar. O relatório registra que a coordenação pedagógica acompanhou etapas de diagnóstico e planejamento, professores de outras áreas colaboraram com materiais para o experimento e funcionários administrativos apoiaram a logística dos encontros no horário do almoço e o uso de espaços como sala multidisciplinar, laboratório de informática e auditório. Essa atuação coletiva demonstra que a intervenção não se restringiu ao trabalho isolado do professor de inglês, mas envolveu uma rede de apoio institucional.

Assim, metodologias ativas, educação integral e personalização da aprendizagem convergem para uma mesma finalidade: criar condições para que os estudantes aprendam de forma mais participativa, significativa e conectada à realidade. No caso do projeto Pontes que Conectam Mundos, essa convergência permitiu transformar a preparação para o Conexão Mundo em uma experiência mais ampla de formação linguística, intercultural e cidadã.

2 Desenvolvimento

A intervenção pedagógica analisada neste artigo foi desenvolvida na Escola Cidadã Integral Irmã Joaquina Sampaio, em Campina Grande/PB, a partir da necessidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem em Língua Inglesa para estudantes do Ensino Médio interessados no Programa Conexão Mundo. A proposta nasceu em um contexto marcado por desafios recorrentes no ensino de inglês na escola pública, como a defasagem em leitura, vocabulário e compreensão oral, a pouca familiaridade dos

estudantes com exames de proficiência e a percepção limitada da língua inglesa como instrumento de mobilidade acadêmica, cultural e profissional.

Inicialmente, o projeto foi apresentado à turma da 2ª série do Ensino Médio, composta por 25 estudantes. Entretanto, o acompanhamento mais sistemático concentrou-se no grupo de estudantes que aderiu às atividades voltadas à preparação para o Conexão Mundo. No relatório final da experiência, esse grupo aparece constituído inicialmente por oito participantes, com nível básico de proficiência e interesse em desenvolver habilidades linguísticas relacionadas à leitura, à escuta e ao uso funcional da língua em situações comunicativas.

O ponto de partida da intervenção foi a aplicação de um teste diagnóstico de Língua Inglesa, elaborado pelo professor responsável com apoio de recursos digitais. O instrumento contemplou questões de vocabulário, gramática, leitura e compreensão oral, permitindo identificar lacunas específicas de aprendizagem. Os resultados indicaram predominância dos níveis A0 e A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o que evidenciou a necessidade de uma ação pedagógica voltada à recomposição de habilidades básicas e ao desenvolvimento gradual da autonomia linguística dos estudantes.

A partir desse diagnóstico, foram criadas trilhas personalizadas de aprendizagem, organizadas por blocos de habilidades, como listening, reading, grammar e vocabulary. Essas trilhas foram construídas com apoio de ferramentas de inteligência artificial, utilizadas para auxiliar na elaboração de atividades adaptadas, na simplificação de textos, na geração de feedbacks e na organização de materiais de estudo. No entanto, a mediação docente permaneceu central: coube ao professor selecionar, revisar e ajustar os conteúdos, acompanhando o percurso individual dos estudantes e reorganizando as atividades conforme as dificuldades observadas.

As trilhas foram disponibilizadas em ambiente digital criado especificamente para o projeto. Por meio desse espaço, os estudantes podiam acessar atividades relacionadas às suas lacunas individuais e receber orientações para avançar nos conteúdos. O relatório da experiência registra que o professor desenvolveu um site interativo no qual os alunos acessavam trilhas adaptadas às suas necessidades, com exercícios de vocabulário, leitura, gramática, interpretação de diálogos e compreensão auditiva.

Paralelamente às trilhas individuais, foram realizados encontros coletivos nas aulas regulares de Língua Inglesa e em momentos de reforço no horário do almoço. Esses encontros tiveram papel importante na criação de uma rotina de estudo mais próxima e contínua, especialmente porque permitiram atender estudantes que precisavam de acompanhamento mais direto. As atividades envolveram resolução de questões, leitura orientada, escuta de áudios, interpretação de diálogos, revisão de vocabulário e prática de estratégias para provas do Conexão Mundo.

Um dos princípios organizadores da intervenção foi a diversificação das práticas de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto incorporou a rotação por estações, prevista no planejamento original como uma forma de articular prática guiada, investigação e produção autoral. Na prática, essa organização permitiu que os estudantes alternassem entre momentos de explicação com o professor, atividades de análise de textos e áudios e tarefas de criação multimodal. Essa dinâmica contribuiu para que a aula de inglês não ficasse restrita à exposição de conteúdos gramaticais, mas se aproximasse de situações mais concretas de uso da língua.

A dimensão intercultural também ocupou lugar relevante no desenvolvimento da proposta. Como o projeto estava articulado à preparação para uma possível experiência internacional, buscou-se ampliar o repertório dos estudantes sobre mobilidade,

diversidade cultural e cidadania global. Um dos momentos mais significativos foi a participação de um intercambista italiano, convidado a conversar com os alunos sobre sua vivência em outro país. Esse contato contribuiu para aproximar os estudantes de uma experiência concreta de intercâmbio e para fortalecer a percepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira pode abrir caminhos de circulação, estudo e convivência em outros contextos culturais.

Além da preparação para o Conexão Mundo, a intervenção avançou para a produção de materiais autorais em Língua Inglesa. O principal produto multimodal desenvolvido pelos estudantes foi a criação de vídeos sobre a construção de um filtro de água cinza com materiais recicláveis. A atividade articulou inglês, sustentabilidade, experimentação prática e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, permitindo que os alunos utilizassem a língua estrangeira para explicar um procedimento, organizar informações e comunicar uma proposta de relevância socioambiental.

Para essa produção, foram utilizados recursos de inteligência artificial em diferentes etapas. O ChatGPT auxiliou na elaboração e simplificação dos roteiros em inglês, adequando vocabulário e estruturas linguísticas ao nível dos estudantes. O NotebookLM foi utilizado para produzir um vídeo explicativo em inglês sobre o conceito de água cinza, seus impactos ambientais e as possibilidades de construção de um filtro com materiais recicláveis. A partir desse material, os estudantes assistiram à explicação na língua-alvo, buscaram na escola os materiais necessários, como areia, pedras e carvão, e organizaram a apresentação do experimento.

Essa atividade teve importância pedagógica porque colocou os estudantes em uma situação de uso real da língua inglesa. Eles precisaram compreender instruções, organizar etapas, ensaiar falas, gravar vídeos e apresentar um processo científico escolar em outro idioma. Assim, o inglês foi deslocado de um conteúdo abstrato para uma prática comunicativa concreta, relacionada ao meio ambiente e à realidade escolar. A produção dos vídeos também favoreceu o trabalho colaborativo, pois os estudantes assumiram funções na construção do roteiro, na gravação, na apresentação e na organização visual do experimento.

O desenvolvimento da intervenção também contou com a participação da equipe escolar. A coordenação pedagógica acompanhou etapas do planejamento e da execução; professores de outras áreas colaboraram com materiais e organização dos espaços; e funcionários administrativos contribuíram para viabilizar os encontros no horário do almoço e o uso de ambientes como sala multidisciplinar, laboratório de informática e auditório. Essa participação coletiva fortaleceu a proposta como ação de educação integral, ultrapassando os limites de uma atividade isolada do componente curricular Língua Inglesa.

Outro desdobramento importante foi a apresentação da experiência no XIV Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas, realizado pela Universidade Federal de Campina Grande. A participação no evento ampliou a visibilidade do projeto e inseriu a experiência escolar em um espaço acadêmico de discussão sobre ensino de linguagens, inteligência artificial e inclusão. Para os estudantes, esse reconhecimento contribuiu para reforçar a percepção de que suas produções poderiam circular para além da sala de aula, alcançando outros públicos e contextos institucionais.

Dessa forma, o desenvolvimento do projeto articulou preparação linguística, personalização da aprendizagem, mediação docente, uso crítico de inteligência artificial, interculturalidade e produção multimodal. A experiência demonstrou que o ensino de inglês pode ser potencializado quando parte de um diagnóstico concreto, reconhece as

lacunas dos estudantes, cria percursos individualizados e, ao mesmo tempo, oferece situações coletivas de uso significativo da língua. Mais do que preparar para uma prova, a intervenção buscou ampliar a relação dos estudantes com o inglês, aproximando-o de seus projetos de vida, de temas globais e de práticas sociais concretas.

3 Metodologia

Este artigo apresenta uma análise de uma intervenção pedagógica desenvolvida no componente curricular Língua Inglesa, em uma Escola Cidadã Integral da rede estadual da Paraíba, localizada em Campina Grande, durante o ano letivo de 2025. A experiência esteve vinculada à preparação de estudantes do Ensino Médio para o Programa Conexão Mundo e articulou ensino de inglês, interculturalidade, protagonismo juvenil e personalização da aprendizagem com apoio de inteligência artificial.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, com apoio de dados quantitativos de desempenho escolar. A opção por essa abordagem justifica-se porque o objetivo do artigo não é apenas apresentar resultados numéricos, mas compreender os efeitos pedagógicos da intervenção sobre a aprendizagem, o engajamento e a participação dos estudantes.

A proposta foi inicialmente apresentada à turma da 2ª série do Ensino Médio, composta por 25 estudantes. Entretanto, a análise sistematizada neste artigo concentra-se no grupo de estudantes que aderiu às atividades específicas de preparação para o Conexão Mundo, indicado no relatório final como um grupo inicial de oito participantes. Essa distinção é necessária porque o projeto teve alcance mais amplo na turma, mas o acompanhamento mais sistemático ocorreu com os estudantes diretamente envolvidos nas ações formativas.

Os dados analisados foram constituídos por diferentes registros produzidos ao longo da intervenção: teste diagnóstico inicial, atividades desenvolvidas nas trilhas personalizadas, avaliações formativas, registros de participação, observações docentes, produções multimodais em Língua Inglesa e resultados sistematizados no relatório final do projeto. Também foram considerados os dados referentes à evolução dos estudantes nos testes aplicados durante o percurso, especialmente a tabela de progressão de níveis e o gráfico de desempenho apresentados no relatório.

A análise dos dados foi organizada em três eixos. O primeiro eixo refere-se à aprendizagem linguística, considerando avanços em leitura, vocabulário, compreensão oral e uso funcional da Língua Inglesa. O segundo eixo diz respeito à personalização da aprendizagem, observando de que modo as trilhas produzidas com apoio de inteligência artificial contribuíram para atender às lacunas individuais dos estudantes. O terceiro eixo contempla o protagonismo juvenil e a interculturalidade, analisando a participação dos estudantes nas atividades colaborativas, na produção multimodal e nas experiências de contato com repertórios culturais diversos.

A interpretação dos dados foi realizada à luz dos estudos sobre linguagem como prática social, multiletramentos, metodologias ativas, educação integral e inteligência artificial aplicada à educação. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular os dados objetivos de desempenho com a análise qualitativa do processo formativo, considerando tanto os avanços linguísticos quanto os efeitos da intervenção na autonomia, no engajamento e na percepção dos estudantes sobre o inglês como instrumento de participação social.

4 Discussão e análise de dados

A análise dos dados produzidos ao longo da intervenção indica que o projeto contribuiu para avanços relevantes na aprendizagem de Língua Inglesa, especialmente quando se considera o ponto de partida dos estudantes. O diagnóstico inicial revelou um quadro de baixa proficiência, com médias de acerto de 42% em compreensão escrita, 38% em gramática e vocabulário, 36% em uso da língua e 31% em compreensão auditiva. Esses dados situavam a maior parte do grupo entre os níveis A0 e A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, com maior fragilidade nas habilidades de listening e uso comunicativo da língua.

Esse diagnóstico inicial é importante porque impede uma leitura superficial dos resultados finais. Em contextos de forte defasagem, a aprendizagem não pode ser analisada apenas por percentuais absolutos de acerto, mas pela capacidade progressiva dos estudantes de lidar com tarefas linguísticas mais complexas. O relatório final destaca exatamente esse ponto ao afirmar que o Teste 1 avaliava conteúdos de nível A0, o Teste 2 avaliava conteúdos de nível A1 e o Teste 3 envolvia conteúdos de maior complexidade, relacionados a B1/B2. Assim, eventuais oscilações percentuais não indicam necessariamente retrocesso, mas contato com tarefas mais exigentes do ponto de vista linguístico.

A Tabela 1, apresentada no relatório da experiência, indica que os estudantes que participaram dos três instrumentos avaliativos evoluíram ao menos um nível, sendo que alguns avançaram dois níveis completos, como de A0 para A2 ou de A1 para B1. Esse dado sugere que a combinação entre diagnóstico inicial, trilhas personalizadas e acompanhamento sistemático favoreceu avanços concretos na aprendizagem, sobretudo porque permitiu ao professor intervir de modo mais direcionado nas lacunas identificadas.

Tabela 1 - Evolução do nível de proficiência dos estudantes

Resultado observado	Interpretação pedagógica
Estudantes iniciaram predominantemente entre A0 e A1	Havia defasagem significativa em habilidades básicas de Língua Inglesa
Todos os estudantes que realizaram os três testes avançaram ao menos um nível	A intervenção contribuiu para progressão linguística verificável
Alguns estudantes avançaram dois níveis completos	A personalização favoreceu percursos individuais de aprendizagem
O Teste 3 apresentou maior complexidade linguística	A análise deve considerar nível de dificuldade, não apenas percentual de acertos

Fonte: Elaborado com base nos dados do relatório do projeto.

O avanço observado não pode ser atribuído a um único fator. A análise dos registros aponta que os resultados decorreram da articulação entre diferentes dimensões da intervenção: estudo estruturado de vocabulário e gramática, prática recorrente de leitura e escuta, uso de trilhas personalizadas, mediação docente e produção multimodal.

Essa combinação foi relevante porque manteve elementos tradicionais do ensino de línguas como treino lexical, revisão gramatical e resolução de questões, mas os integrou a práticas contemporâneas de aprendizagem, como uso de inteligência artificial, materiais digitais e produção de vídeos.

A personalização com apoio de inteligência artificial mostrou-se especialmente significativa para lidar com a heterogeneidade do grupo. Como os estudantes apresentavam lacunas diferentes, a trilha única e linear tenderia a atender apenas parcialmente às necessidades de aprendizagem. Com as trilhas individualizadas, foi possível direcionar atividades específicas para dificuldades em leitura, vocabulário, gramática e compreensão oral. No projeto original, essa personalização já aparecia como estratégia para recompor habilidades básicas e permitir que cada estudante avançasse em seu próprio ritmo.

Entretanto, os dados também indicam que a IA funcionou melhor quando associada à mediação docente. A simples geração automática de atividades não garantiria, por si só, aprendizagem significativa. O diferencial esteve na curadoria do professor: selecionar materiais, adaptar comandos, revisar produções, interpretar erros recorrentes e reorganizar as atividades de acordo com o progresso dos estudantes. Dessa forma, a inteligência artificial foi menos um “atalho” e mais um instrumento de ampliação da capacidade de acompanhamento pedagógico.

Outro dado relevante diz respeito ao engajamento. O relatório informa que todos os oito estudantes produziram vídeos multimodais e participaram das aulas de produção, tomando decisões sobre roteiro, linguagem, efeitos visuais e formas de apresentação. Também registra frequência de 100% nos encontros coletivos e média superior a 80% de conclusão das atividades nas trilhas personalizadas. Esses dados sugerem que a intervenção não apenas melhorou o desempenho linguístico, mas também fortaleceu a permanência e a participação ativa dos estudantes no processo.

No campo do protagonismo juvenil, a produção de vídeos sobre o filtro de água cinza constituiu o principal indicador qualitativo. A atividade exigiu que os estudantes mobilizassem a Língua Inglesa em uma situação concreta: compreender informações, organizar roteiro, explicar procedimentos e comunicar uma proposta socioambiental. Isso deslocou o inglês do espaço tradicional da resposta escolar para uma prática de autoria. Os estudantes não apenas responderam exercícios; eles produziram um material com finalidade comunicativa, visual e social.

Esse movimento é importante porque amplia a função da língua estrangeira na escola pública. Em vez de aparecer apenas como disciplina de baixo rendimento ou conteúdo exigido em provas, o inglês passou a funcionar como meio de expressão, investigação e participação. O relatório registra que os estudantes demonstraram ganhos de fluência, autoconfiança e controle da pronúncia durante as gravações, especialmente aqueles que inicialmente apresentavam maior timidez.

A dimensão intercultural também aparece como resultado formativo relevante. A presença de um intercambista italiano na escola aproximou os estudantes de uma experiência real de mobilidade internacional. Esse contato contribuiu para tornar mais concreta a ideia de intercâmbio, frequentemente percebida pelos alunos como algo distante de sua realidade social. Ao ouvir uma experiência de circulação entre países, os estudantes puderam relacionar o aprendizado da língua inglesa a possibilidades reais de estudo, convivência e ampliação de repertório cultural.

Os relatos de autoavaliação e conversas informais apontam mudança na percepção dos estudantes sobre o inglês. Segundo o relatório, muitos afirmaram sentir-se mais confiantes para enfrentar a prova do Conexão Mundo e para interagir em situações

comunicativas do cotidiano. Essa mudança não deve ser vista como dado secundário, pois a autoconfiança é um componente decisivo na aprendizagem de línguas, sobretudo entre estudantes que chegam ao Ensino Médio com histórico de fracasso ou insegurança em relação ao inglês.

A análise dos dados, portanto, permite afirmar que a intervenção produziu efeitos em três dimensões complementares. A primeira foi linguística, evidenciada pela progressão nos níveis de proficiência e pelo aumento da capacidade de lidar com tarefas mais complexas. A segunda foi pedagógica, relacionada à criação de percursos personalizados e ao uso da IA como apoio à mediação docente. A terceira foi formativa, expressa no protagonismo, na autoconfiança, na participação em produções multimodais e na ampliação da percepção do inglês como ferramenta de mobilidade e cidadania.

Ainda assim, os resultados precisam ser interpretados com cautela. O número de estudantes acompanhados sistematicamente foi reduzido, o que impede generalizações amplas. Além disso, o próprio relatório reconhece que alguns alunos precisaram de maior acompanhamento nas etapas de listening, indicando que a compreensão oral permaneceu como uma habilidade desafiadora mesmo após a intervenção. Também houve dificuldades logísticas associadas à realização de atividades no horário do almoço e oscilações de engajamento decorrentes de demandas pessoais, familiares e de deslocamento.

Esses limites, contudo, não diminuem a relevância da experiência. Ao contrário, ajudam a compreender as condições concretas de implementação de práticas inovadoras na escola pública. A personalização da aprendizagem com IA, nesse caso, não ocorreu em um cenário idealizado, mas em uma escola real, com limitações de tempo, espaço, infraestrutura e disponibilidade dos estudantes. O fato de o projeto ter produzido avanços mesmo nesse contexto reforça seu potencial como proposta replicável, desde que adaptada às condições de cada turma.

Em síntese, os dados analisados indicam que a intervenção contribuiu para a recomposição de aprendizagens em Língua Inglesa, fortaleceu o protagonismo juvenil e ampliou o repertório intercultural dos estudantes. A experiência mostra que práticas de ensino que combinam diagnóstico, mediação docente, personalização com inteligência artificial e produção multimodal podem criar condições mais inclusivas e significativas para a aprendizagem de inglês na escola pública. Mais do que preparar estudantes para uma prova específica, o projeto ajudou a reposicionar a língua inglesa como prática social, instrumento de expressão e possibilidade concreta de participação em contextos locais e globais.

Considerações finais

A experiência analisada neste artigo evidencia que o ensino de Língua Inglesa na escola pública pode ser fortalecido quando parte de um diagnóstico concreto das necessidades dos estudantes e se organiza em torno de práticas pedagógicas personalizadas, colaborativas e socialmente significativas. No caso do projeto Pontes que Conectam Mundos, a intervenção nasceu da preparação de estudantes do Ensino Médio para o Programa Conexão Mundo, mas ultrapassou a finalidade imediata de treinamento para uma prova, constituindo-se como uma proposta mais ampla de formação linguística, intercultural e cidadã.

Os dados discutidos indicam que a combinação entre avaliação diagnóstica, trilhas personalizadas, mediação docente e uso de inteligência artificial contribuiu para avanços na aprendizagem dos estudantes, especialmente em leitura, vocabulário, compreensão

oral e uso funcional da Língua Inglesa. A progressão observada nos instrumentos avaliativos, com estudantes avançando ao menos um nível de proficiência e alguns alcançando dois níveis de evolução, sugere que a personalização pode ser uma estratégia relevante para enfrentar defasagens acumuladas no ensino de inglês, desde que acompanhada por planejamento pedagógico e acompanhamento sistemático.

A inteligência artificial, nesse percurso, mostrou-se uma ferramenta de apoio à prática docente, e não um substituto do professor. Seu uso permitiu adaptar atividades, simplificar textos, organizar trilhas, produzir feedbacks e apoiar a elaboração de materiais em inglês. Entretanto, a eficácia da proposta esteve diretamente relacionada à curadoria pedagógica: foi o professor quem interpretou os dados, validou os materiais, ajustou as atividades e acompanhou as dificuldades dos estudantes. Assim, a experiência reforça a importância de um uso crítico, ético e mediado da IA no ensino de línguas.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento do protagonismo juvenil. A produção de vídeos em inglês sobre a construção de um filtro de água cinza permitiu que os estudantes utilizassem a língua em uma situação concreta de comunicação, articulando sustentabilidade, multiletramentos e autoria. Essa atividade deslocou o inglês de uma posição meramente escolarizada para uma prática social de expressão, investigação e participação. Ao assumirem papéis na elaboração de roteiros, gravação, apresentação e organização do experimento, os estudantes puderam perceber-se como sujeitos capazes de produzir conhecimento e comunicar ideias em outro idioma.

A dimensão intercultural também se mostrou significativa. O contato com a experiência de intercâmbio, a preparação para o Conexão Mundo e a presença de um intercambista italiano na escola contribuíram para ampliar o repertório dos estudantes sobre mobilidade, diversidade cultural e cidadania global. Nesse sentido, aprender inglês deixou de ser apenas uma exigência curricular e passou a ser compreendido como possibilidade de circulação em outros espaços acadêmicos, culturais e profissionais.

Apesar dos resultados positivos, a experiência apresenta limites que precisam ser considerados. O número de estudantes acompanhados de forma sistemática foi reduzido, o que impede generalizações amplas. Além disso, a compreensão oral permaneceu como uma habilidade desafiadora para parte do grupo, exigindo continuidade das ações em ciclos posteriores. Também houve desafios logísticos relacionados ao uso do horário do almoço, à disponibilidade dos estudantes e à organização dos espaços escolares. Esses limites, contudo, fazem parte das condições concretas de implementação de projetos pedagógicos em escolas públicas e ajudam a qualificar a análise da experiência.

Conclui-se, portanto, que a intervenção contribuiu para a recomposição de aprendizagens em Língua Inglesa, para o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes e para a ampliação de práticas de protagonismo juvenil mediadas por tecnologias digitais. O projeto demonstra que a articulação entre ensino de inglês, inteligência artificial, interculturalidade e produção multimodal pode favorecer práticas mais inclusivas, responsivas e conectadas aos desafios contemporâneos da educação linguística. Como possibilidade futura, recomenda-se a continuidade das trilhas personalizadas, a ampliação do número de estudantes atendidos e a integração da proposta ao planejamento anual da escola, de modo que a experiência deixe de ser pontual e passe a compor uma política pedagógica permanente de valorização da Língua Inglesa como instrumento de cidadania global.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- LUCKIN, Rose. **Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century**. London: UCL Institute of Education Press, 2018.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2021.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdo Programático – Projeto Conexão Mundo 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 022/2025 – Prêmio Professor Nota Mil**. João Pessoa: SEE-PB, 2025.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 31/2025 – Seleção de Estudantes para o Projeto Conexão Mundo 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Orientações – Prêmios Escola Nota Mil e Professor Nota Mil 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, Eliezer; OLIVEIRA, Marli. **Educação integral na prática: experiências e reflexões**. São Paulo: Moderna, 2019.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRODUÇÃO ESCRITA FRENTE À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Rosa Frasão Okerenta
orcid.org/0009-0002-0376-5853
Universidade de São Paulo
frasaorosa@gmail.com

Introdução

Este artigo busca trazer uma reflexão sobre as possibilidades e desafios enfrentados pelo processo de produção escrita frente ao uso cada vez mais avançado da Inteligência Artificial Generativa no contexto contemporâneo. A partir disso, pretende-se fazer uma aproximação teórica e metodológica entre a Teoria Histórico-Cultural, que tem Vygotsky como seu precursor e o materialismo histórico-dialético como fundamento, e a Formação Contínua Docente. Essa aproximação permite compreender a realidade em sua transformação trazendo a Teoria Histórico-Cultural ao âmbito escolar, e como esse entrelaçamento se articula com o processo de produção escrita escolar e a formação docente. Ademais, propõe uma forma de intervenção de grupo focal para que essa interlocução se efetive.

Primeiramente, é indispensável destacar que o atual cenário apresenta um crescente uso da Inteligência Artificial Generativa no contexto escolar destacado pelo relato jornalístico da Redação G1 (2025) o qual salienta que 7 de cada 10 alunos do ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas escolares, porém esses alunos relatam uma falta de orientação de como usá-la. Essa informação acentua um aumento desse número ao mesmo tempo que esse crescimento se encontra em um cenário de uma ainda existente desigualdade digital no país, no qual há falta de recursos digitais e de acesso à rede de internet em espaços escolares, sobretudo, em áreas rurais. Além do mais, essa falta de orientação dos alunos sobre como usar essa ferramenta leva a um distanciamento quanto aos benefícios que esse avanço digital pode trazer à aprendizagem. É importante destacar aqui que essa ferramenta é, pois, considerada um recurso de apoio ao trabalho docente e à aquisição de conhecimento do aluno, sendo jamais considerada uma ferramenta que possa substituir o valioso trabalho docente, um trabalho essencial ao desenvolvimento e emancipação humana.

Ademais, essa realidade se agrava quando Ferreira (2025) relata, por meio da Agência Brasil, que a Inteligência Artificial tem ameaçado o aprendizado da escrita, podendo ser considerado até mesmo um retrocesso intelectual, sendo incapaz de representar com feição a criatividade e autonomia presente no processo de escrita. Além disso, regulamentações ainda se encontram frouxas podendo dar espaço a insuficientes debates e à percepção indevida de riscos à comunidade escolar, quando, por exemplo, alunos não aprendem a questionar dados e divulgação de conteúdos escolares fornecidos pela inteligência artificial, que podem, até mesmo, gerar informações erradas ou incompletas, tanto quanto passam a entregar trabalhos feitos inteiramente pela inteligência artificial generativa (o chamado 'copia e cola'), ou ainda são expostos a um viés ideológico sem o devido acompanhamento do professor.

Embora tenha havido um crescente número de iniciativas para o desenvolvimento de competências digitais, a promoção de ações dentro do espaço escolar, como destaca

Fajardo (2025), busca transformar alunos em tutores, permitindo que alunos se tornem usuários críticos aos conteúdos expostos na internet, além de incentivar a criatividade e parceria na comunidade escolar.

Assim, essas e outras notícias apontam concomitantemente para a necessidade de um olhar à essa realidade escolar a partir de sua realidade concreta a fim de entender determinações além de sua aparência para que, assim, os fenômenos sejam compreendidos em seu processo de movimento e mudança. Essa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, parte da concepção dialética da realidade, tendo o homem como um ser crítico e de ação (Rosa; Andradi, 2011).

Desenvolvimento

Partindo-se do horizonte de trabalho nessa perspectiva teórica - a humanização do Homem- a busca do entendimento da apreensão da essência, um produto histórico e social, e não mera aparência da realidade, permite compreender a situação concreta dos atores escolares em suas múltiplas singularidades. Dessa forma, é preciso enxergar o indivíduo para além de sua singularidade imediata considerando suas múltiplas determinações instituídas no decorrer histórico em uma rede de relações escola-família-alunos-professores-comunidade.

Assim, o homem é constituído na sua relação com a realidade, não apenas enquanto meio social, mas também como processo cultural e historicamente produzido; e a totalidade é a totalidade de relações que constituem os fenômenos. Dessa maneira, o conhecimento depende da busca das determinações e relações intrínsecas e constitutivas do fenômeno a partir do momento e do contexto em que esse fenômeno se insere (Rosa; Andradi, 2011).

E como poderia haver uma articulação entre essa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Produção Escrita escolar? Essa pergunta traz à baila o fato de que a Produção Escrita escolar não parte de si, desarticulada das relações sociais e historicamente produzidas, mas parte da totalidade de relações no contexto em que se insere. Há, assim, uma relação com a realidade social, cultural e histórica. Além do mais, essa compreensão holística dos fenômenos revela um movimento repleto de avanços e contradições que perpassam a formação dos conceitos científicos, e isso leva a refletir sobre o porquê de determinadas regras e a entender que as atividades escolares fazem parte de uma comunicação mais ampla dentro de um contexto social (Ferreira, 2018).

Diante disso, destacam-se os gêneros de texto como mediadores das atividades de linguagem. Com isso, quando os alunos compreendem, com o auxílio do professor, como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero na atividade escolar, pressupõe-se que esses alunos poderão também usar esses conhecimentos e transferi-los para além dos muros da escola e agir com a linguagem de forma eficaz no em seu contexto social concreto (Cristovão, 2008). Cristovão (2008) também destaca que há 4 dimensões que são levadas em consideração para a escolha do tema: a dimensão psicológica; a dimensão cognitiva; a dimensão social; e a dimensão didática. À vista disso, o autor destaca a importância da compreensão dos gêneros textuais para a produção escrita em sua relação com o contexto de produção em seus aspectos motivacionais, de interesse, de complexidade do tema, do conhecimento prévio dos alunos, de densidade social, de presença no interior e exterior da escola, de suas propriedades linguísticas-discursivas, ou seja, como modelos sociais e linguístico que podem nortear a maneira que escrevemos nas mais diversas situações de comunicação (Cristóvão, 2008).

Esses mediadores de linguagem podem encontrar uma barreira na sala de aula se algumas explicações biologicistas de que o aluno mostra dificuldade na aprendizagem porque lhe falta maturidade. Essa verdade apenas no nível da aparência revela limites de explicações biologicistas. Diante disso, Nascimento e Asbahr (2013) compreendem que esse conceito de explicação biologicista tem permeado a prática pedagógica, incorporada no senso comum, a qual retrata o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear e determinístico fortemente presente por hábitos de pensamento.

Essa discussão simplista de desenvolvimento vai de encontro à concepção de desenvolvimento na teoria histórico-cultural que entende a apropriação dos significados historicamente produzidos nas atividades humanas a partir de um entrelaçamento dialético entre as linhas biológica e histórica do processo de apropriação da cultura humana (Nascimento; Asbahr, 2013). Assim sendo, é “(...) uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser” (Nascimento; Asbahr, 2013, p. 419).

À luz dessa discussão, o ensino adequado, portanto, deve se antecipar à aprendizagem. Assim, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nas proposições de Vigotski, a escola deve criar condições para que a aprendizagem se efetive e avance. Por conseguinte, são criadas condições para que a maturação se efetive. Portanto, deve-se promover uma maior articulação entre teoria e prática e uma superação de limites tecnicistas diante do fato de que a aprendizagem é vista como um processo (Nascimento; Asbahr, 2013).

À vista disso, por meio desse aparato teórico-metodológico, a Teoria Histórico-Cultural revela a necessidade de problematizar acontecimentos sociais concretos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, um pensar junto na sala de aula entre aluno-professor, uma relação interpessoal humana e humanizadora, que vá além da compreensão das aparências em busca da essência dos múltiplos fenômenos que constituem a realidade social, dando o devido lugar à consciência, à crítica e à participação da comunidade escolar. Dessarte, entende-se a necessidade de abordar o papel do Multiletramento Digital na sua relação com a Educação e a Formação Docente.

Deste modo, a princípio, Pischetola e Mesquita (2022) salientam a necessidade de problematizar o formato escolar tradicional frente à cultura digital “(...) através da oportunidade de se rever as linguagens, as metodologias didáticas e as relações na sala de aula” (Pischetola; Mesquita, 2022, p.34) para que, assim, “(...) as novas demandas sociais caracterizadas pelo domínio das redes, pelo aligeiramento das informações e pela articulação de valores e culturas heterogêneas” (Pischetola; Mesquita, 2022, p.35) reflitam a real compreensão do cenário atual.

Ademais, essas autoras salientam a necessidade de valorizar o protagonismo infantil, levando em conta novas formas de mobilizar os alunos, assim sendo,

(...) problematizar a crise de sentidos da escola frente à cultura digital em que se inserem os jovens, apresentando possibilidades de mutações do formato escolar tradicional através da oportunidade de se rever as linguagens, as metodologias didáticas e as relações na sala de aula (Pischetola e Mesquita, 2022, p.34)

Além disso, Pischetola e Mesquita (2022) destacam a importância de explicar aos atores institucionais o porquê de a escola precisar se adequar às ferramentas que estão disponíveis no momento atual. Isso vai ao encontro do entendimento de que o ser humano constrói a si mesmo a partir das relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por ela e a transforma (Rosa; Andriani, 2011). Dessa maneira,

entender que a cultura digital e suas implicações às práticas escolares fazem parte da nova realidade, permitindo uma reflexão crítica sobre a prática escolar. Isso posto, tal como afirma Freire (1996) a respeito da reflexão crítica,

(...) o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 21).

Ainda, no que tange à apropriação que fazemos sobre práticas de leitura e escrita atualmente, há uma demanda formativa quanto a ressignificações que essas práticas têm passado, tendo-se em vista as múltiplas possibilidades de tecnologias digitais, tais como a Inteligência Artificial Generativa, dentro e fora do espaço escolar. Isso faz com que o professor, também agente transformador da realidade, não fique alheio a esse novo cenário social (Gonçalves, 2022).

Essa necessidade de ressignificar antigas práticas permite o desenvolvimento de novas habilidades e competências que levam a uma atuação de forma crítica em atividades dentro e fora do âmbito escolar. Isto posto, a formação docente em sua dimensão pedagógica, tecnológica e didática é um caminho para que o professor possa agir ativamente e de forma reflexiva (Gonçalves, 2022). Logo,

o que defendemos, então, é uma formação docente que não se esgote no mero domínio de técnicas, outrossim, incorpore aspectos pedagógicos e didáticos que propiciem a plena integração das tecnologias no currículo, possibilitando aos professores a construção de competências e habilidades necessárias para a construção de espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Que articule teoria e prática, que desenvolva a reflexão crítica sobre possibilidades de mudanças na prática pedagógica com a utilização das tecnologias digitais (Gonçalves, 2022, p. 203)

Em vista disso, o grupo focal, uma estratégia metodológica de intervenção, pode estimular a reflexão e a discussão em uma interação coletiva, tendo um mediador, um facilitador, que encoraja as interações em grupo. Essa estratégia promove uma participação ativa dos participantes- professores, coordenadores pedagógicos e educadores- em um processo de produção de reflexões sobre suas concepções a partir do levantamento de novos sentidos que podem contribuir na movimentação do processo de ensino- aprendizagem (Barbour, 2009).

Essa interação possibilita, assim, o compartilhamento de experiências escolares diversas, bem como a expressão de diferentes perspectivas. E o mediador pode captar vozes tanto individuais quanto dinâmicas grupais, além de acompanhar mudanças e interpretar respostas emergentes durante o desenvolvimento das discussões. Outrossim, vale ressaltar que as reflexões produzidas não são cristalizadas, mas fazem parte de um movimento de sentidos e relações que revelam limitações e possibilidades diante do objeto analisado.

Dessa forma, como destaca Gondim (2003), o encontro de grupo focal parte de uma clareza de propósito norteado pela elaboração de um roteiro que tem o propósito de assegurar o foco no tema, isto é,

os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões, e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos (Gondim, 2003, p.160).

Assim sendo, quando Ferreira (2010) acentua que o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, de instrumentos mediadores, tanto quanto em situação de trabalho, essa prática de grupo focal permite a atividade prática realizada por meio de ações que corroboram ao “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Considerações finais

Tendo-se em vista o processo de produção escrita frente ao crescente uso da Inteligência Artificial Generativa, a interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural e a Formação Docente a fim de compreender a realidade, a sociedade e o homem, permitiu abrir um caminho de reformulações e questionamentos, por meio de encontros de grupo focal, que expressam a totalidade dos fenômenos nos quais o processo de ensino-aprendizagem se insere.

Ainda, diante da necessidade de haver maior entrelaçamento entre teoria e prática, o professor possibilita uma articulação entre o conhecimento dos gêneros textuais e a realidade social. Isso reflete o importante papel do professor e sua responsabilidade social ao desenvolvimento e emancipação do homem, sendo a aprendizagem vista como um processo. Os gêneros textuais são, dessa forma, fundamentais para a produção da escrita e perpassam uma simplista atividade escolar, orientando e constituindo formas sociocomunicativas historicamente situadas.

Assim sendo, uma proposta de intervenção à comunidade escolar é por meio de encontros de grupo focal, no qual questões norteadoras incitam discussões, os quais podem promover um espaço de escuta e troca horizontal, favorecendo a emergência de novos sentidos, releituras e a construção conjunta de possíveis caminhos para enfrentar os desafios relatados pelos professores, educadores e coordenadores pedagógicos frente ao uso crescente da Inteligência Artificial Generativa.

Nesse contexto, essa prática de intervenção propicia um espaço de diálogo horizontal com os educadores com o intuito de promover o reconhecimento do trabalho dos professores frente ao valor de seu trabalho de humanização, de seus esforços diante da limitação dos recursos disponíveis, tanto quanto de favorecer ações e práticas na escola a respeito do saber fazer uso de forma crítica da mídia massiva e das novas tecnologias,

(...) desenvolvendo nos docentes o pensamento crítico quanto ao uso das tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem, assim como o entendimento de como as tecnologias mudam e interferem em nossa vida, bem como nós moldamos e interferimos nas tecnologias (Gonçalves, 2022, p. 217).

Nessa interface entre Teoria Histórico-Cultural, Educação e Inteligência Artificial Generativa, propostas escolares que trazem o diálogo e trocas entre os atores institucionais têm muito a contribuir para que novas práticas de escrita estejam voltadas a uma formação responsiva e crítica, sendo o Professor o mediador, o orientador, o detentor do conhecimento, o exemplo, a inspiração, a esperança, para que o contínuo processo de aprendizagem leve à autonomia e emancipação humana, pois como afirma Freire (1996,

p.19) sobre a prática docente e o pensar certo é saber que “Quem pensa certo não está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos Focais**; tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O gênero quarta capa no ensino de inglês**. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais & Ensino*. 5ed. Ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2008.

FAJARDO, V. **Escolas põem tecnologia no currículo e na interação com alunos e famílias**. *Jornal Estadão*, São Paulo, 27 nov. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/escolas-poem-tecnologia-no-curriculo-e-na-interacao-com-alunos-e-familias/?srsltid=AfmBOopvwtuttLCGXC52agklzJH-9Up42bf7w96BlwUeWX2uwbX3iRie> Acesso em: 31 jan. 2026.

FERREIRA, L. C. **Inteligência artificial ameaça aprendizado da escrita, alerta autor**. Agência Brasil, Brasília, 15 set. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/inteligencia-artificial-ameaca-aprendizado-da-escrita-alerta-autor>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FERREIRA, M. M. **A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento**. *Revista Intercâmbio*, vol. XXI:38-61, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.

FERREIRA, M. M. **O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês; por uma relação de agência do indivíduo com a língua**. Obutchénie: *Revista de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, MG, v.02, maio/agosto 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, C. P.; ASBAHR, F. da S. F. **Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico- Cultural**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013.

GONÇALVES, L. A. C. **Tecnologias digitais, multiletramentos e formação docente**. In: VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (orgs.) *Cultura digital, educação e formação de professores*. São Paulo: Pontocom, 2022.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia, *Revista Paideia*, 2003.

PISCHETOLA, M; MESQUITA, S. S. A. **Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações**. In: VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (orgs.) *Cultura digital, educação e formação de professores*. São Paulo: Pontocom, 2022.

Redação G1. **7 em cada 10 alunos de ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas; alunos relatam falta de orientação sobre como usar.** G1 Educação, 16 de setembro de 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/16/7-em-cada-10-alunos-de-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas-escolares.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. **Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica.** In: KAHHALE, E. M. P. (Org.). A diversidade da psicologia: uma construção teórica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UMA ANÁLISE METAPLÁSTICA DO CASO LEXICOGÊNICO “BÃO” À LUZ DOS ESTUDOS HISTÓRICO-DIACRÔNICOS EM — “TODO MUNDO SABE O MENINO BÃO QUE EU SOU” NA FALA DE JOÃO GABRIEL, PARTICIPANTE DO BBB 2025

Júlia Emanuelle de Aquino Santana
<https://orcid.org/0009-0004-5942-4956>
Universidade de Pernambuco
julia.easantana@upe.br

Johne Paulino Barreto
<https://orcid.org/0009-0002-8323-1236>
Universidade de Pernambuco
johne.paulino@upe.br

Thamiris Santana Coelho Assis
<https://orcid.org/0009-0009-4519-8683>
Universidade de Pernambuco
thamiris.coelho@upe.br

Introdução

É indiscutível que a imersão na era digital é uma ação inerente à contemporaneidade. Envolvidos no mundo da cultura midiática, os indivíduos são influenciados pela dinâmica artístico-tecnológica, sobretudo pelo entretenimento do audiovisual, dentre os quais destaca-se o maior *reality* brasileiro, o Big Brother Brasil. Idealizado por John De Mol, esse programa de televisão e de ampla repercussão é produzido por uma das maiores empresas de entretenimento, a Endemol. O BBB popularizou-se em mais de 40 países nos quais se tornou febre mundial, e isso não foi diferente no Brasil. Para De Mol, em entrevista à Revista *Isto É*, o sucesso dos *reality shows* se justifica por refletir espelhos sociais, ou seja, são pessoas do convívio real submetidas a situações diversas que podem gerar identificação ou não com o público, de maneira que, suas ações, no programa, podem provocar o seguinte questionamento no telespectador: “se fosse eu, como eu reagiria?”

Para o senso comum, trata-se apenas de um espetáculo televisionado, entretanto as ações e os falares dos seus participantes podem servir como verdadeiros reflexos do comportamento humano da atualidade o qual é observado e analisado por cientistas, a fim de verificar as mudanças pelas quais os seres humanos estão a passar, bem como melhor compreender os avanços não só sociais, mas também culturais e linguísticos, revelados pela dinâmica do *reality*. Nessa lógica, de acordo Queriquelli (2016), o pesquisador da Linguística Histórica pode lançar mão do seu papel de investigador para melhor compreender as mudanças linguísticas pelas quais certas palavras e expressões, realizadas por falantes da atualidade, passam, para entender, sob uma perspectiva diacrônica, as mudanças internas e externas que elas sofreram ao longo do tempo, levando em consideração a escolaridade, etnicidade, o lócus e até mesmo pontos estritamente linguísticos.

Partindo desse pressuposto, o objeto de análise do presente trabalho é o caso lexicogênico do adjetivo “bão” falado pelo participante João Gabriel que, segundo o

portal Gshow (2025), é um jovem goiano de 22 anos que trabalha como influenciador digital e salva-vidas em eventos de rodeios. Ele, aos 15 anos de idade, livrava a pele dos cowboys dos temidos bois; já aos 18, partiu de Buriti Alegre para Bela Vista de Goiás em busca do sonhado concurso de influencer digital (não era habilidoso com celular) e, finalmente, marcou sua trajetória ao participar do BBB25 juntamente com seu irmão gêmeo João Pedro.

Nosso estudo parte de um recorte da gravação do programa citado, em especial durante uma das edições do quadro do BBB conhecido por “Sinceração”, em que ocorre uma discussão entre Aline, outra participante do reality, e João Gabriel. O embate entre ambos acontece logo após a sister ser chamada de desnecessária e de forçada pelo salva-vidas de rodeio. No decorrer do desentendimento, depois de ser questionado por Aline acerca da sua origem devido a seu comportamento desrespeitoso, João Gabriel refuta: “todo mundo sabe o menino *bão* que eu sou”, no entanto Aline compreende o vocábulo “bão” como sendo “berimbau”, fenômeno que contribuiu para uma grande repercussão nas redes sociais.

Diante do exposto, nossa pesquisa tem como escopo teórico os estudos de Bassetto (2013) e Carneira (2021) que tratam acerca do percurso diacrônico da evolução da palavra; ainda, focamos nos estudos de Basso e Gonçalves (2014) e Spina (2008) para fazermos uma reconstrução interna (metaplasmo) do adjetivo “bão”; por fim, para conceituarmos a Linguística Histórica e focarmos no seu método, que garante uma análise integradora de estudo interno e externo da língua numa perspectiva diacrônica, detemo-nos em Ilari e Basso (2014), Assis (2016) e Faraco (2006).

Logo, apresentamos os seguintes questionamentos que nortearão as discussões subsequentes e que serão respondidos ao longo do artigo: de que forma ocorre o estágio metaplástico do acusativo latino clássico do adjetivo *bonum* até sua passagem para o português moderno, segundo nossa revisão bibliográfica? É possível afirmar que o adjetivo “bão”, proferido no BBB 25 pelo participante João Gabriel, é resquício de um português já utilizado outrora? Nesse bojo, nosso estudo apoia-se no caso lexicogênico do português, que, segundo Neto (2017), é uma herança do caso acusativo latino que remete à função sintática de objeto direto estabelecido como caso gerador de grande parte dos léxicos existentes no português, devido a sua predominância após a redução dos casos sintáticos do latim vulgar. Isto posto, o caso citado destaca-se como um dado relevante e sintomático, pois ele pode evidenciar o resquício de um português arcaico permanente em alguns falares brasileiros no decorrer da evolução da língua.

Este artigo tem como objetivo geral analisar o estágio metaplástico do adjetivo “bão”, falado pelo participante João Gabriel no BBB25. Como objetivos específicos, temos os seguintes: descrever o processo metaplástico do acusativo latino clássico do adjetivo *bonum* até sua passagem para o português moderno; compreender os fatores internos e externos que influenciam a permanência de uso do adjetivo “bão” e verificar as razões por que tal adjetivo ainda é utilizado nos falares de alguns brasileiros. Portanto, ratificamos a relevância do presente estudo tanto para a academia quanto para a sociedade no geral, uma vez que ele pode ser encarado como um potencializador da consciência histórica e linguística de um povo e também como a valorização da evolução e identidade linguísticas, esta, por sua vez, definida por Bisinoto (2005) como parte do campo da Etnolinguística e caracterizada como a súpula de qualquer manifestação cultural, pois relaciona identidade e grupo de falantes sendo este elemento identificador de uma comunidade de fala.

Da Linguística Histórica aos métodos comparativo e metaplástico

No que diz respeito à Linguística Histórica e à Filologia Românica, evidenciamos, a princípio, as controvérsias existentes acerca de suas concepções, para uns equivalentes, para outros heterogêneas. Neste trabalho, para fins de transparência, adotaremos que ambas as terminologias são distintas. Partindo desse viés, Bassetto (2013) reconhece a necessidade de explorar a biografia do termo “Filologia”, levando em consideração o desacordo entre inúmeros estudiosos ao tentar delimitar seu campo de atuação, além do seu objeto de estudo. Nessa circunstância, o autor leva-nos a compreender a Filologia a partir do papel do “filólogo”, termo que a precede, e etimologicamente remete à amizade, sendo definido como “amigo das palavras”, ou seja, alguém que absorve a inteligência, a exterioriza e, assim, adquire conhecimento e cultura.

No entanto, enfatizamos, desde já, que a língua é um sistema dinâmico e está em constante transformação, portanto os conceitos de filologia e, obviamente, o papel do filólogo, metamorfoseiam-se ao decorrer do tempo. Seguindo a progressão temporal da Filologia, Queriquelli (2016) adota a perspectiva inicial da Antiguidade em que a filologia era conhecida como a única ciência da época e, por isso, um estudioso das línguas ocupava o mesmo papel que um filólogo. Continuamente, durante a Idade Moderna, o filólogo passa a utilizar textos antigos como base para descrever e explicar o desenvolvimento histórico das línguas. Em conformidade a tal reflexão, Queriquelli (2016, p. 5) ainda afirma:

Uma definição comum dada à filologia é a de “estudo dos textos antigos” [...] Estabelecer um texto antigo significa organizá-lo, a partir do confronto de manuscritos, comentários ou edições antigas, a fim de oferecer aos leitores e estudiosos do momento atual uma versão o mais completa e fidedigna possível. Esse é um trabalho extremamente difícil, minucioso e técnico, pois a situação de muitos textos antigos é, não raras vezes, caótica (grifos do autor).

Diante disso, concebemos a complexidade na busca pela concretude do termo filólogo, haja vista sua funcionalidade híbrida, além das mudanças de acepção durante épocas diferentes. Agora, pensando no vínculo entre Linguística Histórica e Filologia, Mattos e Silva (2008) as configura como diferentes: enquanto a primeira define-se como o campo linguístico que visa interpretar as mudanças que perpassam desde estruturas fônicas até semânticos-lexicais, ao longo do tempo histórico, considerando fatores externos a língua, a filologia, por sua vez, remete à restauração de manuscritos e aos documentos impressos no passado. Porém, mesmo reconhecendo suas divergências, ratificam a importância da Filologia para os estudos da Linguística Histórica. Nisso, Matos e Silva (2008, p.10) reflete:

A linguística histórica no sentido estrito depende, diretamente, da filologia uma vez que tem como base de análise inscrições, manuscritos e textos impressos no passado, que, recuperados pelo trabalho filológico, tornaram-se os *corpus* indispensáveis às análises das mudanças de longa duração.

Portanto, segundo a teórica, é indubitável negar as contribuições da Filologia na constituição do que hoje conhecemos como Linguística Histórica. Em conformidade, Faraco (2019) define a Linguística Histórica como o estudo das mudanças ocorridas nas línguas humanas com o passar do tempo, já a filologia como sendo o estudo de textos antigos com o objetivo de reconstruir sua forma original. Ainda, Mattos e Silva (2008)

não afirma estritamente o vínculo direto entre ambas, porém também reforça a relevância filológica para os estudos da Linguística Histórica. Nesse contexto, Faraco (2019) também destaca o conceito de língua enquanto produto do imaginário, trazendo à tona uma fusão de fatores que vai além da parte estrutural, incorporando variáveis externas a língua, como história, política, sociedade e cultura, elementos fulcrais para nortear nosso posicionamento e delimitar quais pressupostos teóricos aderimos neste artigo.

Assis (2016) adota uma perspectiva histórico-diacrônica e, assim como Mattos e Silva (2008), busca compreender as mudanças linguísticas a partir da Linguística Histórica. A estudiosa integra essas duas abordagens: histórica, apropriando-se da história da língua a partir dos textos, e diacrônica, ao considerar o processo evolutivo da língua e reconhecer sua relação com o contexto inerente aos fatores extralinguísticos. Para isso, explora o texto sob inúmeras tendências que vão desde sua perspectiva artístico-literária, voltada a uma ótica distante dos fatores linguísticos de comparação e vinculada à ideia “certo” e “errado” na escrita, até o texto como objeto de estudo das Tradições Discursivas (TD).

Assim, Assis (2016) explora as ideias de Robins (1983) no que tange à relutância dos estudiosos em visualizar a língua como um sistema em movimento. Para Robins (1983) os estudiosos da época tratavam a Linguística como estável e objetiva, mesmo os que aprovavam tal teoria tinham visões meramente esporádicas. Após o surgimento da Linguística Histórica, os estudos foram voltados à reconstrução das línguas através da busca por sua origem, bem como o processo de comparação e análise histórica. Desde então, foi descoberta a existência de uma língua proto-indo-européia que contribuiu para o desenvolvimento de áreas próprias para estudá-las, como é o caso Filologia Românica e do estudo histórico-comparativo de línguas provenientes do latim, a partir da obra de Friedrich Diez. Na contemporaneidade, explora-se uma nova linha de pesquisa voltadas às TD, que surgem a partir do triplice distinção (nível universal, o histórico e o textual) de língua proposta por Coseriu (1979) referenciado por Assis (2016). Desse modo, Assis (2016, p. 280) conclui:

Com as TD, a perspectiva textual retorna aos estudos históricos, mas os objetivos são diferentes das antigas análises filológicas. As Tradições Discursivas ocupam-se da história dos textos, seus usos, sua produção e processos de transmissão, entre outros aspectos, enquanto a Filologia tem como escopo principal a reconstituição e preservação dos textos.

Nesse sentido, concebemos que, assim como os demais estudiosos, Assis (2016) reconhece o papel da Filologia e utiliza-se dos seus dados, contudo, não se limita às análises obsoletas, mas infere novas possibilidades. Com esse propósito, a autora ressalva ainda a seleção meticulosa dos textos, tendo em vista as tradições e os reflexos sociais por trás de tais traduções, que podem ter sido adulteradas e, por isso, distantes de uma transposição fidedigna.

Ainda, sobre a formação e consolidação do método comparativo que iluminará nossa pesquisa, cabe ressaltar que tal área se firmou na conhecida primeira fase dessa corrente linguística, de 1786 até a publicação do manifesto dos neogramáticos em 1878. Para esse fim, é de extrema importância compreender seu objeto de estudo e sua funcionalidade. Sendo assim, detemo-nos aos estudos de Faraco (2006) que introduzem, a princípio, o conceito de regularidade e remetem à possibilidade de antecipar transformações futuras na língua, desde que esta esteja nas mesmas condições em relação

ao contexto linguístico, período de tempo e seja a mesma língua/variedade. Nisso, Faraco (2006, p. 50) destaca:

Em outras palavras, observa-se que as mudanças linguísticas não são fortuitas, nem se dão a esmo, sem rumo. Desencadeada a mudança, há regularidade e generalidade no processo, atingindo de forma bastante sistemática o mesmo elemento, dadas as mesmas condições, em todas as suas ocorrências.

Perante o exposto, concluímos que a mudança linguística ocorre de forma lenta, gradual e relativamente regular, ou seja, é o resultado de um longo e contínuo processo histórico, do qual, segundo o teórico, é possível estabelecer correspondências sistemáticas e recuperar a história. Foi a partir dessas conexões que o método histórico-comparativo surgiu, responsável por descobrir a gênese comum entre as línguas, identificar o parentesco e dividi-las em grupos distintos denominados “famílias” para reconstruir sua estrutura semelhante. Na sua obra, Faraco (2006) traça uma linha do tempo para explicar a criação do método-comparativo, que foi criado pela linguística do século XIX, inicialmente pelos alemães Fraz Bopp e Jacob Grimm, popularizando-se posteriormente através da tese de W. Jones acerca das semelhanças existentes do latim com o sânscrito.

A partir disso, o desenvolvimento do método contou com a contribuição de diversos estudiosos do âmbito comparativista, tendo como ponta pé inicial os estudos de Schlegel, pois publicou, em 1808, um texto que reforçavam as teorias de W. Jones, nas quais esse parentesco ultrapassava raízes lexicais e avançava para estruturas gramaticais. Com tal descoberta, Bopp (1963) levou a diante e publicou um livro que comparava o sânscrito com as línguas grega, latina, persa e germânica. Assim, identificou um parentesco entre elas e foi nesse momento que o método histórico-comparativo se consolidou. Continuamente, Bopp (1963) observou que havia uma língua-mãe a qual nomeou como proto-indo-europeia. Grimm (1870), por sua vez, elaborou o ramo germânico e, a partir disso, pôde estabelecer uma sucessão histórica organizada de maneira cronológica, diferente de Bopp (1963) que não buscava essa organização, apenas confirmava o parentesco.

Logo, Grimm (1870) uniu-se ao comparativismo histórico, originando a denominação usual que conhecemos hoje: gramática histórico-comparativa. Tal material é definido por Martelotta (2011) como um processo de comparação entre elementos gramaticais de mesma família linguística, com o objetivo de descobrir a proto-língua de origem. Esse método consiste em comparar palavras de uma ou mais línguas distintas e observar suas similaridades, sobretudo fonéticas, além da regularidade e sistematicidade nas suas diferenças, uma vez que, para os comparatistas, esses fenômenos podem constatar o mesmo tronco linguístico. Dessa forma, a correspondência especialmente fonética e semântica, confirmam uma descendência comum. Martelotta (2011, p. 47-48) exemplifica:

Essa nova abordagem dos fenômenos da linguagem surgiu a partir da constatação da grande semelhança do sânscrito, língua antiga da Índia, com o latim, com o grego e com uma grande quantidade de línguas europeias. Essa semelhança pode ser ilustrada com os termos correspondentes ao sentido da palavra portuguesa “mãe” (mulher que gera filhos): maatar, em sânscrito; mäter, em latim; mêtêr, em grego; mother, em inglês; mutter, em alemão. Essa semelhança pode ser ilustrada com os termos correspondentes ao sentido da palavra portuguesa “mãe” (mulher que gera filhos): maatar, em sânscrito; mäter, em latim; mêtêr, em grego; mother, em inglês; mutter, em alemão.

Um outro método que é utilizado de forma recorrente nos estudos diacrônicos é a reconstrução interna da palavra através dos processos metaplásticos. Conforme Cardeira (2021), a Linguística Histórica estuda e descreve as línguas e as mudanças que elas sofreram no tempo, ou seja, no eixo diacrônico (diacronia), de modo a observar as alterações históricas, econômicas, sociais, culturais que ocorreram em cada época (ou sincronia).¹

Para Cardeira (2021), perceber os motivos da mudança linguística é uma empresa complexa que implica olhar para a língua, mas também para a sociedade. Olhando para a língua, podemos descrever as mudanças linguísticas que ocorreram nela, recorrendo apenas à observação da estrutura da língua e deduzindo dessa observação alguns princípios e regras. Segundo a autora, podemos sistematizar as alterações fonéticas que se regem pelo seguinte princípio geral: é provável que um fonema se funda com outro: 1. se os pontos de articulação dos dois fonemas forem muito próximos e/ou 2. se os pares de formas linguísticas diferentes que se distinguem por meio dos dois fonemas forem escassos. A Cardeira (2021, p.41) conclui que tais estudos:

Tratam-se de mudanças determinadas pela configuração fonética das palavras e que têm uma ação limitada no tempo e no espaço, atingindo a quase totalidade do léxico de uma língua. Estas mudanças fonéticas podem ser agrupadas em três tipos: supressão (subtração), inserção (ou adição) e alteração.

Sobre isso, Basso e Gonçalves (2014) afirmam que metaplasmos são mudanças sonoras que apresentam mais regularidades na língua, ou seja, são mais passíveis de hipóteses futuras. Segundo seus estudos, os metaplasmos podem ser de três tipos diferentes, tais quais apresentados por Cardeira (2021): adição de sons (prótese ou prótese, epêntese, epítese ou paragoge), subtração de sons (aférese, síncope, apócope) e mudança de sons por permuta (sonorização, ensurdecimento, vocalização, entre outros) ou por transposição (sístole, diástole, metátese, hipértese). De maneira similar, Milani (2022, p. 78) também define os metaplasmos como:

Alterações fonéticas que ocorrem nas palavras em sua evolução, no entanto, sem alterar sua significação. A descrição metaplasma que se costuma fazer é entre a língua de origem e a língua originada, do latim para o português, por exemplo.

Em virtude do exposto, salientamos que os estudos de Basso e Gonçalves (2014) e Milani (2022), ao abordarem os metaplasmos de maneira singular, complementam-se na medida em que reforçam a ideia de que a mudança é apenas fonética, não interferindo na manutenção do significado e constituindo aspectos relevantes para identificar regularidades e reconstruir a história.

Compreender, portanto, o estudo metaplástico apresentado neste tópico é de extrema relevância para alcançarmos o objetivo do estudo em questão, que é traçar essa linha do tempo para retomar o passado e confirmar a preexistência do adjetivo “*bão*” recorrente nos falares do Português Arcaico. Este período, segundo Bassetto (2013), diz respeito ao processo de transição do latim vulgar para o dialeto galego-português, utilizado na região da Galiza, cuja datação precisa não pôde ser determinada em razão da

¹ De acordo com Saussure (1975, *apud* Costa, 2010), a sincronia se volta para o estado da língua em determinado momento, considerando seu caráter estático, já a diacronia se dedica ao estudo das transformações e evoluções linguísticas ao longo do tempo, evidenciando as mudanças ocorridas em diferentes fases históricas.

escassez de registros escritos. Abrange, ainda, as primeiras manifestações escritas da língua portuguesa, estendendo-se até o final do século XIV e o início do século XV.

O tópico a seguir trata da distinção entre os conceitos de palavra, morfema e léxico, com o fito de explorar a estrutura interna da língua e como ela se manifesta na fala e escrita.

Palavra, morfema e léxico

Segundo Monteiro (2002), a palavra distingue-se por existir sozinha, ou seja, é independente no enunciado e apresenta significado lexical completo, que seria o caso dos verbos, nomes e pronomes. Enquanto o morfema, remete a menor unidade de significado composto por um ou mais fonemas. Para reafirmar o ponto central, Monteiro (2002, p. 13-14) expõe:

- a) Os morfemas são os elementos mínimos das emissões linguísticas que contêm um significado individual (Hockett, 1967: § 14.1).
- b) Um morfema é a unidade mínima no sistema de expressão que pode ser correlacionada diretamente com alguma parte do sistema do conteúdo (Gleason Jr., 1978:58).
- c) Um morfema pode ser definido como “unidade gramatical mínima distintiva”, uma subunidade da palavra, que não pode ser significativamente subdividida em termos gramaticais (Lang, 1990:22).
- d) Os morfemas são as menores unidades significativas que podem constituir palavras ou partes de palavras (Nida, 1962: § 1.1)
- e) Morfema é a menor parte indivisível da palavra que, por sua, tem uma relação direta ou indireta com a significação (Dokulil, ap. Vachek, 1970:49) (grifos do autor).

Nesse contexto, observamos o cuidado de Monteiro (2002) ao trazer uma amplitude de conceitos de diferentes autores que, mesmo diferentes, se entrelaçam, à medida que coincidem na perspectiva de “significado”, ou seja, o morfema carrega o menor sentido do léxico e, para ratificar seu ponto de vista, o estudioso dispõe da interpretação e visão de outros teóricos. Além disso, o teórico apresenta a classificação do morfe que se refere à materialização de um morfema, sendo este dividido em: morfema lexical, derivacional, categórico, relacional e classificatório. Nosso foco está em analisar o morfema lexical, fenômeno crucial para confirmar a origem do adjetivo “bão”, uma vez que é na raiz que se preserva o núcleo semântico e a continuidade histórica da palavra. Afinal, mesmo diante das transformações fonéticas e gráficas ao longo do tempo, o valor semântico mantém-se, o que reforça o parentesco etimológico. Assim, contribui não só para reconhecer a permanência do significado, como também para explorar sua possível herança num português utilizado outrora.

Laroca (2005) trata a palavra a partir da ótica da Psicologia, na qual a reconhece como uma consciência intuitiva que se faz presente independentemente da escrita. Dessa forma, para ela, sua definição ultrapassa as delimitações propostas pelos linguistas, à proporção que não podem ser aplicados automaticamente aos critérios utilizados por eles, sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Deixa claro, pois, que a palavra não pode ser definida de modo geral e universal. Consequentemente, afirma Laroca (2005, p. 20):

No âmbito da modalidade escrita, "serão consideradas palavras as sequências gráficas que representam signos da língua em questão e que ocorram precedidas e seguidas de espaço ou pontuação." Assim, numa frase como "O rapaz lhe telefonou?" teremos quatro palavras do ponto de vista da linguagem escrita. [...]No nível fonológico, o chamado vocábulo fonológico "corresponde a uma divisão fonológica intermediária entre a sílaba e o grupo de força."20 É marcado pelo grau de tonicidade 2 ou 3. No grupo de força, isto é, sequência de vocábulos enunciados sem pausa, cada sílaba teria um grau de tonicidade.

Ao analisar tal afirmação, percebemos que a estudiosa reforça que o conceito de palavra varia de acordo com a perspectiva metodológica do pesquisador e, portanto, não se limita a uma única definição. Nessa lógica, a definição de palavra modifica-se a partir das modalidades escrita, fonológica, além da sequência de vocábulos existentes. Ademais, segundo a autora, o morfema refere-se a uma estrutura complexa que não pode ser definida com exatidão, então recorre ao estruturalismo clássico, com o estruturalista Leonard Bloomfield, na tentativa de conceituá-lo. Sobre isso, Laroca (2005, p. 25) sintetiza:

Para Leonard Bloomfield, o morfema é "uma forma (significativa) recorrente que não pode, por sua vez, ser analisada novamente em formas (significativas) recorrentes menores". Isso quer dizer que é uma forma significativa recorrente mínima, isto é, mantém o mesmo traço semântico em todas as estruturas onde ocorre.

Tendo em vista do que foi apresentado, observamos em Laroca (2005), como também em Monteiro, o direcionamento do morfema para unidade mínima que carrega significado, sua formação semântica é recorrente e não pode ser dividida em unidades menores. No tópico seguinte, buscamos conceber a evolução do latim ao português como forma de reconstruir sua história interna e externa e entender o surgimento do caso lexicogênico "bão". Para isso, esta seção é essencial, pois o conhecimento apresentado acerca da composição de um léxico, especialmente do morfema lexical, que resiste ao tempo e ao processo evolutivo, permite-nos compreender como o vocábulo "bão" sobrevive ainda hoje nos falares dos brasileiros.

Do Latim ao Português: o caso lexicogênico do adjetivo "bão" sob análise integradora interna e externa dos estudos diacrônicos

Nessa seção, buscamos investigar a evolução do latim ao português com vistas a reconstruir sua história interna e externa e a compreender o surgimento do caso lexicogênico "bão". Para este feito, faz-se necessário reconhecer a língua latina em sua heterogeneidade, ou seja, assumir que tal língua não era uniforme, mas sim repleta de variações. Interessa-nos, portanto, o latim vulgar do qual originou-se as línguas românicas, como o português. Bassetto (2013), a fim de caracterizar o latim vulgar de maneira prática e sistemática, leva-nos a estabelecer um comparativo entre este e o clássico, utilizando os critérios de simplicidade ou complexidade, de composição sintética ou analítica, de nível de concretude, além da expressividade e permeabilidade a elementos estrangeiros.

Diferentemente do português que conhecemos hoje, o latim clássico (*sermo urbanus*) apresentava uma configuração mais sintética, tendo em vista que a presença de uma ordem fixa era dispensável às sentenças, pois a função de cada uma era determinada

por um morfe (desinência de caso). Do ponto de vista social, o latim clássico apresentava a escrita da elite conservadora e aristocrática (patriciado), uma vez que era menos acessível e supervalorizado e tratava-se da comunicação escrita, dos usos formais, das leis e, principalmente, da literatura clássica, sendo considerado mais complexo em todos os níveis. A fonética era marcada pela quantidade vocálica, sendo esta composta por dez vogais (cinco breves e cinco longas) demarcadas pela braquia (breve - ă) e pelo macrón (longa - ā), que determinavam a duração de suas pronúncias.

A morfologia era composta por cinco declinações, ou seja, desinências morfológicas variáveis à função sintática exercida por determinado vocábulo. Consequentemente, na sintaxe, a sentença dispensava uma ordem específica, visto que a função de cada uma era determinada pelo morfe definido pelos 6 ou 7 casos: nominativo (sujeito e predicativo do sujeito); vocativo (vocativo); genitivo (adjunto adnominal restritivo); dativo (objeto indireto e complemento nominal), ablativo (adjunto adverbial e agente da passiva), acusativo (objeto direto e adjunto adverbial de tempo e de movimento) e locativo (advérbio especificamente de lugar, herança da língua proto-indo-europeia). Contudo, optava-se pela seguinte ordem: determinante (adj. adn.) + determinado (suj.) + objeto (direto ou indireto) + verbo. Essa língua apresentava também maior formalidade, planejamento e objetividade, sendo menos expressiva. Consequentemente, resistia à influência externas, a exemplo de empréstimos de línguas estrangeiras. Nessa lógica, Bassetto (2013) considera o latim clássico mais sintético por sua pouca complexidade e concretude, além de menos expressivo e menos permeável a empréstimos linguísticos.

Em contrapartida, o latim vulgar (*sermo plebeius*), no âmbito social, remete à língua falada pelas classes populares, por isso era mais acessível e inferiorizada, sendo utilizada na interação cotidiana (entre pessoas comuns), em mercados e praças. Na perspectiva fonética, o latim vulgar foi marcado pela perda da quantidade vocálica e sua substituição pelo acento gráfico, bem como a redução das dez vogais por apenas cinco. Na morfologia verbal, o sistema de tempos e modos se altera, e as formas perifrásticas se multiplicam, enquanto a morfologia nominal passa por um processo de empobrecimento devido ao desaparecimento da declinação nominal. Já em relação à sintaxe, o vínculo entre os termos na oração passou a ser marcado por preposições e, principalmente, pela ordem das palavras. Isso resultou em uma estrutura sintática mais rígida, ou seja, há uma ordem mais fixa dos elementos na oração, como forma de compensar a redução dessas marcas morfológicas. Como consequência, Marcos Bagno (2007, p. 29) explica:

O resultado dessas reduções foi que apenas dois casos restaram no latim vulgar: o nominativo e o acusativo, ou seja, um caso reto (sujeito) e um caso oblíquo (complementos). Depois dessa redução, as funções que eram inerentes aos outros casos foram exercidas pelo acusativo com preposição. Desse modo, coube ao acusativo precedido de *de* e *ad* a expressão do genitivo e do dativo; e regido pelas preposições *de*, *per* e *cum*, a expressão do ablativo. Na Península Ibérica, o acusativo e o nominativo se fundiram, com predominância do acusativo. Daí se dizer que o acusativo, em português (e em espanhol) é o caso lexicogênico, ou seja, é da forma que as palavras tinham neste caso sintático que se originou o léxico dessas línguas.

Nessa perspectiva, Neto (2017), ao concordar com tal afirmação, destaca o caso nominativo latino como gerador do léxico italiano e romeno, enquanto o acusativo, tornou-se base para as línguas românicas. Tendo isso em mente, cabe reforçar a relevância do acusativo latino (lexicogênico) para nosso estudo, visto que contribui para

formação e estrutura do léxico do português moderno. Com o intuito de ratificar seus estudos, o autor descreve com detalhes as mudanças ocorridas, do latim ao português, no acusativo singular e plural. Para isso, Neto (2017, p. 928-929) explica e exemplifica:

A desinência m, característica do acusativo singular, se perdeu cedo no latim. Logo, os étimos de estrela, lobo, gênero, passo e luxúria são, respectivamente: stella, lupu, libertate, passu e luxúria. Em stella houve a prótese de um e no início e a epêntese de um r no meio da palavra. (...) No tocante ao plural, as palavras portuguesas fazem o plural em sua maioria com s, desinência do acusativo plural latino. Essa desinência, diferentemente da do acusativo singular, não caiu no latim vulgar nem nas línguas românicas que tem o acusativo como caso gerador das palavras do seu vernáculo. Eis o plural das palavras supracitadas, tanto em acusativo plural latino como em português: stellas > estrelas; lupos > lobos; libertates > liberdades; passos > passos; luxurias > luxúrias.

Em face disso, vemos que a desinência “m” do acusativo latino singular desapareceu, no entanto o plural em “s” justifica até os dias atuais o uso do “s” final para caracterizar palavras no plural. A partir dessa evolução, compreendemos que as transformações metaplásticas do adjetivo “bão” foram marcadas pela queda do “m” final (apócope) no acusativo latino singular e pela resistência do “s” final no acusativo latino plural.

Ao considerar a trajetória histórica delineada neste artigo, é inviável tratar de língua sem considerar seu contexto sócio-histórico-linguístico. Segundo Faraco (2019), a língua, enquanto reflexo dessa tríade, traça uma linha do tempo que vincula as mudanças ocorridas à relação entre esta e o poder político refletido no uso social. A partir do século XVIII, a consolidação do estado-nação² contribuiu para o desmonte absolutista, estimulando reflexões acerca da identidade nacional que surge com a substituição do vínculo estabelecido com o soberano. Como consequência, a conexão entre idioma e poder, trazendo à tona a necessidade de estabelecer uma norma oficial e unificada. É nesse processo que as línguas vernáculas ganham seu espaço, antes restritas à oralidade, passam a ser sendo incorporadas à escrita, ampliando seu prestígio e substituindo o latim. A partir disso, percebemos que o modo como a língua foi evoluindo desde o latim até as línguas vernáculas, como o português, está diretamente ligado ao cenário político, conectado à história, bem como a convivência em sociedade.

Spina (2008), por sua vez, volta seus estudos para os fatores internos à língua com foco nas classes de palavra e a partir disso constata que a recorrência dos adjetivos no Português Arcaico de fato é fruto de uma evolução do acusativo latino. Diante desse cenário, direcionamos nossos estudos à Cardeira (2021), pois a estudiosa explora os processos metaplásticos relacionados à terminação “-ão” para a compreender o adjetivo “bão” aqui investigado. Assim, Cardeira (2021) destaca as três terminações nasais distintas como provenientes das terminações latinas, resultantes da síncope da consoante nasal etimológica e nasalização da vogal precedente.

Conforme os estudos da referida autora, a configuração das três terminações latinas em ane(m), one(m) e anu(m), em que ocorre a perda do -m ou o -n nasal e a vogal precedente de ambos, torna-se “-ão” no português moderno singular. Desse modo, enquanto o plural foi conservado desde o latim até o português atual, no singular, porém, houve um

² Segundo Faraco (2029) O estado-nação é como um conjunto de instituições através das quais se exerce o poder político em nome do povo (da nação) sobre determinado território e sobre a formação social que ocupa esse território.

processo de ditongação, ou seja, as vogais finais nasais -ã e -õ convergiram de hiato para ditongo "ão".

Baseado nesse fenômeno e na evolução metaplástica explorada por Cardeira (2021); Spina (2008) e Basso e Gonçalves (2014), acerca do adjetivo “bom”, perpassa as seguintes fases de mudança linguística: *bonum* > *bono* > *bão* > *bom*. Seguindo o percurso, temos que esse adjetivo é, de fato, oriundo do acusativo latino *bonum* que, de início, passa por uma apócope, ou seja, a perda do fonema -m final e depois sofre desnazalização (o fonema nasal -m se transforma em vocálico -o, tornando-se “bono”). Este, por sua vez, é submetido à síncope que diz respeito à queda do fonema no meio da palavra, nesse caso, da consoante -n, e, posteriormente, passa por uma nasalização, ao deixar de ser vocálico em -o e converter em hiato *bão*. Por fim, como resultado de uma crase, ocorre a fusão da vogal repetida -o e, em seguida, é submetido à paragoge com o acréscimo do fonema -m no final da palavra, retornando ao som nasal e formando, assim, o adjetivo “bom” que é utilizado até os dias de hoje no português tanto brasileiro quanto europeu.

Todo esse cabedal teórico demonstra cientificamente que o vocábulo “bão”, proferido no BBB 25 pelo participante João Gabriel, é resquício de um português já utilizado outrora e tem origem no caso lexicogênico. Isso ocorre devido à inerência existente entre o adjetivo e às relações sociais, em que a sua permanência, como também o desaparecimento de quaisquer palavras, está condicionado à frequência que são utilizados pelo falante e em como aparece em situações do cenário social. Desse modo, a mudança linguística do vocábulo “bão” é diretamente influenciada tanto por fatores externos, ou seja, a partir das interações sociais, como internos, segundo sua estrutura linguística, que conforme Faraco (2006), é guiada por um sistema em constante evolução natural a qual ocorre de forma contínua e gradual. Da mesma maneira, a permanência do adjetivo “bão” reforça, na prática, esse cenário, pois o vocábulo retorna à desinência “-ão” por meio de processos como a apócope do -m final e, depois, por um processo de ditongação em que as vogais finais nasais -ã e -õ convergem de hiato para ditongo "ão", retomando um ciclo já observado na obra de Cardeira (2021).

Fatores extralinguísticos e a realização de “bão” no português brasileiro contemporâneo

A análise do adjetivo “bão” não pode restringir-se apenas à sua dimensão interna, uma vez que, conforme aponta a Linguística Histórica em sua vertente integradora, as mudanças linguísticas são condicionadas também por fatores sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, a permanência e a circulação do vocábulo “bão” no português brasileiro contemporâneo devem ser compreendidas à luz de fatores extralinguísticos que influenciam sua realização.

Do ponto de vista sociolinguístico, conforme os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov [1972] 2008), a língua é intrinsecamente heterogênea e a variação está associada a diferentes grupos sociais. Considerando esse pressuposto e os resultados apontados por pesquisas sobre variação linguística, formas como “bão” tendem a ocorrer com maior frequência em variedades rurais ou interioranas do português brasileiro, estando frequentemente associadas a falantes com trajetórias socioculturais específicas, como menor escolarização formal ou forte vínculo com práticas culturais regionais (Lima e Freitag, 2010). Nesse contexto, o uso de “bão” não deve ser interpretado como desvio, mas como uma variante legítima, sistemática e socialmente situada.

Além disso, sob a perspectiva da chamada terceira onda da Sociolinguística (Eckert, 2008), tais variantes passam a ser compreendidas não apenas como reflexo de categorias sociais, mas como recursos estilísticos que indexam identidades. O uso de “bão”, sendo assim, pode funcionar como marcador de autenticidade, rusticidade ou pertencimento a uma identidade interiorana, especialmente em contextos midiáticos. No caso específico do participante João Gabriel, sua fala evidencia não apenas uma herança linguística histórica, mas também a construção de uma persona social que dialoga com estereótipos associados ao universo rural e ao imaginário do “homem simples do interior”.

Outro fator relevante diz respeito à influência da mídia na circulação e ressignificação de variantes linguísticas. A ampla visibilidade proporcionada por programas televisivos, como o BBB, contribui para a difusão de formas linguísticas que, anteriormente restritas a determinados grupos, passam a circular em escala nacional. Variantes como “bão” podem adquirir novos valores sociais, sendo reinterpretadas pelo público tanto de forma positiva (associadas à autenticidade e carisma) quanto negativa (relacionadas a estigmas linguísticos).

A realização do adjetivo “bão” resulta da interação entre fatores internos, ligados à evolução fonético-histórica da língua, e fatores externos, relacionados à dinâmica social, à identidade dos falantes e aos processos de circulação midiática. Tal articulação reforça a necessidade de uma abordagem que considere a língua como prática social, em constante negociação de sentidos.

Embora sejam raros os estudos que tratem especificamente da oposição entre “bom” e “bão”, a literatura sociolinguística e dialetológica do português brasileiro oferece subsídios relevantes para a compreensão desse fenômeno. Estudos sobre conservação linguística apontam que determinadas formas são mantidas em comunidades específicas, sobretudo em contextos rurais, em função de fatores sócio-históricos (Ribeiro e Lacerda, 2013). No âmbito da dialetologia, levantamentos baseados em atlas linguísticos evidenciam a existência de variação lexical regional condicionada por fatores geográficos e sociais (Dallemole *et al.*, 2018; França Neto, 2019). Assim, a realização “bão” pode ser compreendida como uma variante fonético-lexical socialmente situada, cuja permanência resulta da interação entre processos históricos da língua e dinâmicas socioculturais contemporâneas.

Considerações finais

Em síntese, nosso trabalho pode contribuir para a reflexão e para o avanço dos estudos em torno do fenômeno “bão”, que revela a permanência de um português utilizado outrora, tanto na escrita quanto na fala. Segundo nossa revisão bibliográfica, tal cenário resulta da articulação entre fatores internos, a partir da análise do estágio metaplástico: *bonum* > *bono* > *bão* > *bom*, ao estabelecer regularidades na língua sem alterar sua significação, e, fatores externos à língua, devido à interação social, a identidade dos falantes e à difusão midiática marcada pelo uso contínuo nos processos de convivência social e acentuada pela valorização da identidade linguística e pelo caráter facilitador da comunicação humana. Essa permanência, não só na fala de João Gabriel, como também na de outros brasileiros, é reflexo de uma herança histórico-diacrônica, decorrente de uma variante fonético-lexical.

Nesse cenário, observamos a importância da cultura midiática em relação ao funcionamento da língua e sua influência sob os falares dos telespectadores. Nesse

sentido, Plachi (2008) aborda os usos linguísticos a partir da ótica do telespectador o qual é diretamente influenciado pelos meios de comunicação. Em outras palavras, levando para o universo do *reality show* brasileiro, os jogadores e as situações às quais são submetidos, atravessam variedades linguísticas que geram identificação com o público que assiste. Desse modo, quando lidas positivamente, causam aproximação, tornam-se comuns às interações sociais e, por consequência, atingem determinado prestígio social que justifica seu uso frequente. A visão negativa, por sua vez, gera afastamento e aversão.

Bortoni-Ricardo (2005) destaca a língua padrão como fator determinante de classe social ou *status* e, por isso, é definida como a variedade de fala de maior prestígio. A partir disso, entendemos esse distanciamento em relação ao adjetivo “bão” que por vezes pode ser associado a grupos socialmente marginalizados em um contexto de supervalorização da variedade de prestígio em detrimento das variedades estigmatizadas. Contudo, pode contagiar o público, despertando proximidade e encantamento mediante a expressão carismática e repleta de autenticidade. Assim, o estudo do vocábulo “bão” é de extrema relevância para discutir a legitimidade dessa variedade linguística que deixa de ser analisada como “erro” e passa a ser compreendida como marca identitária resultado de um processo natural de evolução da língua.

Evidenciamos, portanto, que esta pesquisa tem como um incentivo a fomentação de novas investigações acerca da interface entre dinâmicas artístico-tecnológicas e os estudos linguísticos, especialmente no âmbito histórico-diacrônico. Ao tomar a oralidade como foco de análises linguísticas e reconhecer a cultura midiática como um *corpus* relevante de investigação, abrimos espaço para a compreensão de processos de mudança linguística sob a perspectiva da Linguística Histórica, destacando os metaplasmos como categoria analítica capaz de evidenciar permanências, desaparecimentos e reelaborações na constituição da língua ao longo de sua historicidade. Sob essa ótica, esse conteúdo serve de base tanto para explicar fenômenos linguísticos ocorridos na atualidade quanto para investigar o comportamento humano em sociedade, uma vez que a pesquisa pode ser encarada como um potencializador da consciência histórica e linguística de um povo. Isso ocorre devido à abordagem adotada ao longo desse estudo a qual considera o contexto sócio-histórico-linguístico como fatores determinantes da evolução linguística.

Ratificamos, ainda, que, apesar de serem escassas as pesquisas que discutem a recorrência do “bão” enquanto *corpus* de análise, a literatura sociolinguística e dialetológica do português brasileiro em diálogo com a Linguística Histórica, oferece o suporte necessário e relevante para compreender e explorar esse novo fenômeno. Nesse sentido, nossa pesquisa contribui para evidenciar tal variante como um objeto pouco explorado, constituindo-se, assim, como ponto de partida para futuras pesquisas voltadas aos estudos histórico-diacrônicos, reconhecendo os aspectos intra/extralinguísticos, conforme aponta a vertente integradora da Linguística Histórica.

Por fim, nosso trabalho fortalece o debate sobre identidade linguística e os vínculos culturais presentes nos falares regionais, além de ressaltar a importância da perspectiva diacrônica para a compreensão de fenômenos frequentemente avaliados de forma negativa, contribuindo, dessa forma, para a desmistificação do preconceito linguístico que, muitas vezes, decorre da falta de conhecimento histórico.

Referências

ASSIS, Maria Cristina de. *Panorama da investigação dos estudos históricos e diacrônicos das línguas e dos textos*. In: Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 18, n. 2, 2016, p. 276-291.

- BAGNO, Marcos. *Gramática histórica do latim ao português brasileiro*. Textos compilados, condensados e anexados. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica: História Interna das Línguas Românicas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *História concisa da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 98-101.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CARDEIRA, Esperança. *Gramática histórica do português europeu*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021, p.40-41.
- DALLEMOLE, Jussara Maria Pettenon; OSÓRIO, Paulo; PATATAS, Maria de Jesus Carvalho. *Variação sociolinguística e dialetológica: um estudo contrastivo entre Cuiabá e Covilhã*. *LaborHistórico*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 104-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24206/lh.v4i2.23556>.
- ECKERT, Penelope. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476. 2008. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARACO, Carlos. Alberto. *História do português*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FRANÇA NETO, João Irineu de. *Variação lexical do português: um estudo comparativo entre o Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza e atlas regionais brasileiros*. *ComSertões*, Juazeiro, v. 6, n. 1, p. 119-138, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v6i1.5900>.
- GSHOW. Aline e João Gabriel discutem após dinâmica do Sincerao no BBB 25: "Respeito é bom e todo mundo gosta". Gshow, Rio de Janeiro, 17 fev. 2025. Disponível em: <https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb-25/sincerao/noticia/aline-e-joao-gabriel-discutem-apos-dinamica-do-sincerao-no-bbb-25-respeito-e-bom-e-todo-mundo-gosta.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2025.
- GSHOW. *Dupla João Pedro e João Gabriel do BBB 25: conheça*. Gshow, 2025. Disponível em: <https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb-25/big-day/noticia/dupla-joao-pedro-e-joao-gabriel-do-bbb-25-conheca.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2025.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. *Manual de Morfologia do português*. 4ª. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2005.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Sociolinguística*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MILANI, Sebastião Elias. *Gramática histórica e dialetologia do português do Brasil*. Goiânia: Kelps, 2022.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4ª. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.

PLACHI, Daniela. *Variedades estigmatizadas: preconceitos e julgamentos na mídia*. Travessias, v. 2, n. 1, 2008.

QUERIQUEILLI, Luis Henrique M. *Filologia portuguesa*. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

RIBEIRO, Patrícia Rafaela Otoni; LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. *Variação, mudança e não mudança linguística: ressignificando o conservadorismo linguístico no português do Brasil*. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1-19, 2013. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2013.v9n2a4489>.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SORGINE, Cecília Bittencourt. *Big Brother Brasil: as estratégias narrativas para a construção de heróis e vilões*. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação – Habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SPINA, Segismundo. *História da Língua Portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008, p.56-69.

UMA LEITURA BAKHTININA DOS MULTILETRAMENTOS DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA BNCC-EM

Maria Valéria Siqueira Marques
<https://orcid.org/0000-0002-6357-5376>
Universidade Federal de Campina Grande
valeriasiqueira.house@hotmail.com

Sheila Fabiana de Pontes Casado
<https://orcid.org/0000-0003-4442-078X>
Universidade Federal de Campina Grande
sheilacasado29@hotmail.com

Manassés Moraes Xavier
<https://orcid.org/0000-0002-2628-8183>
Universidade Federal de Campina Grande
manassesmxavier@yahoo.com.br

Introdução

Neste artigo, tomando como base o componente da língua inglesa – (LI), da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – BNCC-EM, analisamos sob a perspectiva bakhtiniana os multiletramentos referentes ao campo jornalístico-midiático. Realizamos um estudo documental de natureza qualitativa com ênfase na resignificação semiótica que é mobilizada pelos multiletramentos. Pontuamos que a justificativa para escolha do *corpus* é o fato da BNCC-EM considerar a ênfase dada a esses recursos para incidir sentidos ao leitor sobre os acontecimentos relatados nas mídias de modo mais claro. E, assim os aspectos semióticos são fundamentais para instigar a interpretação da leitura expressiva no âmbito do ensino de LI. Sendo assim, entendemos que o campo jornalístico-midiático deve ser problematizado por uma perspectiva político-pedagógica, na qual se questione a condição sócio histórica de seus respectivos gêneros do discurso e seus elementos extraverbaux da sua construção composicional, cuja funcionalidade centra-se na co-construção do seu objeto de reflexão e de prestígio em contexto da Educação Básica.

Os elementos semióticos constituem uma dinâmica de análise heterogênea pautada nos textos-enunciados, nesse caso, do campo jornalístico-midiático que resulta na interação dos locutor/interlocutor no agir das ações sociais. Para tanto, nos atentaremos para as imagens utilizadas nas cenas da reportagem e na confluência dos arranjos utilizados pelas mídias na tentativa de convencer o leitor do seu propósito comunicativo, e isto singulariza a produção de significados. Contudo, a interação na internet se constitui como uma tomada de posicionamentos de maneira responsável e responsiva configurando-se enquanto um recurso comunicacional que possibilita aos sujeitos a oportunidade de explorar culturas, sotaques, dialetos, e imagens, etc.. Isto é, os usos sociais podem ser explorados na LI, ao passo que, esses usos contemplam a visão crítica do assunto em discussão ampliando-se, assim, o efeito de sentido causado pelas imagens.

Gomes e Mancini (2007) explicam que um exemplo concreto da aplicação dos conceitos desenvolvidos pelos estudos semióticos tensivos em textos midiáticos é a análise de estratégias enunciativas de manipulação do enunciatário de algumas

propagandas veiculadas na mídia. São os textos que nos chamam a atenção pelas relações inusitadas entre os elementos que os compõem. Em comunhão, Sousa (2023) percebe a corrente da Semiótica como uma teoria que nasce com um arcabouço teórico-analítico fértil e muito amplo, pois propõe dar conta da apreensão, da produção e da interpretação dos textos-enunciados em suas múltiplas formas e materialidades, então, essa análise remete a forma como se dá o tratamento com os multiletramentos na sala de aula de línguas.

Pesquisas em Rojo e Moura (2012), Ribeiro (2021), Cope e Kalantzis (2009), Kress (2006) demonstram que os multiletramentos são processos dinâmicos de transformação, e não como processos de reprodução. Assim, os criadores de significados usam recursos de significação que podem ser encontrados em objetos representacionais, familiares e reconhecíveis, eles são criadores e recriadores de signos que transformam-se em significados.

O conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito multiletramentos – é bom enfatizar aponta tanto para a multiplicidade de culturas das populações quanto a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo e Moura, 2012). Nesse caso, os multiletramentos voltam-se, também, para a significação de culturas e as maneiras de significar a língua e seus usos por falantes nativos e não nativos, assim, os valores e os princípios estão de algum modo, subjacentes a essa funcionalidade como aspectos semióticos e discursivos que compõe (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional) do texto promovendo os sentidos, no qual, o enunciador se utiliza dos signos para elaboração do discurso.

Nesse caso, o papel da semiótica condiz a leitura dos aspectos não verbais do campo jornalístico midiático como uma forma de interação que existe entre o leitor a cultura digital, pois a internet constitui-se como propulsora dessa análise visual conferindo mais propriedade de interpretação ao texto verbal em LI. Ademais, os aspectos semióticos dos textos-enunciados mobilizam e reforçam os discursos que sinalizam práticas reflexivas de modo dinâmico e heterogêneo. Volóchinov (2018, [1929], p. 95) discute que “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos. Essa cadeia de criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta:[...]”. Isso prova que a linguagem visual corresponde a uma criação ideológica social que a considera um signo oposto a outro signo e a própria consciência se forma a partir dessa materialização num processo de interação com outros signos entre consciências individuais.

Assim, a consciência individual é formada por um fato social e ideológico e não por uma base psicológica e idealista e não pode ser deduzida apenas do conhecimento produzido internamente de modo mecanicista, ingênuo e biológico, mas a consciência se forma no material sócio criado no processo da comunicação social. (Volóchinov, 2018, [1929]. O ensino de línguas sempre foi concebido na escola pelo uso da gramática isolada fora da realidade (léxico, vocabulário e gramática) e ainda tem ocupado lugar nas salas de aulas de LI, no entanto, na perspectiva bakhtiniana, a leitura crítica e ideológica é o ponto de partida para alcançar a dimensão discursiva sinalizando a responsividade dos sujeitos.

Nesse bojo, os multiletramentos inseridos no campo jornalístico-midiático se destacam pelos efeitos de sentidos das telas (sons, imagens, movimentos, etc.), então, parte-se da ideia de que seus aspectos refletem as experiências sobre as questões éticas, comerciais e sociais relacionadas a cultura digital, isso para contribuir com o desenvolvimento do senso crítico, o qual é o ponto principal da BNCC-EM.

Desse modo, elaboramos o objetivo geral: investigar a partir do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin como a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – doravante – BNCC-EM concebe o estudo dos multiletramentos em relação ao campo jornalístico-midiático. A questão de pesquisa discorre sobre: Como a BNCC-EM concebe a relevância dos multiletramentos referentes ao estudo semiótico para o entendimento dos textos pertencentes ao campo jornalístico-midiático voltados para sala de aula referentes ao componente de Língua Inglesa (LI)? Para responder a essa questão de pesquisa, pontuamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os conceitos dos multiletramentos do ponto de vista semiótico, a partir das teorias do Círculo de Bakhtin. b) analisar no documento da BNCC-EM concepções político-pedagógicas dos multiletramentos para o campo jornalístico-midiático pensando no desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos.

A leitura do referido campo, com isso, passa a ser considerada como um objeto de ensino-aprendizagem em que dá-se o embate discursivo do conhecido e do não conhecido, dos valores e não valores, e isto subjaz aos grupos de tensão que estão configurados ao longo das transformações sociais. Acreditamos que democratização da leitura na escola, na cultura digital, ofereça possibilidades de compreendermos o leitor na condição de agente e participante de grupos sociais e culturais. Ou seja, a leitura passa a ser uma experiência de sentido mediada pela força histórica sócio ideológica que os signos propagam, ao compreendê-los os sujeitos criam significações prévias sobre os fatos, de acordo, com uma concepção emancipadora.

Na condição de Freire (2003, [1989]) a leitura é atividade crítica tomada em diferentes momentos como sendo uma ‘experiência existencial’ em que se considera as vivências de mundo dos educandos e é com esse intuito que o autor numa perspectiva cultural, associa sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização, o ato de ler pressupõe uma visão crítica, a necessidade de hesitar o texto lido, em consonância com reflexões voltadas para a realidade.

No caso da BNCC-EM, a leitura atrela-se aos campos de atuação social, então, nos referimos a leitura argumentativa oriundas mais precisamente das fontes jornalísticas-midiáticas o propósito de analisar formas contemporâneas da sociedade de publicidade em contexto digital identificando valores e representações.

Ao mesmo tempo, a oportunidade de afastamento da leitura mecânica pautada no ensino dotado das formas e de modo neutro e objetivo, como aponta a crítica de Coracini (1995, p. 28) “ora preenchendo a lacuna deixada propositalmente, ora escolhendo uma das alternativas propostas, ora respondendo a uma pergunta cuja resposta está evidente no texto ou na sequência do raciocínio indutivo a que é submetido para inferir o significado de um termo ou de um segmento textual.” Ao contrário, do que se diz respeito a visualizar na leitura as subjetividades adquiridas nas interações, a qual supõe estratégias de persuasão provocadas pelas escolhas feitas pelo uso da linguagem em situação concreta formando uma consciência crítica do acontecimento relatado dos fatos. Nesse sentido, a Base, também, reforça a co-relação do componente da LI com a interculturalidade ligada aos usos dos campos sociais, aliás, depende da análise multisemiótica subjacente ao valor sógnico entre a linguagem verbal e não verbal, associado aos preceitos teóricos utilizados pelo Círculo de Bakhtin. Em síntese, o artigo é composto de quatro seções a: A primeira. *A leitura bakhtiniana dos multiletramentos e do campo jornalístico-midiático*. A segunda. *A metodologia da pesquisa*. A terceira. *A análise dos trechos do documento*. A quarta. *As considerações finais e as referências*.

Seguimos com a primeira seção.

1 A leitura bakhtiniana dos multiletramentos

Ler a linguagem visual é estabelecer relação dialógica com as imagens tomado como um procedimento estético de constituição da semântica ou da simbologia como forma de compreender a linguagem humana. Os símbolos, na BNCC-EM, são meios de entender a totalidade signica relacionada com a intencionalidade do produtor das mídias. A própria Base, Brasil (2018) compreende a semiose como um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais, sonoras e corporais.

Na visão de leitura bakhtiniana, os signos inseridos nos campos sociais também ganham destaque nas mais variadas mídias porque servem como atraentes para fechar publicações, acertar contratos de venda de produtos nas redes sociais, e quanto mais imagéticas e sonoras maior a probabilidade de ganhar o público e/o consumidor de tal propagação, e isso são efeitos híbridos verbal e não verbal se entremeiam para garantir o mais visibilidade quanto se trata de relações de negócios e fatos e acontecimentos midiáticos em telas. Como também, esses conceitos da Base, na sala de aula, convergem com os campos sociais em tempos de cultura digital, são atraentes à leitura crítica das juventudes da Educação Básica, ao mesmo tempo, esses preceitos colaboram com o desenvolvimento da consciência crítica dos falantes.

Xavier (2020, p.67-68) orienta que a leitura não significa compreender, unicamente um emaranhado de frases que sintaticamente vão se estabelecendo formando parágrafos conexos. [...]. “A leitura é uma prática de interação social, de natureza sócio-histórica e cultural.” É nessa visão interativa que a BNCC-EM propõe articular práticas sociais de linguagem ao ensino de línguas inserido nos campos de atuação social.

Segundo Rojo e Moura (2012), a necessidade de descrição dos multiletramentos surgiu em 1996 afirmada pelo colóquio resultante do Grupo de Nova Londres (GNL), ou seja, um grupo de pesquisadores de Nova Londres que publicou um manifesto chamado (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Para tanto, os autores os definem como conceitos múltiplos de práticas sociais letradas dentro de uma multiplicidade de culturas em efetiva circulação social, isto é, conjunto de textos híbridos em efetiva circulação social.

Na visão bakhtiniana, a leitura dos multiletramentos nessas variadas culturas e multiculturas alinhadas ao Círculo sugerem uma interpretação significativa criada pela intencionalidade ideológica porque não há nada fora do signo que não traga essa significação. Como aponta Volóchinov ([1929], 2018, p. 91) “tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia.*” Trazendo para a sala de aula de leitura, do componente de LI, ao trabalhar campos sociais, inclusive, os gêneros midiáticos, a compreensão signica sugere uma leitura dinâmica e profunda dos elementos que a formam, sobre a maneira como é gravado vídeos-áudios e a elaboração de mensagens e, sobretudo, a relevância com que essas culturas são transmitidas por esses elementos semióticos.

Na cultura digital, a Educação Básica não pode omitir-se dessa leitura crítica que deixam transparecer as tecnologias e suas ferramentas no jogo das relações de poder, nas problematizações sociais que geralmente surgem nas relações multissemióticas frente à pós modernidade e, mediante aos multiletramentos que os sujeitos aprendem a lidar com as cargas informacionais que as mídias otimizam nas vivências sociais. Esses meios

comunicação digitais contribuem na compreensão do cotidiano, assim como, dos dilemas que as sociedades vivem em épocas de desigualdades sociais, de embates discursivos, das lutas políticas pela dominação que rege o sistema capitalista, por isso, a leitura do ponto de vista crítico refere-se a asserção de valores, de princípios e de deveres, ou seja, da preparação para a formação cidadã.

Cope e Kalantzis (2009) consideram que estamos buscando o equilíbrio para os multiletramentos, no mundo hodierno, eles são a mudança da própria vida cotidiana, nessa condição, o ensino não pode estar inerte apenas como consumidores delegados a audiência, sem que haja uma reflexividade dos elementos sógnicos, especialmente, no ensino de línguas, os quais suscitam a desconstrução de ideias manipuladoras que as mídias utilizam para alcançar as relações de poder.

No entanto, a problematização dos multiletramentos na Educação Básica recaem na ausência de formação continuada para lidar com a imponente tarefa do eixo de leitura. Os novos letramentos exigem conhecimento específico, assim, o desafio centra-se em analisar a significação desses elementos na construção composicional do texto ligados ao estilo, ao conteúdo temático e a construção composicional como é proposto pelo filósofo bakhtiniano.

Logo, consideramos a heterogeneidade dos gêneros do discurso e por isso, requerem um tratamento multifacetado cada repertório dos gêneros do discurso carece de diferente construção composicional e diferentes elementos ilustrativos que os compõe, inclusive, na cultura digital. Esses aspectos marcam o estudo da intencionalidade estilística dos eventos sociais, especificamente, as condições existentes de cada campo como postula Bakhtin ([1952-1953], 2016, p. 18) “o estilo é indissociável de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva.”

Então, os multiletramentos se entrelaçam entre a linguagem verbal e não verbal fomentando sentidos, e no discurso do campo jornalístico-midiático prepara os sujeitos para lidar com o enfrentamento e aprofundamento das mídias, a exemplo da identificação de *fake news* extremamente válido para o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos. Desse fato, é proeminente que devamos pensar as aulas de LI para além dos conteúdos puramente linguísticos (gramática, vocabulário e pronúncia) que devem ser abarcados por meio de um contexto maior como o enunciativo-discursivo que conecte-se com a perspectiva de mundo dos sujeitos leitores da LI, como é proposto na BNCC-EM. É imprescindível que os sujeitos saibam ler, além das palavras, mas baseiem-se em outros textos para não cair na armadilha das *fake news* que denigrem as práticas cidadãs promovendo, na maioria das vezes, o descompromisso com a civilização.

Os conceitos de letramentos digitais e multimodalidade são entendidos numa perspectiva sociocultural como práticas situadas, assim, na escola se faz necessário uma educação linguística crítica para lidar com as mudanças contemporâneas no ensino de línguas que se problematize as práticas docentes, os materiais didáticos na LI e em termos de cultura digital.

Dessa forma, entendemos que não há como pensar em linguagens e, em especial, na língua inglesa e seu ensino e aprendizagem, desconsiderando o mundo digital, que é cada vez mais permeado pela multimodalidade, conforme temos pesquisado ao longo dos anos. Afinal, as formas de comunicação apresenta-se cada vez mais multimodais e estamos continuamente estabelecendo relações sociais, comerciais, acadêmicas, por meio do desenvolvimento de letramentos digitais, entendidos como plurais e parte de nossas práticas socioculturais. (Nascimento e Façanha, 2024, p. 180).

Por isso, os multiletramentos são formas de interpretação de leitura multimidiática que referem-se aos diversos modos de construção de sentido, isto vai além da leitura verbal/linguística tradicional, mas inclui-se o visual, o tátil, o corporal, a entonação, os tons emotivos-volitivos, auditivo, gestual, etc.. Contudo, a multimodalidade constitui-se em uma abordagem de cunho interdisciplinar oriunda de uma semiótica como uma comunicação social, isto é, uma linguagem que responde as condições sócio-político-econômicas do seu meio com a ênfase na construção de significados da leitura crítica. Em suma, a multimodalidade dos textos são formas de produzir sentidos, são as escolhas feitas pelo produtores das mídias (figuras, imagens, fonte, cores, manchetes, etc.) recursos disponíveis para colaborar com a persuasão do texto verbal, dando, portanto, a devida relevância social dos acontecimentos situados na vida real. Então, a leitura da construção composicional do campo jornalístico-midiático em LI pode contribuir para o desenvolvimento intercultural numa visão de ILF marcada pelo respeito, pelas diversidades, as formas de re (existência), pela disputa de relações de poder, visto que as práticas de linguagem permeadas pelos multiletramentos desvendam a existência de formas coloniais tradicionais de aprendizagens de ensino de línguas que ainda ocorrem na Educação Básica, e o estudo dos multiletramentos emancipam os sujeitos tornando-se agentes interculturais no mundo global.

2 O campo jornalístico-midiático: convergências com a BNCC-EM

Designa um campo que alcança as diferentes facetas midiáticas em que todos os públicos são capazes de aprender a criar sentidos. Na verdade, o campo jornalístico-midiático desdobra-se em práticas sociais que enaltecem a curiosidade, mas, também, a reflexividade sem esquecer a razão lógica dos fatos. Nesse sentido, a leitura, para além dos impressos, via online visa conduzir os sujeitos aos questionamentos e a reflexão do pensamento crítico, mediante, as mensagens recebidas, os multiletramentos partilhados e criados e integrados ao público que se destina.

Em virtude disso, os textos jornalísticos apoiam-se numa cultura participativa do público midiático, ao ganhar representatividades culturais e comerciais e eles são entidades culturais, por isso, os produtores envolvidos na elaboração de fatos reais assumem responsabilidades ao lidar com empresas tecnológicas, governantes, econômicas em benefício de formação cidadã saudável, evitando assim, que *fake news* sejam propagadas. São as notícias falsas que enfatizam a relevância de questionamentos do papel midiático relacionadas aos sistemas de poder, e por isso, o ensino de línguas precisa ter esse olhar voltado para os sujeitos do EM-LI tornando-os mais informados, reflexivos para a prática de leitura crítica e do saber lidar com a desinformação.

De acordo com Fratine e Silva (2021) o documento da Base nos orienta sobre a importância de (re)construir uma consciência crítica e seletiva em nossos alunos em relação não só a produção, mas também a circulação de informações presentes nas mídias jornalísticas. Além de ler textos de vários campos sociais, os sujeitos, também, podem ser direcionados a realizar questionamentos argumentativos na LI sobre acontecimentos online, em telas digitais, buscando estabelecer a relação entre a linguagem verbal e não verbal produzindo sentidos inspirando-os para que de fato ocorra a leitura crítica.

Nos termos de (Brasil, 2018, p. 489, *itálicos nossos*) destacamos que

O campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma **consciência crítica** e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

Essa definição da Base, com campos midiáticos orienta-se pela capacidade de construção da **consciência crítica** na formação dos sujeitos de LI, assumindo uma vertente de compreensão da necessidade de operar com gêneros do discurso, significativamente, com práticas sociais de linguagem. Sendo assim, o papel da escola aplica-se de modo significativo em estudo didático pedagógico em que se inclua uma escolarização de multiletramentos dentro da cultura digital. Partimos de um pressuposto de que no EM de LI possam se desenvolver práticas que reflitam as experiências dos sujeitos, na medida, em que se abordam as questões éticas, interculturais, econômicas, políticas dentro do meio jornalístico-digital fundamental para o processo de desenvolvimento crítico de habilidades e competências da BNCC-EM.

A respeito das competências da Base, (Brasil, 2018, p. 490) a competência específica 1, nos afirma, que é imperativo, em relação a função da escola

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

As diferentes linguagens mobilizadas pelos discursos midiáticos concentram-se na leitura multimodal do campo possibilitando maior ênfase nos aspectos extraverbais encontrados na construção composicional e na dimensão discursiva do mesmo. Visto que, o ensino de LI afasta-se dos aspectos linguísticos de pronúncia, vocabulário e gramática possibilitando os sujeitos do EM ao empoderamento capaz de capacitá-los de maneira reflexiva e informativa dentro de uma sociedade letrada. Para além de ler as palavras de um texto, os sujeitos devem ler nas entrelinhas associadas as condições de produção do campo jornalístico-midiático, especialmente, para que ganhe conscientização diante das armadilhas das *fake news*, as quais ferem os princípios democráticos e sócio históricos e políticos. De acordo com a BNCC-EM, as habilidades do campo referem-se a utilização das diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (Brasil, 2018). Sendo assim, os sujeitos são condicionados a analisar diálogos e conflitos presentes nas práticas de linguagem na cultura global, local e em outras culturas. Nessas condições, os estudantes vão negociar sentidos produzir entendimento mútuo com vistas no interesse pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

3 Pressupostos metodológicos

Consagramos o método documental de pesquisa qualitativa interpretativista a partir da BNCC-EM e através deste método nos dispomos a analisar um texto do campo jornalístico-midiático. Paiva (2024, p. 167) pontua que “os documentos são registros particulares ou privados da vida cotidiana, produzidos pelas pessoas em diversos modos e mídias.” Então, o ensino com mídias corresponde a proposta da BNCC-EM numa

perspectiva dialógica de ensino de línguas e do campo jornalístico-midiático. Para esse fim nos propomos utilizar um texto midiático e como fazer uso da multimodalidade para o ensino e aprendizagem de LI. A pesquisa qualitativa interpretativista, segundo Paiva (2024) discute que não existe realidade, mas uma construção de pensamentos subjetivos que referidos a credibilidade, aplicabilidade, dependabilidade e conformabilidade.

O texto midiático está em formato de vídeo trata-se do tornado que ocorreu no estado do Paraná recentemente e encontra-se na língua materna legendado na LI, o que facilita a compreensão dos sujeitos do EM. Localiza-se no jornal *The New York Times* voltado para informação de notícias brasileiras. Desse modo, o público alvo abarca jovens e adultos e pode ser usado como meio de ensino de línguas trazendo a discussão a temática do meio ambiente. Essa temática trata de um tornado que aconteceu no Estado do Paraná e em consequência das mudanças climáticas apontadas por especialistas sobre os fenômenos meteorológicos mais frequentes e intensos provocando a destruição de casas e a morte de seis (06) pessoas na cidade de Rio Bonito do Iguaçu, no Centro-Sul do Paraná deixando rastro de destruição.

Assim, a análise centra-se nos aspectos dialógicos e nos multiletramentos que constituem o tema no noticiário deste Jornal no dia dez (10) de novembro desde ano subsequente. É categórico compreendermos que a discussão do texto constitui um dos objetivos da Base e os signos visuais contemplam a construção composicional do fato jornalístico para melhor compreensão dos sujeitos leitores. Para tanto, os multiletramentos apontam para a multiplicidade de culturas e multiplicidade semiótica de diferentes culturas híbridas.

Então, passemos para as análises e discussões.

4 Análises e discussões

Os textos midiáticos têm por consequência mobilizar os acontecimentos sociais que aferem a sociedade de modo geral, seja, ele fatos direcionados a economia, a política, a educação, ou seja, são formas multi-letradas que têm foco nos aspectos sócio históricos da sociedade. Outro dado relevante para esse tipo de contextualização é a repercussão global desses acontecimentos configurados na realidade sugerida como mostra na imagem do Governador do Estado do Paraná (Carlos Massa Ratinho Jr.).

Figura 1 - Entrevista em vídeo-jornal



Fonte: Jornal *The New York Times*³

³ <https://www.nytimes.com/video/world/americas/100000010514057/brazil-deadly-tornado-weather.html>

Observamos, neste noticiário online, o fato jornalístico caracteriza-se pelo detalhamento dialógico da entrevista e pela relevância do assunto e da audiência do fato, nunca insignificante para as mídias. Nessa imagem percebemos o dialogismo entre os participantes e a imprensa, a gesticulação remete a preocupante situação, do percurso que caminha para a informação e para advertência do público leitor, a fim, de buscar soluções alternativas. Ao mesmo tempo, por meio da imagem podemos perceber que o fato ocorreu numa região desfavorecida e fora do alcance da prevenção de tornados provocando um caos em meio aos desabamento das casas. Então, a consequência são prejuízos à população e quando os representantes políticos chegam ao local são sempre após o ocorrido, ao invés de investir em moradias seguras e/ou monitoramento meteorológico, uma vez que, tornados nessa região são comuns. No ensino de línguas, esse fato permite que os sujeitos do EM dialoguem com o problema a partir das estruturas político-sociais em prol prevenção de tornados na área através de uma curadoria de pesquisas sobre o que são tornados, como surgem, as causas no Brasil e no mundo, com ênfase na leitura de LI e suas precauções. Além de, ressoar a função enunciativo-discursiva na função das mídias de informar os fatos, os sujeitos devem ser orientados a situarem-se sobre os acontecimentos do mundo global, destruição, problemas meteorológicos, causas e consequências a população trazendo à tona a leitura crítica.

Figura 2 - A destruição da cidade



Fonte: Jornal The New York Times

Podemos entender que as imagens dialogam com contexto social dos moradores enfatizando o desespero, a insegurança, os valores e a indignação que soa forte no espaço como forma de cobrança dos representantes governamentais, como podemos perceber na gestualidade da pessoa entrevistada, suscitando tons emotivos-volitivos tais como: o desespero e a indignação que são signos reais das vivências sociais e podemos afirmar essa gestualidade é expressiva e responde ao fato ambiental. ⁴*“It destroyed everything. It destroyed the city, the houses, the schools.”* Além disso, o texto jornalístico é condicionado pelo impacto na relação com os interlocutores sobre o assunto falado, nesse caso, os sujeitos podem compreender na leitura a partir das condições sócio políticas do fato, isto é, a situação ambiental dos moradores, o desemprego, a alimentação, o aspecto político social destes tencionam estado de calamidade social de cunho global. Observamos também que na leitura de LI, os sujeitos podem pautar-se na relação da imagem e a pergunta legendada, ao passo que, os convida a desenvolver ideias com o

⁴ Destruíu tudo. Destruíu a cidade, as casas, as escolas.

outro, a respeito da, situação social dos países que são afetados por tornados no mundo global, além de buscar contribuir para o este social como um agente de transformação. Sendo assim, a leitura de LI recai ampliando formas de participação cultural e social dos sujeitos utilizando-se de aspectos da realidade. Nesse caso, a população suscita o apoio dos governantes sinalizando a seguinte pergunta: *What is going to be done?* (o que vai ser feito?) característico dos efeitos de um jornal, uma vez que, o texto do campo jornalístico distancia-se daquelas perguntas localizáveis tradicionalmente utilizadas na escola para perguntas argumentativas de cunho discursivo no âmbito de problemas sociais.

Assim, a constatação é a de envolver diversos modos de discurso, imagens em movimento, sons e detalhes pontuais dialogados do fato e a projeção verbal, também dialogam com o acontecimento da linguagem verbal, ao passo que a BNCC-EM compactua com temas que avaliam os problemas ambientais e/ou desastres meteorológicos.

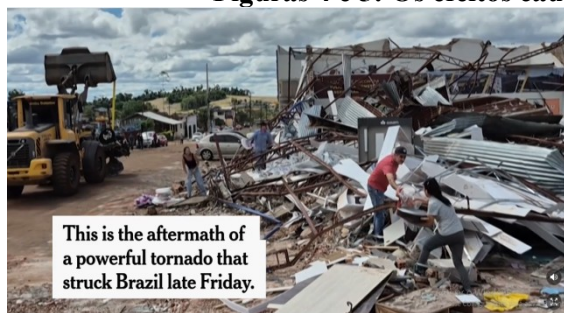
Figura 3 - O desastre ambiental



Fonte: Jornal The New York Times

Nesse caso, a leitura crítica não diminui a relevância do linguístico, no entanto, busca-se a compreensão do engajamento da dimensão linguística e dos signos visuais com a funcionalidade da linguagem numa dimensão discursiva para que se possa considerar o lugar de fala dos interlocutores. Sendo assim, compartilhamos da posição que sensibiliza argumentos e/ou discursos para o funcionamento dos textos jornalísticos que permite mais experiências dos sujeitos sobre o assunto, nesse caso, tornados e seus efeitos para a população regional ou global, assim, trata-se de colocar os sujeitos em posição de leitores ativos e pesquisadores. Trata-se de um projeto interdisciplinar que a geopolítica pode oferecer contribuições para o entendimento do tornado no Brasil e no mundo, isto, pode agregar ao conhecimento em LI na escrita e na leitura crítica dos fatos. Em seguida, nestas próximas imagens, podemos ver com mais detalhes o teor do acontecimento e o quanto impacta a vida social em termos de globalidade.

Figuras 4 e 5: Os efeitos causados pelo tornado à população



Fonte: Jornal The New York Times

Observamos o detalhamento das informações, ao trazer uma legenda afirmando que: “*This is the aftermath of a powerful tornado that struck Brazil late Friday*” (Isto é o resultado da passagem de um poderoso tornado na noite de sexta-feira), neste momento, o impacto do texto noticiário possibilita a compreensão do desastre, inclusive, por meio dessas imagens tais como: destroços das casas, dos objetos e dos moradores na tentativa de recuperar seus pertences. Como vemos, a ação político-social resulta na percepção de criação de efeitos de sentidos, especialmente, quanto à políticas de prevenção de tornados em áreas de risco. Com efeito, o respectivo campo jornalístico midiático não é tomado por sentidos objetivos ou permeado por uma ideologia de simplificação linguística, mas por efeitos de sentidos subjetivos e complexos.

Observamos, este episódio jornalístico passa por várias etapas de editoração numa transmissão áudio-visual para que mostre-se com eficácia evidências do acontecimento dos fatos. Para isso, a legenda em LI traz a seguinte informação “*the state’s meteorological service said the tornado’s winds reached 150 miles per hour*” (o serviço meteorológico do estado informou que os ventos atingiram 150 milhas por hora). Uma dessas etapas, segundo Carmagnani (1995) diz respeito ao redator do texto. Este profissional é o responsável, às vezes, junto com outros colegas, da coleta de informações, conferência de dados, consulta de fontes e redação de texto. Sua tarefa é norteada por algumas perguntas tradicionalmente respondidas em textos jornalísticos: quem?, o que?, quando?, como?, por quê?. Essas são as condições de produção do texto, por sua vez, leva em conta três aspectos centrais: a importância da notícia, o tipo de texto e o público para qual o texto é destinado.

Por isso, a leitura do campo jornalístico-midiático na LI numa visão discursiva destaca-se pelo modo de funcionamento discursivo que vai além o reconhecimento linguístico, visto que são as condições de produção do texto que mobilizam o conhecimento e o funcionamento da língua/linguagem e não as palavras em si, mas são as refrações interacionais que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso. Nesse sentido, a linguagem jornalística oferece uma espécie de base para qualquer ensino de línguas porque materializa o texto informativo e não se reduz aos itens léxicos e de regras operacionais (Carmagnani, 1995). Portanto, entendemos o discurso jornalístico-midiático como subjetivo e complexo criando efeitos de sentidos permeados a todo e qualquer tipo de discurso e uso da linguagem e isto, propicia aos sujeitos possibilidades de compreenderem as condições de produção, bem como, fazer questionamentos sobre prováveis omissões, distorções e recursos argumentativos na LI.

O tema das questões ambientais possibilita questionar as ações políticas de prevenção de eventos meteorológicos no mundo global. E o efeito da diagramação de imagens sobre as consequências do caos e ao mesmo tempo, da gestualidade expressada pela entrevistada enfatiza o descompromisso político na área. Essa estratégia político pedagógica de leitura liga-se as habilidades do campo jornalístico-midiático elaboradas pela BNCC-EM.

Dentre essas habilidades podemos dar destaque a:

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e **da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.**

(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, **de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.**

(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – **discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos**, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem. (Brasil, 2018, p. 521, negritos nossos).

Como estratégias de atividades, o destaque a checagem de informações pode favorecer a atitude analítica dos sujeitos voltada para investigar criticamente os textos jornalísticos-midiáticos, visto que, quanto mais acesso a leituras amplia-se o repertório de fontes de informação e o conhecimento da língua e do seu funcionamento sem que haja um estudo separado da realidade como a língua ensinada de modo isolado. Para a Base as habilidades são essenciais devendo ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, assim, elas são descritas de acordo com determinada estrutura visando que os sujeitos compreendam a função e o papel das mídias para consolidação da democracia.

No que se refere ao campo jornalístico-midiático fica evidente para a Base a relevância do ensino de práticas situadas, principalmente quando se leva em consideração o contexto brasileiro, onde a desinformação, a falta de liberdade de expressão e a proibição de certas temáticas têm ecoado tanto na escola quanto nas mídias. E assim, essas habilidades da BNCC-EM almejam a construção de uma consciência crítica e seletiva dos sujeitos, a partir dos discursos das mídias em suas diversas formas (impressa, radiofônica, televisiva e digital), das forças sociais em confronto e do discurso publicitário. (Fratine e Silva, 2021).

Nesse sentido, as análises do discurso midiático devem considerar que as habilidades têm foco nos gêneros do discursivos com atividades que impulsionem os diferentes interesses da mídia informativa, os conflitos, as questões contemporâneas, como a disseminação das fake news (o foco da atenção é no uso de procedimentos de checagem dos fatos noticiados, de forma a combater a proliferação das notícias falsas), os discursos de pós verdades, as publicidades em meio digital e a cobertura das mídias sobre acontecimentos de relevância social, local e global.

Por fim, ressaltamos que as tecnologias digitais introduzem novos modos de comunicação que exigem diferentes habilidades de leitura relacionadas aos novos letramentos de âmbito digital (tecnologias), visual (imagens), sonoro (uso de sons e áudio), informacional (busca crítica da informação). É a hipermodalidade apresentando-se por meio de *links* e múltiplas sequências e possibilidades de trajetória de interesses estéticos, históricos e comunicacionais presentes nas mídias digitais.

Considerações Finais

Podemos salientar que todo fato jornalístico-midiático na cultura digital é impactante conecta-se com os multiletramentos que constituem possibilidades de expressão e comunicação na cultura digital. Uma vez que, quando assumimos a visão enunciativo-discursiva de leitura numa visão bakhtiniana consideramos os multiletramentos subjaz ao texto destacando o modo de funcionamento da linguagem na leitura ativa. Em contraste, o texto não é unicamente linguístico, mas faz parte o engajamento das condições de produção com a finalidade de situar os protagonistas e o

objeto do discurso, e nesse fato noticiado da análise situa o leitor sobre o acontecimento do tornado numa cidade do interior do Estado do Paraná usando a LI.

Ou seja, o texto do campo jornalístico-midiático, de forma alguma, deve ser utilizado em sala de aula para fins, especificamente linguísticos como tem sido feito ainda na atualidade para se ensinar gramática enquanto unidade da língua, ao invés de considerá-la em sua funcionalidade enunciativa-discursiva como apontado por Bakhtin ([2016, 1952-1953]), isto é, pretexto para atividades enfeitadas como menciona Carmagnani (1995), mero pretexto para o ensino de línguas.

É imperativo situar que os sujeitos leitores de LI, numa visão pretensamente linguística, do estudo de línguas é limitada e parcial quanto as vivências da realidade. Por outro lado, a leitura enunciativa com a ênfase no jornal online e/ou vídeo-áudio entre outros gêneros deste campo social faz-se considerar um detalhamento mais amplo do episódio. Desta feita, a linguagem jornalística oferece a base completa de requisitos para o entendimento de fato de ordem histórico político e social por situar responsabilidades e reponsividades ao sujeitos leitores. Em decorrência disso, compartilhamos da ideia que os multiletramentos enviesados no campo jornalístico-midiático compreendem, além das condições de produção do discurso, a editoração, as imagens, o cenário, as ilustrações no tratamento dos fatos, a localização espacial do site, os movimentos, o som, as cores da tela, as vozes, etc. Isto é, uma apresentação visual que torna-se relevante o fato mencionado causando no leitor curiosidade, informação e reinformação dos dados porque os sujeitos conseguem adquirir após a leitura crítica.

Em suma, acreditamos que trabalhar o aspecto visual de um fato noticiado correlaciona os sujeitos à diversas opiniões buscando trazer a informação real como de fato aconteceu, suscitando afirmações feitas pela imprensa e pelos protagonistas que ocupam seu lugar de fala criando formas de posicionamento dos sujeitos do EM.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas. 1ª edição. Editora 34: São Paulo-SP, 2016, [1952-1953-1978], p. 07-174.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. Campos de atuação e letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; LOUSADA, Eliane. (Org.) **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 273-301.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2022.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In.: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995, p. 123-133.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A aula de leitura: um jogo de ilusões: *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995. p. 27-35.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na (pós-modernidade). *In*: CARVALHO, Regina Célia de. (Org.). **Leitura Múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2005. p. 15-45.

COPE, Bill. e KALANTZIS, Mary. “Multileteracies”: New literacies, new learning. Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 **Registered office: Mortimer House**, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK., 01 July, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em julho de 2023

FRATINE, Renan Varela. e SILVA, Kleber Aparecido. As habilidades do campo jornalístico-midiático em (re)ação na BNCC de linguagens e suas **tecnologias**: o caso “vaza-jato”. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da. e XAVIER, Rosely Perez. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Pontes Editora: Campinas – SP, 2021. p. 95-119.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44ª ed. São Paulo Cortez, ([1989], 2003). Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf . Acesso em março de 2022.

GOMES, Regina. e MANCINI, Renata. Textos midiáticos: uma introdução à semiótica discursiva. *In*: IX FELIN e I Congresso de semiótica, 2007. Disponível em: <http://filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/66.pdf> Acesso em Janeiro de 2026.

THUY, Tran Thi Hieu. LEITURA DE IMAGENS – A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL. Revista VNU de Estudos Estrangeiros , [S. l.] , v. 6, 2017. DOI: 10.25073/2525-2445/vnufs.4217. Disponível em: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4217>. Acesso em julho de 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira e FAÇANHA, Maria Amália Vargas. Multiletramentos e interculturalidade na BNCC: Uma proposta desenvolvida no PIBID inglês UFS para tratar de questões étnico-raciais. *In*: XAVIER, Rosely Perez; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). **BNCC em ação teoria e prática para o componente de língua inglesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 179-209.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2019. p. 07-102.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Pesquisa projeto, geração de dados e divulgação**. 1 ed. Parábola Editorial: São Paulo- SP, 2024. p. 19-118.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade textos e tecnologias**. 1. Ed. Parábola Editorial: São Paulo-SP, 2021. p. 19-175.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial: São Paulo – SP, 2012. p. 07-155.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1.ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2019. p. 07-140.

SOUSA, Raimundo Isídio de. A prática da interação no Facebook e a construção de simulacros sobre o idoso: questões semióticas. Universidade de São Paulo – USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística, São Paulo – SP, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-30012024-175305/publico/2023_RaimundoIsidioDeSousa_VCorr.pdf
Acesso em janeiro de 2026.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grilo. Editora 34: São Paulo-SP, 2017 [1929]. 83-227.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas: Campina Grande: EDUFCG, 2020. p. 19-200.

XAVIER, Manassés. Moraes. **As redes digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas**. Mentis Abertas: : Campina Grande: EDUFCG, 2023. p. 08-132.

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO BIODATA EM LIBRAS

Eliane Barth Tavares
<http://orcid.org/0009-0000-7363-2736>
Instituto Federal do Acre
eliane.tavares@ifac.edu.br

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho
<http://orcid.org/0000-0003-3513-962X>
Instituto Federal do Amazonas
iandra.coelho@ifam.edu.br

Introdução

A obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005) ampliou a presença da língua no ensino superior. Estudos sobre a implementação dessa disciplina apontam a recorrência de práticas centradas no ensino do vocabulário e de estruturas frasais, focadas em habilidades básicas de comunicação (Aguiar, 2019, 2024). Esse recorte limita o desenvolvimento de usos mais amplos da língua em situações de interação social.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta o ensino de línguas a partir da concepção de linguagem como prática social, na qual os gêneros constituem a unidade central de ensino. No entanto, no contexto da Libras, a incorporação dessa perspectiva ocorre de modo pouco sistematizado, em grande medida pela escassez de materiais didáticos e pela formação docente ainda incipiente nesse campo (Ferreira, 2021). Há, portanto, uma lacuna entre os pressupostos teórico-metodológicos e a sua efetiva transposição didática no ensino de Libras (Aguiar, 2024). Essa lacuna se expressa na ausência de descrições detalhadas de como gêneros podem organizar práticas de ensino e promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a compreensão e produção sinalizadas dos gêneros.

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2008, 2012) e de sua vertente didática (Dolz; Schneuwly, 2011), o ensino de línguas parte da seleção de gêneros e de sua modelização para fins pedagógicos. Esse processo orienta a elaboração de sequências didáticas que articulam atividades com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem requeridas para a compreensão e a produção do gênero em situações de uso.

Para este estudo⁵, selecionamos o gênero biodata, pois é utilizado quando se deseja apresentar-se a si mesmo com foco na trajetória acadêmica e profissional. A seleção deste gênero justifica-se por sua adequação a níveis iniciais de aprendizagem, nos quais se aprende sobre aspectos básicos da língua que abordam fatos sobre si e atividades cotidianas, conforme descritores dos quadros de referência para língua de sinais (Conselho da Europa, 2020; Sousa *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, este estudo apresenta uma proposta de Sequência Didática para trabalhar o gênero biodata em Libras que promova o uso da língua em situações comunicativas. Assim, o objetivo deste artigo consiste em descrever o processo de

⁵ Este artigo corresponde a um recorte da pesquisa de doutorado em andamento sobre o ensino da Libras no Ensino Superior.

didatização do gênero biodata e identificar as capacidades⁶ de linguagens necessárias para sua produção no contexto do ensino de Libras como segunda língua. Desse modo, o estudo parte da elaboração de atividades e, à luz dos critérios estabelecidos por Cristóvão e Stutz (2011), identifica as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero.

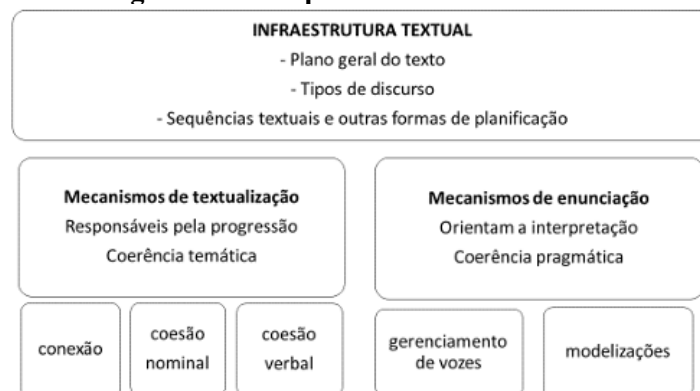
O artigo organiza-se em três seções. A primeira apresenta os fundamentos teóricos do interacionismo sociodiscursivo e da Sequência Didática (SD). A segunda descreve os procedimentos metodológicos e o processo de elaboração da proposta. A terceira analisa a proposta e discute as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas na produção do gênero biodata em Libras.

1. O Interacionismo Sociodiscursivo

O ser humano integra formações sociais nas quais agentes realizam atividades coletivas mediadas pela linguagem, com função comunicativa e pragmática. Nessas atividades de linguagem, indivíduos singulares realizam ações de linguagem que se materializam como texto, unidade comunicativa que mobiliza recursos de uma língua organizados textualmente com base em modelos, que apresentam características relativamente estáveis, os quais Bronckart (2006, 2008, 2012) denomina gêneros de texto.

A identificação dessas características parte da análise de textos por meio de uma abordagem descendente do gênero, denominada arquitetura interna do texto (Fig. 1), estruturada em três níveis, a saber: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (Bronckart, 2006, 2008, 2012).

Figura 1 – A arquitetura interna do texto



Fonte: Santos (2020, p. 97)

Nessa abordagem, a análise considera primeiro os aspectos sociais correspondentes ao contexto de produção, que afeta a planificação do texto. Esses aspectos compreendem dois parâmetros: os físicos, como o lugar, o momento de produção e os agentes emissor e receptor, e os parâmetros sociosubjetivos, relativos ao papel social do lugar de produção, dos interlocutores e ao objetivo da interação (Bronckart, 2006, 2008, 2012).

⁶ Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, o termo capacidade de linguagem é utilizado em contraponto à competência por este ser ambíguo, aplicado à diferentes níveis de análise e, normalmente, estar atrelado à dimensão inata de uma pessoa produzir e compreender uma língua, enquanto o termo capacidade está relacionado à aprendizagem pela participação ativa do sujeito no processo (Bronckart; Dolz, 2004).

Identificados os aspectos sociais, a análise avança para o primeiro nível, a infraestrutura textual, que compreende dois regimes de organização: a organização do conteúdo temático (plano geral do texto) e a organização discursiva (os tipos de discurso e de sequências) orientados ao objetivo comunicativo. O segundo nível, os mecanismos de textualização, abrange as unidades linguístico-discursivas de conexão e coesão que semiotizam o texto. O terceiro nível, os mecanismos enunciativos, contempla as vozes e as formas de modalização do enunciador sobre o conteúdo temático (Bronckart, 2006, 2008, 2012).

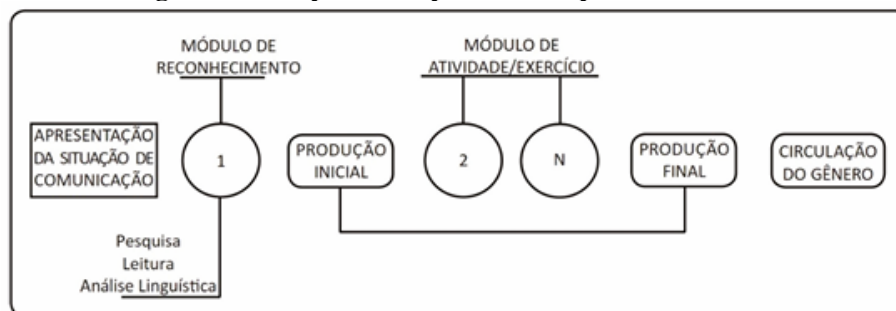
Para identificar as características de um gênero específico, além da análise de textos autênticos na língua alvo, Cristovão (2012) propõe uma análise da literatura para verificar os conhecimentos já elaborados sobre ele. Como a descrição do gênero biodata na literatura se restringe às línguas orais e, considerando a modalidade visoespacial da Libras, partimos para a análise de exemplares extraídos de eventos acadêmicos, nos quais a biodata dos palestrantes é proferida na língua de sinais. Com base nesses videotextos, definimos que o gênero biodata em Libras inicia-se com uma saudação inicial, apresentação do nome e sinal-nome e segue com a exposição da trajetória profissional e acadêmica. Definidas as características do gênero, sua introdução na escola exige uma decisão didática com objetivos específicos de aprendizagem, de modo que o gênero, além de instrumento de comunicação, torna-se objeto de ensino por meio de Sequências Didáticas (SD), cujas características apresentamos na próxima seção.

1.1. Sequência Didática

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2011, p. 82) definem a SD como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Essa sistematização se distribui em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Considerando que o gênero biodata não é muito comum (Silva, 2020), adotamos neste estudo, a versão da SD adaptada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), na qual as autoras acrescentam um módulo de reconhecimento do gênero (Fig. 2).

Figura 2 – Proposta adaptada da sequência didática



Fonte: Swiderski e Costa- Hübes (2009, p.120)

Na primeira etapa descreve-se a situação de uso concreto da língua, delineada por um projeto coletivo de produção de um gênero situado em um contexto social específico. Desse modo, os estudantes compreendem “a situação de comunicação na qual devem agir” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 84).

Em seguida, no módulo de reconhecimento do gênero, propõem-se práticas de pesquisa de exemplares do gênero, leitura e análise linguística. Essas práticas visam

identificar a função social do gênero, o contexto de produção e os elementos que o constituem (Swiderski; Costa- Hübner, 2009).

Após a identificação dessas características, o professor propõe uma produção inicial com objetivo de analisar os conhecimentos prévios e mapear necessidades de aprendizagem dos estudantes. Com base nesse diagnóstico, organiza os módulos seguintes e seleciona atividades para sanar as dificuldades observadas. Ao final do percurso, espera-se que os estudantes compreendam e produzam o gênero na língua alvo (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2011).

Embora a SD se organize em torno de um gênero, Machado (2005) afirma que o ensino de língua, na perspectiva do ISD, prioriza o desenvolvimento das operações de linguagem para o domínio do gênero visando o seu uso em práticas sociais de linguagem. Tais operações permitem ao estudante analisar o contexto social da atividade de linguagem, selecionar o gênero adequado e ajustá-lo às condições de produção para elaborar um novo texto. Quando o estudante domina essas operações, elas se constituem em capacidades de linguagem, que evocam

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]. O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 44).

Segundo Dolz e Schneuwly (2011), a sequência didática possibilita a mobilização das capacidades de linguagem necessárias à produção de um gênero em determinada situação de interação e, por isso, articulam-se diretamente com o folheto textual bronckatiano (Quadro 1). Os autores classificam-nas originalmente em capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011) expandem essa classificação ao incluir as capacidades de significação. Essa classificação é meramente didática, pois na prática, conforme afirma Stutz (2012, p. 124), as capacidades ocorrem “articuladas e atravessadas entre si, colaborando para ser, estar, inter(agir) no mundo”

Quadro 1 – Relação entre análise da textualidade e capacidades de linguagem envolvidas

Arquitetura do texto		Capacidades de linguagem
Atividades sociais		Capacidades de significação
Contexto ideológico, histórico, sociocultural e econômico.		Construção de significados a partir de um contexto mais amplo.
Contexto de produção		Capacidades de ação
Físico	Sociosubjetivo	Adaptação da produção de linguagem às características do contexto e do referente.
Lugar de produção Momento da produção Emissor e Receptor	Lugar social Posição social do emissor e do receptor Objetivo da interação	
Infraestrutura		Capacidades discursivas
Plano de texto Tipos de discurso Sequências e outras formas de planificação		Mobilização de modelos discursivos
Mecanismos de textualização e enunciativos		Capacidades linguístico-discursivas
Conexão Coesão verbal e nominal Vozes e Modalizações		Operações de planificação, de estruturação temporal, de coesão, de conexão e de modalização.

Fonte: Adaptado de Lage (2020, p. 43)

As capacidades de ação relacionam-se à análise do contexto de produção, que envolve aspectos físicos (agentes, espaço e tempo da produção) e sociosubjetivos (papel social dos participantes, lugar social e a finalidade da comunicação) para adaptação e organização do plano geral do texto (Dolz; Schneuwly, 2011). Seu desenvolvimento compreende operações como

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (Cristovão *et al.*, 2010, p. 194 apud Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20-21).

As capacidades discursivas permitem mobilizar modelos discursivos, ou como compreende Bronckart (2012), a configuração da infraestrutura textual (forma do texto estabelecida pelas sequências e tipos de discurso) para a organização do conteúdo temático. As operações que as integram compreendem

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (Cristovão *et al.*, 2010, p. 194 apud Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20-21).

As capacidades linguístico-discursivas abrangem as operações de linguagem necessárias à materialização textual e referem-se à seleção do vocabulário, dos mecanismos de textualização (elementos de coerência e coesão textual) e enunciativos (gestão de vozes e modalização). As operações que as caracterizam incluem

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;

(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (Cristovão *et al.*, 2010, p. 195 *apud* Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23).

As capacidades de significação compreendem as operações voltadas à compreensão do contexto mais amplo das práticas sociais e suas relações com a atividade imediata de linguagem. As operações mobilizadas para seu domínio incluem

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23)

Em um contexto de ensino por meio de uma SD, identificar as capacidades de linguagem que os estudantes já dominam para a produção do gênero orienta a organização das etapas, de modo a promover o desenvolvimento gradual dessas capacidades até o domínio do gênero (Dolz; Schneuwly, 2011). Considerando a função sociocomunicativa dos gêneros e a escola como lugar social de sua circulação, apresentamos, na próxima seção, a metodologia para a elaboração da Sequência Didática do gênero biodata.

2. Metodologia

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, para a proposição de uma Sequência Didática para a produção sinalizada do gênero biodata a ser aplicada em um curso de Licenciatura no contexto de um Instituto Federal.

A proposta da SD foi planejada com base em Coelho (2024) e organizada em quatro etapas, a saber: planejamento, desenvolvimento, implementação⁷ e avaliação. O planejamento partiu de uma revisão sistematizada da literatura sobre o ensino de Libras, que evidenciou incipiência do trabalho com gêneros textuais, o que nos conduziu à seleção do Interacionismo Sociodiscursivo. Essa teoria oferece, além dos instrumentos para a análise de textos, a Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) como metodologia para o ensino de línguas.

Na fase de desenvolvimento, recorreremos aos documentos norteadores do ensino de língua de sinais (Conselho da Europa, 2020; Sousa *et al.*, 2020) para a selecionar o gênero biodata, que aborda fatos sobre si mesmo e se enquadra entre as atividades de preparação prévia. Com base nas características do gênero, estabelecemos os objetivos de aprendizagem e os conteúdos necessários à produção do gênero em Libras.

⁷ As etapas de implementação e avaliação não serão apresentadas neste estudo.

A proposta de implementação da SD do gênero biodata organiza-se conforme as etapas sintetizadas no Quadro 2, distribuídas em dez aulas de cem minutos cada, com o objetivo de desenvolver habilidade de produção do gênero em Libras.

Quadro 2 - Etapas da Sequência Didática

Etapas	Aulas	Objetivos
Apresentação da situação	Aula 1	Apresentar a SD do gênero biodata; Apresentar os objetivos de aprendizagem da SD; Apresentar a atividade avaliativa; Apresentar a rubrica avaliativa;
	Avaliação diagnóstica	Identificar conhecimentos prévios;
Módulo I	Aula 2	Reconhecer textos do gênero biodata e a sua função social; Problematizar o contexto de produção do gênero; Mobilizar conhecimentos sobre a temática e as características do gênero;
	Produção inicial (L.P)	Produzir texto em Língua Portuguesa da própria biodata
Módulo II	Aula 3	Apresentar o nome em Libras;
	Aula 4	Estruturar diferentes tipos de frases; Ampliar léxico (conteúdo temático do gênero);
	Aula 5	Empregar elementos temporais para representar ações no presente, passado e futuro;
Produção inicial (Libras)	Aula 6	Produzir videotexto da biodata em Libras Avaliar a produção inicial
Módulo III	Aula 7	Compreender videotextos em Libras; Identificar formas de planificação textual do gênero;
	Aula 8	Identificar elementos de coesão e coerência textual;
Produção final	Aula 9 e 10	Produção final do gênero Avaliar a produção final

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Estabelecidos os objetivos, as atividades foram elaboradas visando o desenvolvimento das capacidades de linguagens para a produção do gênero em Libras. Diante do exposto, apresentamos a seguir a didatização do gênero biodata em Libras e as capacidades de linguagens que podem ser mobilizadas para a produção sinalizada do gênero com base nos critérios delineados nos estudos de Cristóvão e Stutz (2011).

3. A Sequência Didática do gênero biodata em Libras

A sequência didática foi planejada de modo que a produção textual se configure como uma ação de linguagem com objetivo comunicativo, a partir de situações do cotidiano dos aprendizes. As atividades foram elaboradas com base nas características do gênero biodata e na versão adaptada da Sequência Didática de Swiderski e Costa-Hubes (2009) para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero em Libras.

A primeira etapa, apresentação da situação, expõe a proposta de comunicação a partir do gênero biodata por meio de uma tarefa que detalha o percurso até a produção final do gênero em Libras. A tarefa delineia a ação de linguagem a partir de uma visão geral do contexto sociosubjetivo, de modo que o estudante se reconheça como emissor preocupado com a acessibilidade de pessoas surdas, destinatárias principais da mensagem. Além disso, fornece pistas sobre o formato do texto e o suporte de circulação, o Instagram, plataforma com suporte visuográfico para veiculação do gênero. Essa

escolha não é arbitrária, mas necessária para preservar a tridimensionalidade da modalidade visuoespacial da língua (Quadro 3).

Quadro 3 – Tarefa para a produção do gênero

Como estudante do Curso de Licenciatura, você vai produzir sua biodata em Libras e compartilhá-la no perfil do Instagram do curso a fim de promover acessibilidade à estudantes surdos que tenham interesse em cursar a graduação. Portanto, você vai produzir um vídeo em Libras, no qual você apresenta seu percurso de formação acadêmica, contemplando as atividades curriculares e extracurriculares, e a sua trajetória profissional.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O reconhecimento desses aspectos, a partir da apresentação da tarefa, pode mobilizar capacidades de significação que estimulam o engajamento do estudante na realização do propósito comunicativo (3CS). Além da tarefa, a apresentação dos critérios avaliativos para a produção textual integra essa etapa.

Na etapa seguinte, a identificação dos conhecimentos dos estudantes pode ocorrer por meio de uma avaliação diagnóstica, realizada com o uso de um formulário *Google*. Para isso, sugerimos a inserção de um vídeo curto com uma apresentação pessoal em Libras, acompanhado de questões voltadas à verificação da compreensão. Além disso, a proposta de reprodução dessa apresentação permite avaliar a expressão em Libras.

Considerando que a disciplina de Libras na graduação representa o primeiro contato dos estudantes com a língua (Freitas; Faria; Figueiredo, 2021), os resultados geralmente revelam limitações tanto na compreensão quanto na expressão. Quando os resultados revelam conhecimentos insuficientes, dado o perfil iniciante dos estudantes, o adiamento da produção inicial na língua constitui uma alternativa pertinente, conforme sugerem Carvalho e Tavares (2025).

Além dos conhecimentos linguísticos, convém verificar se os estudantes reconhecem o gênero biodata. Quando esse reconhecimento ocorre, a proposição da produção inicial em Língua Portuguesa funciona como um roteiro para a posterior produção em Libras e oferece parâmetros ao professor para refinar e adaptar a SD às necessidades da turma. Quando não ocorre, essa produção em língua materna pode ser inserida após o módulo de reconhecimento do gênero.

Diante desses resultados, os módulos organizam-se para instrumentalizar os estudantes para superar as dificuldades evidenciadas na avaliação diagnóstica. As atividades diversificam-se em três frentes: i) observação e análise de textos; ii) propostas de produções simplificadas do texto e iii) avaliação entre os pares, com base em critérios definidos, de modo que possam comentar, criticar ou aprimorar os textos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011). Essas atividades distribuem-se em três módulos para a produção do gênero em Libras.

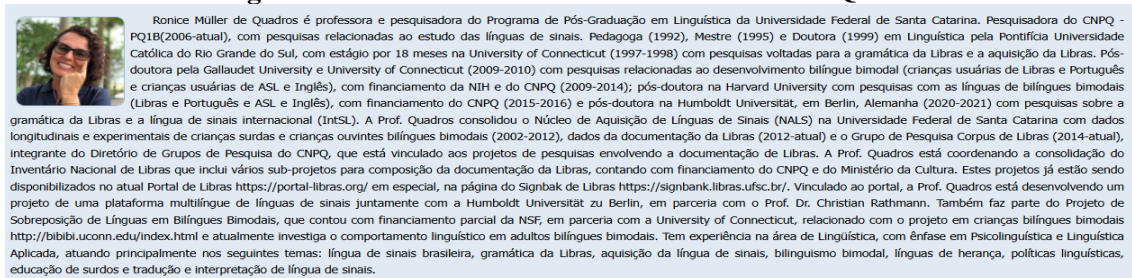
O primeiro módulo destina-se ao reconhecimento do gênero biodata, uma vez que sua denominação varia e, em alguns contextos, pode aparecer com o rótulo biografia. Assim, esse módulo objetiva a identificação da temática, das características gerais e a função social do gênero. Espera-se, com isso, o desenvolvimento prioritário das capacidades de significação e de ação.

A atividade inicial introduz o termo biodata para verificar se os estudantes reconhecem o gênero. Quando o reconhecimento não ocorre, o professor pode explorar o afixo “bio” como ponto de partida para a construção de relações semânticas (2CS). Esse procedimento favorece a ativação de conhecimentos prévios para identificação de gênero similares que tratam da mesma temática, trajetória de vida, como a biografia e

autobiografia (4CA, 4CS). A partir dessas aproximações, torna-se possível examinar o conteúdo temático, bem como as semelhanças e as diferenças entre os gêneros, o que contribui para a compreensão da sua adequação à diferentes situações de comunicação (8CS).

Caso os estudantes não identifiquem as características específicas do gênero biodata, a análise de exemplares em língua portuguesa oferece suporte adicional. Para exemplificar, pode-se apresentar o resumo do Currículo Lattes de professores de referência em pesquisas sobre a Libras, como a Doutora Ronice Quadros (Fig. 3). Além disso, a apresentação de currículos dos docentes da própria instituição amplia o repertório dos estudantes e favorece a identificação de regularidades do gênero.

Figura 3 – Biodata da Professora Dra. Ronice de Quadros



Fonte: Plataforma Lattes⁸ (2025)

A leitura desses textos permite o reconhecimento do gênero no repertório dos modelos pré-construídos coletivamente (4CS), ao mesmo tempo que promove a reflexão sobre o contexto de circulação do gênero, acadêmico e profissional. Além disso, permite estabelecer relações com a trajetória dos próprios estudantes (5CS), de modo a motivar a sua produção (6CS).

Na sequência, o desenvolvimento das capacidades de ação pode ocorrer por meio da análise do contexto de produção dos textos. Nessa direção, a discussão orienta a identificação de elementos como emissor, receptor, espaço, tempo e finalidade (1CA), bem como a avaliação da adequação do texto à situação em que se insere (2CA). Ao final do módulo, esse percurso contribui para que os estudantes reconheçam a influência dos parâmetros contextuais na produção textual e mobilizem operações de linguagem relacionadas às capacidades de significação e ação.

O segundo módulo busca “capitalizar as aquisições” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 89) para sanar as lacunas evidenciadas na avaliação diagnóstica. Nesse sentido, as atividades enfatizam a aquisição de recursos lexicais e gramaticais para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Esse processo ocorre de forma contextualizada, mediante a exposição de textos autênticos na língua, dos quais se extraem exemplos que permitem a observação de regularidades e sua aplicação na produção textual.

A primeira aula deste módulo inicia com uma atividade de aprendizado do alfabeto manual em Libras, tendo em vista que a introdução do gênero biodata contempla uma saudação inicial e a apresentação do nome e do sinal pessoal. Para que esse processo ocorra de forma ativa, sugerimos o envio antecipado de um vídeo com a sinalização do alfabeto para que os estudantes o pratiquem previamente. Em sala, o professor apresenta-se e convida os estudantes a se apresentarem, intervindo quando necessário. Assim, essa

⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7307577422387099>

atividade propicia o desenvolvimento da consciência fonológica dos elementos que formam as letras, visando à compreensão e à produção dessas unidades linguísticas (6CLD).

Essa atividade também permite abordar aspectos culturais relacionados ao sinal-nome, sinal atribuído à membros da comunidade surda com base em características pessoais, geralmente com motivação icônica. Como exemplo, pode-se mencionar o sinal-nome da professora Ronice Quadros (Fig. 4), atribuído por sua mãe surda em referência ao seu cabelo liso que “virava pra frente” (Quadros, 2017, p. 145). Da mesma forma, o professor apresenta seu sinal pessoal e explica as razões para a sua atribuição. Assim, o ensino articula recursos linguísticos e práticas sociais e culturais que refletem a subjetividade e identidade do povo surdo (ICA).



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Para que os estudantes tenham acesso a enunciados autênticos na língua e possam praticar os conteúdos, sugere-se a apresentação de excertos de videotexto¹⁰ do gênero, que funcionam tanto para análise da compreensão quanto como referência para a produção.

Na segunda aula, propõe-se o trabalho com a formulação de frases, cuja intencionalidade se manifesta pelas expressões não manuais, como as expressões faciais e movimentos de cabeça (Quadros; Pizzio; Rezende, 2008). Nesse sentido, a apresentação de saudações e de outros tipos de frases presentes nos textos dos próprios estudantes, permite a observação desses elementos e do seu papel gramatical para a produção de sentido.

Nesse mesmo viés, na aula seguinte, sugere-se abordar a marcação do tempo nas orações em Libras. Diferentemente das línguas orais, nas quais o tempo se incorpora como desinência verbal, em Libras esse elemento se apresenta por recursos manuais (advérbios ou indicação do ano) e não manuais para representar o passado, presente e futuro (Almeida-Silva *et al.*, 2023). A apresentação de exemplos possibilita que os estudantes reformulem os seus roteiros escritos em produções em Libras com diferentes referenciais temporais. Desse modo, ao final do módulo, espera-se a ampliação do vocabulário articulados à essas unidades linguísticas na construção de textos do gênero (1CLD, 4CLD, 5CLD e 6CLD).

Com base no roteiro elaborado anteriormente, recomenda-se a realização da produção inicial em Libras registrada em vídeo. Esse registro permite comparar versões ao longo do curso e observar mudanças na organização do texto. Em seguida, sugere-se a

⁹ A imagem do sinal-nome corresponde ao print da tela de abertura da entrevista com a professora Dra. Ronice Müller de Quadros. Disponível em: <https://youtu.be/xdeW6rCErT4?si=SnZf4RSt89suzBuK>.

¹⁰ Videotexto do gênero biodata pode ser uma produção autoral, na qual o professor apresenta sua própria biodata, descrevendo sua trajetória acadêmica e profissional ou pode ser recortes de vídeos da apresentação de palestrantes em eventos em Libras.

organização de momentos de circulação dessas produções entre os colegas, para que possam comentar a produção orientados por critérios definidos e explicitados previamente, sem atribuição de notas. Essa dinâmica se ancora na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), segundo a qual a interação entre os pares integra o processo de aprendizagem e sustenta a progressão das produções. Após essa etapa, a análise das produções pelo professor, acompanhada de devolutiva em vídeo com indicações de ajustes e procedimentos de revisão, contribui para a continuidade do trabalho.

O último módulo, organizado em três aulas, centra-se nas capacidades discursivas, ao abordar a infraestrutura do gênero, e amplia as capacidades linguístico-discursivas ao tratar dos mecanismos de textualização (coesão e coerência) e de mecanismos enunciativos.

Na primeira aula do módulo, sugere-se a apresentação de um videotexto do gênero. A partir desse vídeo, a formulação de questionamentos pode orientar os estudantes na construção de sentidos a partir de aspectos sociais que envolvem o contexto de produção do texto como a identificação dos agentes (emissor e receptor), do lugar e momento de produção e das finalidades do texto. Esse percurso contribui para o desenvolvimento das capacidades de ação (1CA, 2CA, 3CA, 4CA).

Para ampliar a análise, questiona-se sobre a presença de estruturas semelhantes entre os textos em português e em Libras. Essa problematização favorece a introdução à organização temática e discursiva do texto, que podem ser exemplificadas por meio da transcrição¹¹ do videotexto. Desse modo, torna-se possível identificar e comparar dois arranjos possíveis de organização temática, nas quais as informações se organizam discursivamente na forma narrativa, ao relatar acontecimentos passados, ou expositiva, ao descrever situações atuais (Quadro 4).

Quadro 4 – Tipos de discurso do gênero biodata em Libras

Autor	Tipos de discurso	
	EXPOR	NARRAR
IMPLICADO		
Presença do autor no texto	O conteúdo temático é representado de modo conjunto à situação de produção. Identificado pela simultaneidade entre o acontecimento e o momento de produção do texto, marcado pelas formas do presente.	O conteúdo temático é representado de modo distante da situação de produção. Identificado pela anterioridade entre o acontecimento e momento da produção do texto, marcado pelas formas do passado.
APRESENTAR EU-PESSOA RONICE	COORDENADOR@ AGORA PORTAL LIBRAS CORPUS LIBRAS	FORMAR BOIA-2 MESTRADO DOUTORADO 1995 1999 LINGUÍSTICA

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Bronckart (2012) e Quadros (2025)

Essa distinção orienta a análise das escolhas discursivas no gênero e favorece o desenvolvimento das capacidades discursivas, ao promover o reconhecimento da organização do texto (1CD) e do conteúdo temático (2CD), bem como a compreensão das funções dessas diferentes formas de organização (3CD, 4CD). A partir desses exemplos, o estudante pode definir a planificação da sua própria produção.

¹¹ A transcrição de vídeos em Libras consiste no processo de representação sistemática da língua de sinais por meio de convenções específicas, como glosas, que utilizam palavras em português em maiúscula para representar os sinais. Sugerimos uma apresentação superficial dos mecanismos de transcrição.

Na segunda aula do módulo, sugere-se a retoma do videotexto da aula anterior, com foco nos mecanismos de textualização que organizam relações hierárquicas, lógicas e temporais entre os segmentos, sustentando a progressão do texto. A explicitação dos elementos que marcam a inclusão de informações, como o advérbio TAMBÉM, a sequencialidade temporal, como o advérbio DEPOIS, e a enumeração ordenada das informações da trajetória acadêmica ou profissional por meio da boia de listagem (Fig.5), contribui para a compreensão desses recursos. Em seguida, solicita-se que os estudantes os apliquem em reformulações curtas em Libras.

Figura 5 – Boia de listagem



Fonte: Quadros (2025)

Nesse contexto, sugere-se abordar os elementos de coesão nominal para a introdução e retomada dos referentes (Bronckart, 2006, 2012). Em Libras, esse processo articula recursos manuais e espaciais para a organização sintático-semântica do texto (Soares, 2023). No gênero biodata, a coesão nominal ocorre predominantemente por meio da anáfora pronominal pelo uso do pronome de primeira pessoa, que evidencia a voz do autor-produtor de forma implicada no texto.

Para explorar esse aspecto, apresenta-se exemplos, identificando as cadeias referenciais no videotexto. Em seguida, solicita-se a sua aplicação nas produções dos estudantes, com atenção à coerência e à coesão. Com essas atividades, espera-se que o estudante expanda o vocabulário (5CLD, 8CLD) e identifique os elementos linguísticos e suas funções na construção de um texto coerente (1CLD, 2CLD) e coeso (3CLD, 4CLD) em Libras.

Ao final dos módulos os estudantes passam a dispor dos conhecimentos e de capacidades de linguagem desenvolvidas de forma sistemática e gradual, o que permite sua mobilização na produção final. Para orientar esta etapa, a retomada dos critérios avaliativos, do roteiro e do videotexto da produção inicial em Libras, bem como das sugestões de revisão propostas pelos colegas contribui para a reelaboração do texto em uma versão mais consistente e adequada à situação de comunicação.

Após a conclusão do videotexto, a organização de um momento de interação entre os pares favorece a discussão dos avanços alcançados. Na sequência, a análise comparativa entre a produção inicial e final pelo professor, acompanhada de uma devolutiva em vídeo fundamentada nos critérios avaliativos, explicita as capacidades de linguagem mobilizadas na produção do gênero. Espera-se que as capacidades desenvolvidas para o gênero biodata se expandam para a produção de outros gêneros, uma vez que se configuram como recursos aplicáveis a outras situações de comunicação.

Considerações finais

Este artigo descreve a elaboração de uma Sequência Didática para ensino de Libras destinada à estudantes dos cursos de licenciatura. Ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo, a proposta organiza o ensino em torno do uso da língua em situações de

comunicação, com base em gêneros textuais. A partir dos documentos norteadores do ensino de Libras, selecionamos o gênero, definimos objetivos, conteúdos e atividades voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas para a produção do gênero biodata em Libras.

A Sequência Didática organiza-se em torno do gênero, cujo objetivo não se restringe a produção do gênero como um fim, mas com função social mais abrangente como a promoção da acessibilidade às pessoas surdas. Assim, ao tratar o gênero como instrumento de comunicação e objeto de ensino, nos termos de Dolz e Schneuwly (2011), a proposta mobiliza atividades variadas e videotextos autênticos, o que favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagens.

A proposta estrutura-se em três módulos articulados. O primeiro objetiva o reconhecimento do gênero e o desenvolvimento das capacidades de significação e de ação. O segundo enfatiza as capacidades linguístico-discursivas e, o terceiro, articula as capacidades discursivas e linguístico-discursivas para a produção de um texto coeso e coerente. Assim, os estudantes apresentam as capacidades requeridas tanto na compreensão quanto na produção do gênero em Libras.

Esta Sequência Didática não assume caráter prescritivo, configurando-se como referência para o trabalho docente no ensino da língua. Pode ser replicada, adaptada ou tomada como base para a didatização de outros gêneros textuais, conforme as demandas de cada contexto.

Referências

AGUIAR, G. F. C. **Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

AGUIAR, G. F. C. **Saberes e capacidades necessários à formação de professores surdos de libras como L2: um estudo com o gênero entrevista com especialista**. 2024. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2024.

ALMEIDA-SILVA, A. *et al.* **Sintaxe da Libras**. In: QUADROS, R. M. *et al.* (org.). **Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. v. 2.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 142, n. 246, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (colab.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, K. A. F.; TAVARES, P. F. A. **Práticas e orientações didáticas para o ensino de L2 para surdos na educação profissional e tecnológica**. [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: AVA, 2025. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/livros/L909.pdf>

COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em Ensino: metodologias e desafios emergentes. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024039, 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/82>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizagem, enseñanza, evaluación**. Volumen complementario. Estrasburgo: Consejo de Europa. 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 05 mar. 2026.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2012.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para a reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, R. A. **Ensino de Libras com gêneros discursivos autênticos na perspectiva do letramento crítico na formação de professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2021.

FREITAS, G. G.; FARIA, J. G.; FIGUEIREDO, F. J. Q. A disciplina de Libras em cursos de licenciatura na UFG: um estudo sobre dificuldades e estratégias na aprendizagem. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e63206, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.63206. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63206>. Acesso em: 3 abr. 2026.

LAGE, V. B. C. **Sequência didática: resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MACHADO, A R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

QUADROS, R. M. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. **Entrevista com a Profª Dra. Ronice Müller de Quadros EP01**. Entrevistadora: Jane Eyre Martins Caldas Marcelino. Intérprete de Libras: Isabele Matos. [S.l.]: UFC, 20 out. 2025. 1 vídeo (28min). Publicado pelo canal Linguística Funcional Integra. Disponível em: <https://youtu.be/xdeW6rCErT4?si=3IElDFnafkgwdS8E>. Acesso em: 15 abr. 2026.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

SANTOS, T. C. **Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SILVA, M. C. **Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOARES, C. P. Coesão e coerências textuais em Libras. In: QUADROS, R. M. *et al.* (org.). **Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. v. 2.

SOUSA, A. N. *et al.* Quadro de Referências da Libras como L2: marco de referência de Libras como L2. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77339. Acesso em: 05 mar. 2026.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SWIDERSKI, R.M.S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.

A FORMAÇÃO DO LEITOR FRENTE AO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CRISE HUMANITÁRIA NA FAIXA DE GAZA

Edjane Gomes de Assis
orcid.org/0000-0003-1656-1112
Universidade Federal da Paraíba
edjane.assis@academico.ufpb.br

Carlos Eduardo da Rocha
orcid.org/0009-0004-5100-0980
Universidade Federal da Paraíba
cacadu417@gmail.com

Gustavo de Lucena O. Teixeira
orcid.org/0009-0006-2372-1953
Universidade Federal da Paraíba
gustavo.lucena@academico.ufpb.br

Introdução

A história das grandes civilizações é dominada por episódios sangrentos que repercutem em nossa contemporaneidade, mas nem sempre receberam o tratamento devido e necessário. Um exemplo destes acontecimentos violentos compreende a crise humanitária de proporções incalculáveis em Gaza. Desde o dia 07 de outubro de 2023, com o ataque do grupo Hamas em territórios ocupados por Israel, a comunidade internacional vem assistindo cenas de massacres rotineiros que têm deixado inúmeros mortos, em sua maioria, crianças. Segundo a Unicef, o número de crianças mortas e feridas já ultrapassa 50.000 desde os ataques do Hamas em 2023. A violência de Estado atinge seu ápice vitimando inocentes e impossibilitando o direito de defesa.

Pesquisar o conflito em Gaza à luz do discurso midiático configura alguns desafios: Primeiramente, no que concerne à adoção do termo “guerra”: Diferentemente de outras guerras que ocorrem na atualidade, como entre Rússia e Ucrânia, por exemplo, em que estão contrapostos dois exércitos, em Gaza, temos grupos radicais ou de resistência, em luta contra um exército oficial: o de Israel. Um segundo desafio compreende a natureza do tema: Por se tratar de uma nação formada, em sua maioria, pelo povo judeu, historicamente oprimido (massacrado pelos nazistas), qualquer crítica às ações de seu governo em direção aos civis, pode ser entendida pelos que defendem o movimento sionista como antissemitismo. E um outro desafio que se afigura na análise do tema, compreende o pouco distanciamento histórico, tendo em vista que a crise está em curso, ou seja, os acontecimentos são diários e ocupam boa parte dos noticiários. Vemos, portanto, que o tema é complexo. Por esta razão, exige-se um maior cuidado em sua problematização ao nos depararmos com imagens sensíveis advindas daquele ambiente de destruição que atingem diretamente o território das emoções. Na esteira dos pressupostos da Análise do Discurso, especialmente dos teóricos Foucault, Charaudeau entre outros, e em articulação com BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propomos uma análise para além do texto, para além dos enunciados.

1 Contextualização da pesquisa

“Estamos em guerra”. Esta frase do escritor Ailton Krenak revela como sua existência, enquanto indígena, sempre esteve condicionada aos regimes de repressão - uma história marcada por episódios violentos e práticas de vigilância e punição. Poderíamos afirmar que estamos sempre em guerra, tanto em seu sentido mais restrito (envolvendo nações e seus exércitos) como em sentido amplo, mediante microlutas (no interior de disputas ideológicas para além da utilização de armamentos bélicos). Há sempre um componente permanente que atravessa tais disputas e serve de combustível para a difusão da violência: falemos do medo.

Foi através do medo que regimes extremistas se desenvolveram, vigoraram/vigoram por um longo período da história. Vários são os medos difundidos na contemporaneidade com nuances do passado: “medo do comunista”; “medo do imigrante”; medo de pandemias; medo de ter medo. É por meio da disseminação do medo que países invadem outros países e ocupam territórios utilizando a força, pois o medo compreende um dispositivo de poder que visa exercer controle e dominação. Dentre tantos lugares de proliferação do medo, temos a instância midiática, sobretudo quando o que está em evidência são narrativas de guerra.

Sendo assim, enquanto analistas do discurso, vale estabelecer os seguintes questionamentos: Como o medo é discursivizado pela mídia em reportagens de guerra? Como os discursos são voltados para atingir o território das emoções? Será que, segundo o olhar midiático, toda guerra causa comoção? Como o discurso do medo atravessa o universo do simbólico pelas lentes midiáticas?

Com base em tais discussões preliminares, nosso trabalho compreende um recorte do projeto de iniciação científica intitulado “O medo em tempos de guerra: Uma análise discursiva da mídia na cobertura da crise humanitária em Gaza”. O trabalho está relacionado com a área de Educação de Qualidade, um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Na compreensão de que a dimensão discursiva da linguagem é a materialização privilegiada da ideologia e, por sua vez, de todos os mecanismos de poder, controle e dominação que esta carrega consigo (Courtine; Piovezani, 2026), observamos que a distribuição de uma certa perspectiva da realidade, fato, ou acontecimento é atravessada por uma posição discursiva e ideológica. Neste sentido, a transposição da “verdade” para se reflete em diferentes materialidades como no texto jornalístico, por exemplo. Devem ser consideradas uma série de condições de produção que nos permitem compreender o porquê e como se apresentam os acontecimentos. Com efeito, desenvolver um olhar holístico para realidade em suas interfaces culturais, históricas, sociais e tantas outras é imprescindível na análise de um discurso.

Os eventos que nos bombardeiam hoje em forma de notícias, entretanto, por mediação do algoritmo das redes sociais, pretendem ao máximo intensificar a ansiedade e diminuir a amplitude dos olhares críticos acerca do nosso mundo. Esta conjuntura não é o único fator, mas é com certeza um dos pilares que possibilitam a prosseguimento do maior crime à humanidade do século XXI, o genocídio cometido por Israel em Gaza. Nesse sentido, o trabalho em questão está relacionado ao desenvolvimento do leitor crítico, colaborando para a formação de uma leitura discursiva das materialidades obtidas em matérias jornalísticas, e a seleção de notícias de guerra são aqui pertinentes no sentido destas almejarem atingir ao máximo os afetos do leitor especialmente quando tratam dessas duas figuras de vulnerabilidade, crianças e idosos.

Em meio à atual situação de Gaza, que desde Outubro de 2023 vem vitimando um número estrondoso de palestinos independentemente da idade, sexo ou condição social, seria impossível não fomentar o debate para nossas lentes discursivas sobre os fatos noticiados do genocídio no país - um tema que, infelizmente, ainda é capaz de dividir opiniões mesmo com a ampla presença da violência, que é estrategicamente dissimulada ou adaptada pelas práticas discursivas dos meios midiáticos. Por sua vez, as imagens de idosos e crianças possivelmente criam uma situação controversa nos apoiadores de Israel e maior comoção no grupo pró-palestina sempre que essas figuras são lidas, de modo geral, como indefesas e frágeis. Logo, como os procedimentos voltados para dialogar com o campo dos afetos devem ser problematizados? E como a seleção, organização e redistribuição do discurso são operadas pelos portais de notícias? É a partir desses questionamentos que podemos levar o próprio leitor a indagar sua condição e extrapolar esse mecanismo de coerção. Nossa análise, portanto, compreende duas matérias publicadas nos veículos CNN Brasil (em 07/11/2025) e Brasil 247(em 17/09/2025) que tratam do acontecimento - conflito em Gaza - promovendo vários efeitos de sentido.

2 Fundamentação teórica

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que, se luta” (Foucault, 1996, p. 10). Michel Foucault compreende o discurso não apenas como um conjunto de palavras ou textos, mas como uma prática social e histórica atravessada por relações de poder, responsável pela produção de sentidos, saberes e efeitos de verdade. Assim, os discursos não apenas representam a realidade, mas participam ativamente de sua construção, produzindo formas específicas de compreender os sujeitos, os acontecimentos e as relações sociais.

Na esteira dos diálogos foucaultianos e da tradição da Análise do Discurso francesa, Jean-Jacques Courtine amplia as discussões sobre discurso ao considerar a dimensão histórica, imagética e afetiva presente nas práticas discursivas da contemporaneidade, analisando como os discursos produzem efeitos sobre os corpos e emoções. Os sentidos são construídos a partir da retomada de discursos já produzidos socialmente, compreendendo que todo enunciado está atravessado por marcas históricas e ideológicas, dessa forma, imagens, gestos e expressões faciais e demais materialidades simbólicas também participam da produção de sentidos. O discurso, portanto, ultrapassa a materialidade verbal e passa a ser compreendido em toda materialidade simbólica presente na comunicação social.

Nesse contexto, Carlos Piovezani (2024) contribui para a compreensão das transformações discursivas na contemporaneidade ao desenvolver a reflexão acerca da passagem de discursos considerados “sólidos” para formas discursivas “líquidas”. Na sociedade contemporânea os enunciados se tornam cada vez mais efêmeros, enquanto as emoções assumem o centro da produção de sentidos por meio da circulação midiática acelerada. Desse modo o fluxo intenso de informações tende tanto a ampliar a exposição dos sujeitos aos acontecimentos quanto a banalizar determinados impactos emocionais.

Em diálogo com essas perspectivas, Patrick Charaudeau (2006), compreende o discurso midiático como uma prática orientada por estratégias de comunicação voltadas à captação do público e à produção de efeitos de sentido. Nesse contexto, a mídia não apenas informa os acontecimentos, mas os constrói discursivamente. Essa “construção” opera por meio de seleções temáticas, enquadramentos e modos específicos de dizer, articulados para despertar emoções, reter a atenção e influenciar a interpretação da realidade social dos sujeitos. O acontecimento midiático, portanto, se afasta de um

suposto reflexo neutro do real, configurando-se como resultado de complexas operações discursivas e simbólicas.

De modo semelhante, O historiador Ilan Pappé (2025) destaca que os conflitos políticos também envolvem disputas em torno da memória e da narrativa histórica. Ao analisar o conflito Israel-palestino, o autor evidencia como distintas versões dos acontecimentos são mobilizados politicamente para ratificar projetos de poder, identidades nacionais e formas de dominação. Suas reflexões permitem compreender como a circulação de narrativas sobre guerra e violência interfere na ótica das construções sociais acerca dos conflitos contemporâneos.

No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de formar sujeitos capazes de ler criticamente os discursos que atravessam a sociedade contemporânea, sobretudo aqueles que circulam de maneira intensa e veloz nas mídias digitais. Em um cenário marcado pelo excesso de informações, as práticas pedagógicas não podem se limitar à interpretação superficial de textos. É preciso instrumentalizar os estudantes para que compreendam as ideologias, os efeitos de sentido e os afetos mobilizados pelas narrativas midiáticas. Afinal a educação é o espaço central para desnaturalizar a forma como a mídia molda nossa percepção da realidade social.

Tomando isso como ponto de partida entendemos o campo jornalístico-midiático como um espaço de circulação de discursos capazes de produzir efeitos de sentido, orientar formas de interpretação da realidade social e legitimar determinadas formações discursivas e posicionamentos ideológicos em detrimento de outros.

3 Percorso metodológico

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, centrada na relação verbo-visual articulada nas matérias jornalísticas selecionadas, fundamentada nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. A investigação busca compreender como os discursos midiáticos acerca do conflito Israel-Palestina produzem sentidos relacionados ao medo, à violência e às emoções na contemporaneidade. Refletindo também sobre a importância da leitura crítica da mídia no contexto educacional.

O corpus da pesquisa é composto por notícias e matérias publicadas nos portais CNN Brasil e Brasil 247, que objetivam (in)formar os sujeitos atingindo diretamente no campo das emoções. A escolha desses veículos surgiu da necessidade em observar diferentes perspectivas da mídia brasileira: O primeiro se identifica com ideologia progressista e o segundo defende ideologias neoliberais. No plano teórico, as análises dialogam, sobretudo, com as contribuições de Michel Foucault, que compreende o discurso como prática histórica atravessada por relações de poder e produção de verdade. Esse olhar também se estende às reflexões de Jean-Jacques Courtine acerca da memória discursiva e da materialidade imagética, além das discussões de Patrick Charaudeau sobre o funcionamento do discurso midiático e suas estratégias de dramatização e mobilização emocional. As contribuições de Carlos Piovezani sobre os modos contemporâneos de circulação da discursividade líquida.

Além do aporte discursivo, a pesquisa segue estende aos conceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à formação de leitores capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam socialmente, logo, a análise das narrativas midiáticas busca contribuir para reflexões pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do leitor crítico e capaz de questionar efeitos de verdade, estratégias de percussão e formas de construção simbólica presentes no meio de comunicação. A análise buscará identificar recorrências discursivas, estratégias de produção do medo e modos de

representação da violência presentes nas matérias selecionadas, considerando tanto os elementos verbais quanto imagéticos e suas condições de circulação no espaço midiático contemporâneo.

4. Relato de pesquisa

A pesquisa aconteceu, até a presente atualidade, em momentos de leitura e discussão dos textos teóricos referentes às temáticas não somente discursivas, mas históricas da Palestina. Novamente, como é pressuposto pelos preceitos da Análise do discurso de linha francesa, é de suma importância compreender as condições de produção do discurso, integrando à análise noções de historicidade e política como propulsores de uma discussão bem enquadrada no método. Sendo assim, no firmamento da categoria “afetos”, um elemento central do nosso trabalho, pesquisar acerca da elaboração histórico-social desse fenômeno nos proporcionou uma base importante para alinhar as condições de produção dos discursos do medo.

4.1 A construção dos sujeitos, afetos e ansiedades no século XX e XXI

Os trabalhos organizados por Corbin, Courtine e Vigarello (2020) assim como o de Courtine e Piovezani (2026) evidenciam as transformações sócio-culturais sofridas pelo mundo ocidental desde o iluminismo até hoje, em que a iminência da centralidade do sujeito e apropriação deste pela sociedade burguesa foi a base para composição dos mecanismos de poder tal como os conhecemos hoje. O poder que exerce-se sob a lógica do assujeitamento está aplicado primordialmente no nível psicológico do indivíduo, e, com a ascensão da classe burguesa e a evolução do capitalismo, cada vez mais são aprimorados os métodos de controle e dominação:

A psicologia ocupa um lugar importante na gestão do eu por uma outra razão. Culturalmente, devido ao declínio da religião, o eu e a identidade tornaram-se entidades cujo conteúdo foi ditado pela ciência moderna, que pretendia a um só tempo conhecer a psique e poder formá-la, por meio da psicologia clínica, o que resultou na rápida difusão do vocabulário terapêutico na linguagem da sexualidade, da intimidade, da educação e das relações interpessoais. O encontro entre, de um lado, o vocabulário dos psicólogos e os serviços que eles propõem e, de outro, a necessidade do "capitalismo corporativo" de controlar a subjetividade de seus trabalhadores deu origem ao capitalismo emocional, termo geral que permite descrever os diversos processos pelos quais a economia capitalista e as emoções acabaram-se entrecruzando e canalizando a subjetividade tanto nas estruturas organizacionais das empresas quanto no mercado de consumo, antes de reintroduzi-la no seio das relações pessoais. (Illouz; Alaluf, 2020, p. 75).

Assim, conforme construíram-se os métodos de gestão psíquica do sujeito, o medo e a ansiedade não são excluídos do interesse do capital, de tal forma que estes afetos, complementares um ao outro, estarão cada vez mais presentes no crescente dinamismo do século XX e XXI. A introdução da técnica psicológica no meio corporativo, contudo, é apenas o início de um processo mais complexo da construção da ansiedade coletiva. Nessa lógica, sendo bastante breve quanto às demais elaborações, os meios de promoção da ansiedade e do medo se intensificam progressivamente no encalço da evolução das tecnologias de comunicação, que se tornam ferramentas inequivocamente centrais na disseminação de qualquer tipo de discurso, em especial o da classe dominante. Tendo isso

em vista, toda a fase inicial da pesquisa foi voltada à entender e relacionar os processos pelos quais a mídia conseguiu estabelecer seu papel na intensificação dos afetos e no recolhimento de materialidades que demonstram um fazer discursivo próprio do nosso tempo.

4.2 História e Discursividade em Gaza

Não obstante, a fim de conseguir analisar as materialidades coletadas nos portais CNN Brasil (<https://www.cnnbrasil.com.br/>) e Brasil 247 (<https://www.brasil247.com/>), nos dedicamos à estabelecer uma fundamentação histórica e política da conjuntura Palestina-Israel a partir trabalho do pesquisador e professor israelense Ilan Pappé (2025a, 2025b). Com base nesses estudos, a presença/ausência de alguns termos referentes à crise humanitária tornaram-se mais significativas e decisivas na análise das construções linguísticas empregadas pelos portais de notícias. Tratar a situação como “genocídio” ou “guerra”, os israelenses como “colonos” ou “invasores”, diz respeito do conflito histórico nessa região e da posição discursiva do enunciador em relação ao caso. É por meio da constatação de certas escolhas lexicais e construções enunciativas que, ao contrário do que se pensa, não será dado um veredito, mas criará-se uma possibilidade de interpretação das condições de produção desse discurso, que dizem respeito à um sistema circular de exercício de poder.

Até o momento, possuímos um banco de dados com 27 matérias distribuídas entre CNN Brasil e Brasil 247, selecionadas com base na aparição dos termos ou imagens relacionadas à crianças e idosos em Gaza. Parte desse banco de dados já foi analisada pormenorizadamente no intuito de produzir os resultados preliminares da pesquisa, que serão apresentados na seção a seguir.

5 Análise dos dados de pesquisa

5.1 Da coleta de dados

No decorrer do trabalho de pesquisa construímos um banco de dados contendo matérias jornalísticas dos portais CNN Brasil e Brasil 247, baseando-nos na tradicional posição do primeiro como conservador e neoliberal e na do segundo como um meio midiático de espectro mais progressista. As matérias foram escolhidas com base na fonte e na evidência de imagens e menções à crianças e idosos palestinos, como já explicitado anteriormente. Evidentemente, o aspecto quantitativo é um fator de menor relevância neste trabalho, sendo mais privilegiada a avaliação qualitativa desses dados. Contudo, é válido destacar que, dentre 27 matérias coletadas até então, sendo 15 da CNN Brasil e 12 da Brasil 247 publicadas entre fevereiro de 2023 até fevereiro de 2026, nenhuma cita “idosos” diretamente nas suas manchetes ou no corpo do texto apesar das buscas por essa palavra-chave em específico. Em contrapartida há 8 notícias que citam “crianças” ou palavras correlatas como “bebês” e “menina” em suas manchetes e o total de 14 que mencionam esse grupo ou na manchete ou corpo do texto ou em imagens utilizadas ao longo da matéria. A discrepância entre as aparições de um e de outro por si só é uma evidência do tratamento distinto que os dois grupos recebem diante desse contexto de crise.

5.2 Formação leitora, efeitos de sentido e as disparidades midiáticas

Dando prosseguimento à pesquisa pensamos em utilizar estes dados na organização de uma material próprio voltado para o ensino de práticas de leitura no

campo jornalístico-midiático. Objetivamos revisar as disparidades proeminentes entre algumas matérias que noticiam os mesmos acontecimentos - procedimento que visa tratar dos efeitos de sentido materializados na leitura semiótica e outros elementos simbólicos textuais-visuais que constituem uma unidade significativa como um todo.

No caso das crianças, chega a ser apelativa a forma como a mídia, de ambos os espectros políticos, trata esse grupo. As menções diretas ou indiretas às crianças aparecem em profusão nos nossos dados e mostram, nos possíveis paralelos, como são tratados os acontecimentos e fatos da guerra. É precisamente a distinção entre certas matérias que nos possibilita indagar o leitor daquilo que o é entregue e proporcionar, dessa forma, uma leitura semiótico-discursiva do texto jornalístico. Nesse sentido, está entre as habilidades estipuladas para a etapa do ensino fundamental no campo jornalístico-midiático pela a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. (Brasil, 2018, p.145).

Esta habilidade muito elementar é o princípio de uma análise mais elaborada, e aqui já é pertinente destacar como a presença ou ausência de certos elementos textuais-visuais contribuem para a identificação do tema, circunstâncias e decorrências. A exemplo disto, uma matéria publicada pela CNN Brasil em 07/11/2025 diz em sua manchete: “Ataques de colonos israelenses contra palestinos atingem recorde, diz ONU”, acompanhado da imagem de escavadeiras abrindo uma estrada.

Notícia 1



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/ataques-de-colonos-israelenses-contra-palestinos-atingem-recorde-diz-onu/>

Este é um caso que exige atenção e conhecimento prévio de toda a conjuntura Palestina-Israel e a situação de guerra do período da publicação desta notícia. Há vários pontos críticos para incitar a discussão sobre as percepções iniciais do leitor, por exemplo:

1) O uso da palavra “colonos” é algo curioso a se tratar de um acontecimento do século XXI, ainda estamos no período colonialista? Estes colonos não exercem “seu papel natural de colonizar”? As consequências dessa “colonização” são evidenciadas? Certamente, alguém que tenha conhecimento da história desses povos, ou mesmo em associação com todo o histórico de colonização estudado no ensino básico, poderia-se trocar a palavra “colonos” por “invasores”, mas, mais importante que isso, porque “colonos”? Nesse ponto, já há uma evidência para identificar a posição ideológica do enunciador e, retomando a pergunta anterior a essa última, como são evidenciadas as consequências dessa “colonização”?

2) Apesar do crescimento dos ataques aos palestinos (“diz ONU”), os “colonos” não passaram a atacar, agredir, violentar ou matar mais palestinos, mas os “ataques” atingiram recorde. É como se por si só este fenômeno ampliou-se, desativando, em alguma medida, a ideia de uma ação direta do agressor contra o agredido. Portanto, possivelmente, ocultando as consequências drásticas dessa “colonização”.

3) Seguindo nessa linha, o lide da notícia diz: “Lar de 2,7 milhões de palestinos, a Cisjordânia há muito tempo está no centro dos planos para um futuro Estado palestino coexistindo com Israel”. Nessa lógica, saímos de um contexto de aumento da violência para os planos de paz e convivência entre essas nações, também é produtivo pontuar que o plano não possui um idealizador declarado neste texto. Algo que potencialmente oculta informações e cria uma espécie de salto ou contradição entre as informações inicialmente expostas.

4) A imagem utilizada, por sua vez, não ilustra o conteúdo de sentido negativo relacionado aos ataques, mas opta por omitir a violência trazendo a figura de máquinas trabalhando na abertura de uma estradas, algo que demonstra a concretização dos tais “planos” citados no lide.

Há muitas mais interfaces que poderiam ser observadas com mais cuidado nesse pequeno excerto, porém os pontos mencionados acima já podem servir de provocação para o leitor menos experiente. Nesse sentido, seria possível evidenciar a necessidade de possuir conhecimentos históricos e geopolíticos no objetivo de perceber a delicada situação trazida pela notícia além da leitura semiótica e relação imagético-textual para interpretar a dissidência na escolha da imagem. De modo geral, este é apenas um exemplo de materialidade jornalística que é controversa e que se posiciona de maneira sub-reptícia, algo que pode ser superado por uma leitura atenta dos elementos elencados para a construção do texto.

Já em outra notícia, publicada em 10/10/2025 pelo portal Brasil 247, é possível observar uma articulação diferente dos acontecimentos, especialmente quando colocamos lado a lado com uma notícia publicada pela CNN Brasil menos de um mês antes, em 17/09/2025, acerca do mesmo tema, a fome de crianças em Gaza alertada pela UNICEF. Ao estabelecer uma comparação entre as notícias e aplicar sobre elas alguns dos mesmos questionamentos que fizemos sobre a anterior, uma fase inicial da leitura, podemos começar a desenvolver outra habilidade prevista na BNCC:

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor. (Brasil, 2018, p. 521)

Vejamos as seguintes materialidades:

Notícia 2



Fonte: <https://www.brasil247.com/mundo/unicef-pede-ajuda-a-gaza-e-adverte-mortes-de-criancas-podem-aumentar>

Notícia 3



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/unicef-alerta-que-26-mil-criancas-de-gaza-precisam-tratar-desnutricao-aguda/>

Nas notícias 2 e 3 a UNICEF faz um alerta, a partir deste ponto já podemos perceber uma grande discrepância entre as matérias, na notícia 3 as crianças passam por

“desnutrição aguda”, na 2 a “mortes de crianças podem aumentar” e apenas no lide desta notícia vemos a referência à situação da fome. É na perspectiva de que nenhuma das notícias é falsa que iniciamos a reflexão. Apesar de não serem falsas, elas carregam verdades diferentes, efeitos de sentido diferentes e apresentam uma posição discursiva diante dessa realidade. Ou seja, somente na identificação do assunto/tema da notícia, algo previsto na habilidade (EF69LP03), foi possível também saltar para investigação das posições, ou parcialidades, emitidas no texto, algo que é fruto de uma escolha do autor, no caso de como representar a situação de risco das crianças de maneira mais ou menos trágica por exemplo, escolhas estas que geram diferentes efeitos de sentido e efeitos emotivos, de mais ou menos risco, urgência etc.

Ademais, o uso da mesma imagem é algo que chama atenção. Nesse caso, as imagens ilustram com mais “obviedade” o assunto da fome, há uma leitura para se fazer: uma multidão, painéis vazios, crianças chorando. O uso desta imagem colabora na construção de sentido de ambas as notícias, evidenciando a crise inquestionável que essas pessoas estão passando.

Entretanto, há algo mais que redireciona a percepção do leitor, a legenda. Enquanto na notícia 2 a legenda da imagem traz: “Crianças esperam em desespero entrega de comida em Beit Lahia, no norte da Faixa de Gaza, em meio ao genocídio cometido por Israel”, a notícia 3 diz: “Crianças esperam entrega de comida preparada por cozinha de caridade em Beit Lahia, no norte da Faixa de Gaza”. Embora trate-se da mesma imagem, utilizada para ilustrar um mesmo contexto, uma legenda busca seguir alertando sobre o *desespero* e o *genocídio*, enquanto a outra, de certa forma, instaura uma esperança ou cuidado, visto que as crianças esperam a recepção de alimento preparado por uma *cozinha de caridade*. Diante disso, podemos estabelecer o caminho escolhido por cada portal de notícias ao trazer este acontecimento aos leitores, o portal Brasil 247 utiliza de uma conjuntura que remete à crise e violência extremos e a CNN Brasil, apesar de noticiar a delicada situação situação nutricional das crianças, apela para uma esperança contida na ajuda humanitária que ainda chega aos palestinos.

É precisamente as diferentes verdades materializadas em cada elemento da materialidade jornalístico-midiática que o leitor crítico deve ser capaz de identificar. Entender que cada elemento colabora para a construção de cada narrativa sem fugir do “factual” é a base de uma leitura discursiva de um texto. Desse modo, a formação do leitor crítico deve enfrentar as realidades presentes na mídia sempre como algo a ser refletido e interpelado por todas suas interfaces.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, busca-se compreender como os discursos midiáticos acerca do conflito Israel-Palestina produzem sentidos relacionados ao medo, à violência e às emoções na contemporaneidade, com o intuito de contribuir para a formação de leitores críticos diante das narrativas que circulam nos meios de comunicação. A partir das contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, pretende-se refletir sobre a maneira pela qual a mídia não apenas informa os acontecimentos, mas também participa ativamente da construção de percepções sociais, sensibilidades e efeitos de verdade.

As análises ainda em desenvolvimento, apontam que os discursos jornalísticos são atravessados por posicionamentos ideológicos, escolhas lexicais, enquadramentos imagéticos e estratégias de dramatização que influenciam diretamente os modos de representação do conflito. Nesse sentido, elementos verbais e visuais articulam-se na

produção de sentidos, contribuindo para a circulação de emoções coletivas e para a construção de determinados imaginários sobre guerra, violência e alteridade.

A recorrência de imagens envolvendo crianças, cenários de destruição e sofrimento humano revela como os meios de comunicação acionam emocionalmente o leitor, despertando sensibilidade e comoções que atravessam diferentes posicionamentos políticos. A comparação entre matérias que noticiam os mesmos acontecimentos vêm permitindo perceber diferenças marcantes nos modos de narrar o conflito, evidenciando como a seleção, o apagamento ou o destaque de determinados elementos textuais e visuais interfere diretamente na produção de sentidos e nas possibilidades de interpretação dos acontecimentos. Diante disso, está pesquisa também procura refletir sobre a importância da leitura crítica da mídia no espaço educacional, especialmente a partir das discussões propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o campo jornalístico-midiático. Em meio à intensa circulação de informações, torna-se cada vez mais necessário formar leitores capazes de questionar evidências, identificar posicionamentos ideológicos e compreender como são produzidos nos textos verbais e visuais que circulam cotidianamente. Nesse percurso, a utilização dos dados analisados na elaboração de materiais voltados ao ensino de práticas de leitura poderá contribuir para abordagens pedagógicas que articulem discurso, imagem e criticidade. Mais do que interpretar notícias, trata-se de compreender como as narrativas midiáticas disputam sentidos, mobilizam emoções e produzem determinadas percepções sobre o mundo. A leitura semiótico-discursiva apresenta-se, assim, como uma possibilidade de desenvolver sujeitos mais atentos às múltiplas camadas de significação presentes nos discursos contemporâneos. Desse modo, essa pesquisa ainda em andamento, procura reafirmar a relevância da análise do discurso como ferramenta de compreensão das dinâmicas midiáticas da atuais, sobretudo em cenários atravessados pela guerra, pela violência e pela circulação acelerada de informações e imagens. Mais do que investigar o funcionamento discursivo das reportagens sobre o conflito Israel-Palestina, interessa a esta pesquisa pensar nas possibilidades de formação de leitores capazes de atravessar a superfície dos textos midiáticos, questionando seus enquadramentos, seus silenciamentos e os efeitos de verdade que produzem. Afinal, em tempos de intensa exposição imagética e informacional, ler criticamente talvez seja também aprender a perceber aquilo que os discursos tentam naturalizar.

Referências

ATAQUES de colonos israelenses contra palestinos atingem recorde, diz ONU. **CNN Brasil**, 17 out. 2025. Internacional. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/ataques-de-colonos-israelenses-contrapalestinos-atingem-recorde-diz-onu/>. Acesso em: 17 mai. 2026.

AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. Apocalipses da guerra. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (dir.). **História das emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 291-312.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 mai. 2026.

COURTINE, Jean-Jacques; PIOVEZANI, Carlos. **A era da ansiedade**: discursos do medo no império das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2026.

COURTINE, Jean-Jacques. O medo na era da ansiedade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (dir.). **História das emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 417-441.

COURTINE, Jean-Jacques; PIOVEZANI, Carlos. Discursos do medo na era da ansiedade. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **O discurso e as emoções**: medo, ódio, vergonha e outros afetos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024. p. 163-190.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ILLOUZ, Eva; ALALUF, Yaara Benger. O capitalismo emocional. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (dir.). **História das emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 74-99.

PAPPE, Ilan. **A maior prisão do mundo**: uma história dos territórios ocupados por Israel na Palestina. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Elefante, 2025a.

PAPPE, Ilan. **Brevíssima história do conflito Israel-Palestina**. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Elefante, 2025b.

UNICEF alerta que 26 mil crianças de Gaza precisam tratar desnutrição aguda. **CNN Brasil**, 17 set. 2025. Internacional. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/unicef-alerta-que-26-mil-criancas-de-gaza-precisam-tratar-desnutricao-aguda/>. Acesso em: 17 mai. 2026.

UNICEF pede ajuda a Gaza e adverte: mortes de crianças podem aumentar. **Brasil 247**, 10 out. 2025. Mundo. Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/unicef-pede-ajuda-a-gaza-e-adverte-mortes-de-criancas-podem-aumentar>. Acesso em: 17 mai. 2026.

A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS DE ENSINO NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Janielly Souza dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-8779-1436>

Universidade Federal de Campina Grande

janiellyhistoriadora@gmail.com

Milene Bazarim

<https://orcid.org/0009-0006-2017-1722>

Universidade Federal de Campina Grande

milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Partindo do conceito de paradigma, nas suas nuances sociológica e filosófica de Kuhn (2003 [1969]), e sendo conduzidos aos paradigmas educacionais por meio de Moraes (1996), bem como Flach e Behrens (2008), adiante, na caminhada da interconexão de fios das concepções de ensino de Língua Portuguesa, chega a hora de refletir: como os paradigmas de ensino influenciam a prática docente? Essa pergunta de pesquisa nos conduz ao objetivo do presente trabalho, que consiste em analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do eixo de análise linguística.

É importante considerar que, no eixo de análise linguística, há muitos desafios teóricos e metodológicos a serem superados, conforme Bezerra (2019), e que é necessário estabelecer o estudo desse eixo de ensino a partir da sua relação com o plano textual-discursivo, articulando o funcionamento da língua com práticas diversas, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), inclusive pressupondo a relação entre análise linguística e cotidiano discente.

Quanto à produção de trabalhos acadêmicos acerca dessa temática, percebe-se que ainda se trata de um campo pouco explorado, uma vez que, até o momento de finalização deste trabalho, foram identificadas apenas duas pesquisas voltadas à influência dos paradigmas de ensino na ação docente em Língua Portuguesa. O primeiro, de Silva (2025), analisa a intervenção dos paradigmas de ensino na ação docente de Língua Portuguesa, a partir de uma escola estadual do município de Campina Grande – PB, no âmbito do Ensino Fundamental. Esse trabalho apontou para o predomínio da tendência conservadora de análise linguística, baseada nas prescrições da gramática tradicional/normativa.

Já o segundo trabalho, de Souza (2025), se propôs a investigar a influência dos paradigmas educacionais na prática do docente de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em uma escola estadual do município de Campina Grande – PB. A autora considerou que as concepções/tendências apontam para uma oscilação entre os paradigmas conservador e da complexidade, com tendências conservadora e inovadora quanto à análise linguística, não havendo um único paradigma presente na prática docente.

Diante do exposto, ao buscar analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do eixo de análise linguística, recorreu-se a uma escola municipal da 4ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, que funciona atualmente em tempo integral, tendo como foco da pesquisa uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Em termos metodológicos, a pesquisa foi

conduzida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, entre os dias 21 de julho e 11 de agosto de 2025. Quanto ao *corpus* documental analisado na construção dos resultados, foram examinados o diário de campo, o livro didático, atividades impressas produzidas pela docente e fotografias das anotações realizadas pela professora no quadro e pelos alunos nos cadernos.

Isto posto, o presente artigo se organiza em seis seções: a primeira se refere à introdução do trabalho realizado; a segunda contempla as definições de paradigma e de paradigmas de ensino; a terceira disserta sobre as concepções de ensino de Língua Portuguesa; a quarta apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; a quinta expõe os resultados da análise da pesquisa; e, por fim, a sexta e última seção proclama as considerações finais. Estas seções se apresentam como fios entrelaçados, que compõem a tecitura da teia do trabalho aqui apresentado.

1 Na teia dos paradigmas: definições

O termo paradigma, do grego *parádeigma*, sinônimo de modelo, regra, tem sido associado, segundo Vasconcellos (2003), à forma como nos vemos e atuamos no mundo. A autora destaca, ainda, que os paradigmas “funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e a distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criadas” (Vasconcellos, 2003, p. 30).

Semelhante a essa visão, a noção de paradigma relacionada à percepção do processo científico emerge com Kuhn (2003 [1969]), a partir de duas definições. A primeira contempla o sentido sociológico, ao indicar “toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). Essa comunidade implica a reunião de um grupo de pessoas com a mesma especialidade científica, objeto de estudo e literatura técnica. Além disso, o autor, ao propor o conceito de paradigma na perspectiva de compromisso de grupo, considera torná-lo uma matriz disciplinar com generalizações simbólicas, crenças, valores e exemplos compartilhados.

Já a segunda definição de paradigma perpassa as realizações passadas, dotadas de natureza exemplar, ao indicar “soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos e exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). Em termos filosóficos, esse é o sentido mais profundo de sua concepção de paradigma – e aquele que mais gerou mal-entendidos –, sendo necessária a escrita de um posfácio sete anos após a publicação do livro.

Na medida em que Kuhn (2003 [1969]) observa a noção de paradigma sob a ótica do fazer científico em sua totalidade, é importante recorrer a outros pensadores que a desenvolvem no campo educacional. Desse modo, recorre-se a Moraes (1996), bem como a Flach e Behrens (2008) para um aprofundamento acerca dos paradigmas educacionais.

Assim, Moraes (1996) percebe um diálogo interativo entre modelos de ciência, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas. Dessa forma, para a autora, a ciência positivista, decorrente do pensamento cultural ocidental da Revolução Científica, do Iluminismo e da Revolução Industrial, estaria ligada diretamente a um paradigma tradicional. No contexto educacional, o paradigma tradicional é focado em uma educação bancária, nos termos propostos por Paulo Freire, em que o professor é autoritário, dogmático, paternalista e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno assume uma postura voltada à observação, memorização, repetição e cópia. Trata-se uma educação centrada no conteúdo, no passado e na mecanização.

Já o atual modelo de ciência, gestado a partir da Teoria da Relatividade e da Física Quântica, que pensa a vida e a relação com a natureza, dialogaria com “a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como compreende a realização desses processos” (Moraes, 1996, p. 58), possibilitando o surgimento do paradigma emergente.

Esse paradigma oportuniza uma educação libertadora, com participação dos sujeitos na construção do conhecimento, havendo valorização do diálogo, da descoberta e da criação, numa perspectiva de futuro. É uma educação ao longo da vida, que pensa o sujeito individual e coletivo em suas relações, a partir do pensamento de Paulo Freire. Moraes (1996, p. 66, grifo nosso) ainda reconhece “o *paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*”.

Nesse sentido, para a autora, ele é construtivista no momento em que percebe o conhecimento como um processo em construção, na relação entre sujeito e objeto; é interacionista a partir da perspectiva do constante intercâmbio entre sujeito/objeto e meio ambiente, modificando um ao outro; é sociocultural, pois o ser se constrói na relação entre indivíduo e realidade, observando as dimensões social e ideológica; é transcendente, pois possibilita ultrapassar-se, ir além, numa totalidade indivisível, com seres interdependentes e inseparáveis do cosmo.

Dando continuidade à apresentação dos paradigmas educacionais, Flach e Behrens (2008) propõem que dois paradigmas influenciam a prática educativa: o paradigma conservador e o paradigma da complexidade¹². O paradigma conservador contempla a abordagem tradicional, a escolanovista e a tecnicista. A primeira percebe o aluno como ouvinte, receptor, passivo, uniforme, e o professor como “dono da verdade”, bom explicador dos conteúdos, autoritário, homogeneizador dos alunos. Nessa abordagem, a metodologia da aula é expositiva, com conteúdo pronto a ser repetido, tendo como avaliação exercícios a serem realizados e prova escrita.

Na segunda abordagem, a escolanovista, o aluno é percebido como sujeito ativo, que aprende pela descoberta; já o professor é posto como facilitador da aprendizagem, sempre positivo e acolhedor. Metodologicamente, essa abordagem valoriza as tentativas e evita modelos prontos e acabados. Em termos de avaliação, observa aspectos que vão além do conteúdo tradicional.

Por fim, a abordagem tecnicista toma o aluno como recipiente de informações: condicionado, passivo, obediente, responsivo e privado de criatividade. Nela, o aluno deve ser competente e eficiente na função para a qual recebe treinamento. O professor é colocado apenas como planejador do que deve ser ensinado, e a metodologia consiste em controlar o aluno perante objetivos previamente estabelecidos, com ênfase na programação e na resposta certa. A avaliação é focada na memorização e no produto realizado.

Quanto ao paradigma da complexidade, ele considera a abordagem holística, a progressista e o ensino com pesquisa. Na primeira, o aluno é um ser complexo, único e competente, e o professor instiga o aluno a aprender numa perspectiva reflexiva, sendo um mediador. Nessa abordagem, a metodologia é dialógica, prezando a busca de parceria. Em termos de avaliação, ela tem foco no processo e no crescimento gradativo.

A segunda abordagem, a progressista, pressupõe o aluno como ser original, único e indiviso, um ser em interação e dotado de inteligências múltiplas. Nela, ele é um

¹² O paradigma conservador, na perspectiva dessas autoras, pode ser considerado o que Moraes (1996) define como paradigma tradicional; já o paradigma da complexidade ou inovador constitui o que Moraes (1996) chama de paradigma emergente.

participante da ação educativa, necessitando educar-se permanentemente. Quanto ao professor, ele orienta e dirige o processo numa relação horizontal, estimulando o trabalho em grupo e atuando na luta pela democratização. Na metodologia, são observadas diferentes formas de diálogo, na perspectiva de uma ação libertadora e democrática, provocando reflexão crítica e possibilitando uma avaliação contínua, processual e transformadora.

Já o ensino com pesquisa instiga o aluno a ser pesquisador, criativo e responsável por seu desempenho; em consonância, o professor também é pesquisador, numa perspectiva de aprender a aprender. Em termos metodológicos, há questionamentos, trabalhos em equipe, situações desafiadoras, criação e estímulo à pesquisa, tornando a avaliação contínua, processual e responsável, envolvendo o aluno durante o processo.

Ao pensar uma teia com fios condutores interconectados, as definições de paradigma aqui apresentadas propiciam continuidade rumo ao objetivo geral do presente trabalho, que é analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do eixo de análise linguística. Desse modo, na seção seguinte, serão apresentadas as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

2 Da interconexão de fios: as concepções de ensino de Língua Portuguesa

Os fios condutores da teia dos paradigmas de ensino nos encaminham a concepções de ensino, que, no nosso caso, se centram nas de Língua Portuguesa, a partir de Bezerra (2019), Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2024) e Bezerra e Reinaldo (2020). Essas concepções de ensino, apesar de, muitas vezes, serem observadas conceitualmente de forma segmentada, na prática necessitam estar imbricadas.

Quanto ao caminhar pelas concepções de ensino, inicialmente, convém refletir com Bezerra (2019) acerca dos desafios teóricos e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa quanto aos eixos de *leitura*, *escrita*, *oralidade* e *análise linguística*, haja vista que, nas últimas décadas, muito se tem avançado, mas ainda há problemas em alguns eixos a serem refletidos e, possivelmente, resolvidos.

Nessa perspectiva, de acordo com Bezerra (2019), no eixo de *leitura* não há desafios epistemológicos a serem resolvidos, na medida em que o conhecimento está relativamente estabilizado; todavia, em termos metodológicos, necessita-se ensinar a ler textos reflexivos e longos. Em sintonia com a leitura, no eixo de *escrita* também não há desafios epistemológicos, sendo necessário superar o pragmatismo e o imediatismo, os quais restringem a prática de produção na escola de textos que, de fato, cumpram sua função social, sejam publicados/enviados e tenham um interlocutor real, bem como enfrentar a resistência dos alunos à produção de textos mais reflexivos e à reescrita.

Na continuidade, a autora aponta que, no eixo de *oralidade*, há mais desafios epistemológicos do que na leitura e na escrita, pois o conhecimento não se encontra estabilizado, assim como o aspecto metodológico, sendo a oralidade um dos últimos eixos a serem ensinados na escola, faz-se necessário superar as práticas de oralização da escrita, bem como somente o uso espontâneo da língua falada. E, quanto ao eixo de *análise linguística*, há desafios tanto teóricos quanto metodológicos, pois eles não estão estabilizados e são encontrados a partir de dualismos: paradigma da tradição gramatical *versus* paradigma linguístico, no que se refere ao desafio epistemológico; e ensino transmissivo *versus* ensino reflexivo, em termos metodológicos.

Na sequência da trama constitutiva das concepções de ensino de Língua Portuguesa, ao focarmos na *leitura*, há a necessidade de compreender que ler é um

processo complexo e multifacetado, que perpassa uma prática social e interativa (Peixoto, 2021). Nesse caminho, no que se refere ao eixo de leitura, Peixoto (2021) nos apresenta os modelos *estruturalistas*, *cognitivos*, *interativos* e *sociodiscursivos*.

Os *modelos estruturalistas* têm foco na decodificação e são nomeados por Leurquin (2001) como modelos linguísticos, mecanicistas ou tradicionais. Já os *modelos cognitivos* têm foco nas estratégias e habilidades de leitura e na ampliação da competência leitora, envolvendo ativação de conhecimento prévio, inferência lexical, inferência global, antecipação, formulação de hipóteses, comparação e avaliação. Nos *modelos interativos*, o processo é cooperativo e compensatório, pois os dois processamentos, *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente) são utilizados durante o processo de leitura. Por fim, o *modelo sociodiscursivo* foca no contexto a partir de gêneros textuais/discursivos, na prática social e na construção de sentidos.

Em relação ao eixo de *produção de texto*, Bazarim (2024) indica três práticas escolares: a *composição*, a *redação escolar* e a *produção de texto*. Nesse âmbito, a *composição* pressupõe a linguagem como instrumento de organização e de expressão de pensamento, a escrita com foco no escritor, limitando o processo de ensino e aprendizagem à apreciação e reprodução de modelos advindos, principalmente da esfera literária. Já a *redação escolar* presume a linguagem como meio de comunicação, a escrita com foco na língua e o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na reprodução das estruturas narrativa, descritiva e dissertativa. Por último, a *produção de texto* considera a linguagem como forma de interação, concebe a escrita como oferta de contrapalavra e percebe o processo de ensino e aprendizagem a partir da contextualização, enfatizando o processo de produção textual, que inclui a reescrita.

Acerca da prática escolar da produção de textos, Bazarim (2024) ainda apresenta três perspectivas. A primeira, *produção de texto na escola*, parte de Geraldí (1984), filiado ao Círculo de Bakhtin e à Linguística Textual, tem como unidade de ensino o texto, com foco na escrita; nela, há oferta da contrapalavra no âmbito interacional, e o processo de ensino e aprendizagem pressupõe aprender a escrever escrevendo.

A segunda, *produção de texto de diversos gêneros escritos e orais*, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), está filiada ao Círculo de Bakhtin e ao Interacionismo Sociodiscursivo; tem como unidade de ensino os gêneros orais e escritos, com foco na multimodalidade (escrito e oral); nela, a escrita é percebida como processo e trabalho no âmbito cognitivo e linguístico. Essa perspectiva utiliza projetos e sequências didáticas e compreende o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma organização e sistematização.

A terceira e última perspectiva, *produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens*, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), está filiada às perspectivas enunciativo-discursivas (Círculo de Bakhtin, Linguística Textual, teorias de letramento, com ênfase para o digital) e abordagens cognitivas. Ela concebe as competências e habilidades centradas no texto como unidade de ensino, numa concepção verbal (multimodal: escrito e oral) e não verbal de diferentes mídias (multissemióticas/multimídia), adotando ainda a oferta da contrapalavra (interacional), do processo e do trabalho (cognitivo).

Já no que diz respeito ao eixo de *análise linguística*, Bezerra e Reinaldo (2020) consideram, a partir da análise de livros didáticos, a existência de três tendências: a *conservadora*, a *conciliadora* e a *inovadora*. A *tendência conservadora* mantém a perspectiva da gramática tradicional, em seus aspectos descritivos e prescritivos, com atividades de metalinguagem. Já a *tendência conciliadora* combina estudos da linguística contemporânea com gramática tradicional, em atividades metalinguísticas e

epilinguísticas. E, por fim, a *tendência inovadora*, que não recorre a classificações e descrições advindas da gramática tradicional, mas, a partir dos saberes vindos dos estudos linguísticos, possibilita a ampliação da competência leitora e escritora com base em atividades epilinguísticas.

Diante das concepções de ensino de Língua Portuguesa apontadas aqui, ao nos questionarmos sobre o papel do professor no paradigma inovador, tão necessário na contemporaneidade, é imprescindível refletir, em parceria com Bazarim (2020), que ser educador no paradigma inovador é ser semeador de esperança, ser ator e autor da história da educação, oferecendo-se como modelo; é ter “consciência de que o que o alimenta hoje foi semeado por alguém que não desistiu de plantar ontem” (Bazarim, 2020, p. 1014).

É pensar ainda que a terra na qual plantamos hoje é construída por camadas diversas e que assim também é o paradigma inovador. Não é porque ele pensa o ensino hoje em outra perspectiva que seja necessário abandonar tudo o que veio antes. Os paradigmas têm historicidade e é ela que possibilita a constituição do novo. É a terra, com suas camadas de história, assim como os paradigmas, que nos permite plantar e colher novos frutos.

A adoção do paradigma inovador no ensino de Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil, mas possível e necessária. São notórios os avanços epistemológicos e metodológicos no ensino dos eixos de *leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística*, uns em maior e outros em menor grau, cabendo aos professores de Língua Portuguesa assumirem um posicionamento esperançoso, comprometendo-se com uma educação para os sempre novos tempos, conforme Bazarim (2020). Dito isso, acerca das concepções de ensino de Língua Portuguesa, nosso próximo passo é caminhar pelos fios condutores da metodologia utilizada na construção do presente artigo.

3 Dos fios condutores da pesquisa: aspectos metodológicos

A construção de uma pesquisa necessita de materiais que lhe deem suporte e possibilitem o alcance do objetivo pretendido, como uma espécie de fio condutor do resultado. Nessa perspectiva, esta seção contempla os aspectos metodológicos da pesquisa, que têm como objetivo analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do eixo de análise linguística.

A pesquisa foi conduzida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, ao se propor a investigar “um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (Paiva, 2019, p. 65). No caso analisado neste trabalho, o indivíduo é uma docente de Língua Portuguesa, e o grupo de indivíduos é representado pela sala de aula onde desenvolve sua prática. Além disso, quando Yin (2002, p. 32 *apud* Paiva, 2019) considera o estudo de caso uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real de vivência, temos uma relação direta com a observação realizada e registrada no diário de campo.

Quanto ao universo da pesquisa, o trabalho de campo foi realizado em uma escola municipal da 4ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, que, em 2025, funcionava em tempo integral, das 7h às 16h, contemplando as seguintes turmas: 5º ano (A e B), 6º ano (A e B), 7º ano (A e B), 8º ano (A e B) e 9º ano (A e B). A escola dispõe de 10 salas de aula climatizadas, com TVs e acesso à internet, além de uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala de informática que não estava em funcionamento.

No ano de 2025, havia 251 alunos matriculados na referida escola, com um quadro de 18 professores, sendo nove efetivos e nove contratados. Diante desse cenário, a docente cujas aulas foram observadas é efetiva, licenciada em Letras – Língua Portuguesa em 2009, advinda de uma universidade pública, além de possuir uma especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. No tocante às turmas observadas, foram as dos 8º anos (A e B) e do 9º ano (B), entre os dias 21 de julho e 11 de agosto de 2025, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Diante desse universo de pesquisa e observação, a turma escolhida para ser o objeto de investigação foi a do 8º ano B, devido à acessibilidade quanto ao *corpus* documental, à interação da turma com a docente e à contemplação de práticas inovadoras no eixo de análise linguística, o qual será o foco de análise na construção dos resultados. Nesse âmbito, a coleta de dados e documentos que compõem o *corpus* de análise foi realizada durante os dias de observação na escola, a partir de conversas com a docente de Língua Portuguesa e a gestora escolar, além da cessão de materiais e do direito de registrar, por meio de fotografias, algumas atividades realizadas em sala de aula, especificamente anotações feitas no quadro e nos cadernos dos discentes.

Quanto ao conjunto de materiais acessados, é possível citar: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2024), o livro didático Português: Linguagens do 8º ano do Ensino Fundamental, de Cereja e Vianna (2022), atividades impressas entregues aos alunos, fotografias do quadro branco e de cadernos de alunos e o simulado do 2º bimestre, haja vista que, durante a observação, a escola estava finalizando o 2º bimestre do corrente ano letivo, o que contemplou simulados e recuperações da aprendizagem, com suas devidas revisões de conteúdo. Ainda foi construído um diário de campo a partir das aulas observadas, que também compõe o *corpus* de análise.

Cada documento acessado ou produzido se coloca como fio condutor que possibilita a análise; todavia, os fios não permanecem isolados, assim como os documentos, mas entrelaçados e interconectados na formação da teia. Diante dessa consideração, ao encerrar a presente seção, que contempla os aspectos metodológicos, chega o momento de direcionar o olhar aos resultados produzidos a partir do estudo de caso.

4 Na teia do 8º ano do Ensino Fundamental: paradigmas, abordagens e tendências de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa

Adentrar uma sala de aula do Ensino Fundamental para observar o ensino de Língua Portuguesa possibilita uma relação de estranhamento que, aos poucos, vai se transformando em conhecimento – seja do espaço observado com a docente e seus discentes, das relações construídas durante o tempo de ensino e aprendizagem, da gestão de novos saberes entre os personagens que interagem ou daquele que observa a partir de um objetivo previamente construído, que, no caso deste trabalho, se configura como analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

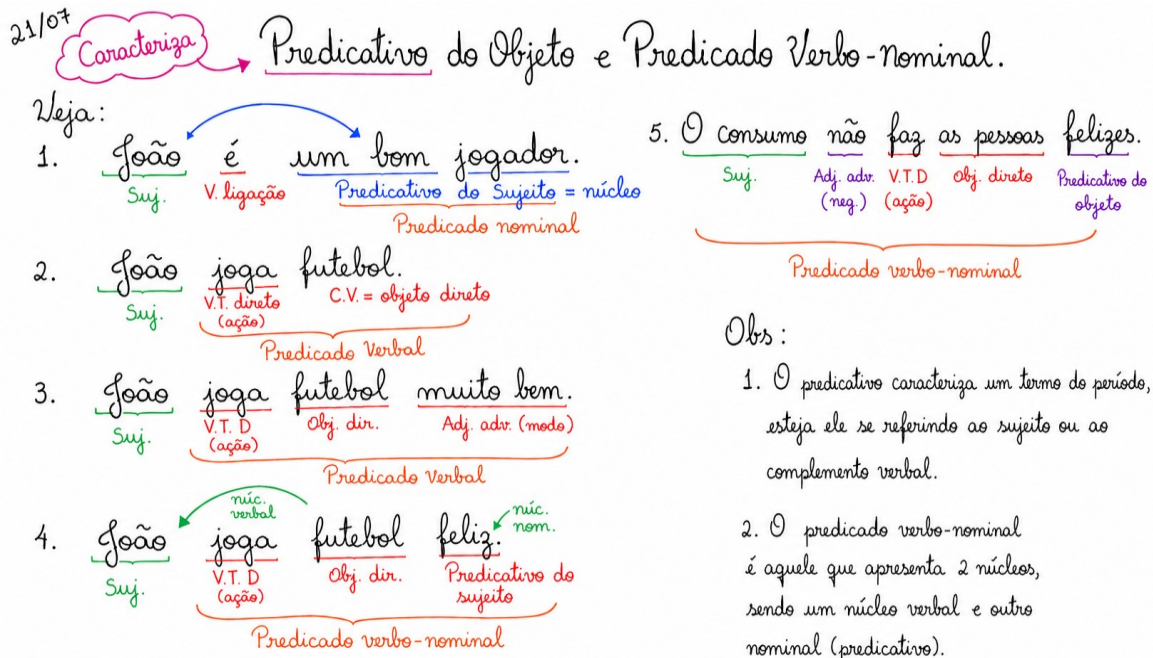
Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, no âmbito de um estudo de caso, foi necessária uma maior sensibilidade do observador ao registrar as vivências produzidas no período de 21 de julho a 11 de agosto de 2025, na sala de aula do 8º ano (B) do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da 4ª Gerência Regional de Educação, mais especificamente durante as aulas de Língua Portuguesa. Essa sensibilidade conduziu à percepção de que, durante as aulas ligadas ao eixo de análise linguística, a tendência conservadora ficou evidente, e a contemplação desse resultado será foco desta seção.

Nisso, é ainda importante observar que o corpus de análise, que dá suporte aos resultados aqui elencados, foi constituído a partir do diário de campo, do livro didático *Português: Linguagens* (Cereja; Vianna, 2022) do 8º ano do Ensino Fundamental, dos registros fotográficos e de uma atividade impressa referente ao conteúdo trabalhado nas aulas.

Nesse caminho, as anotações do diário de campo conduziram o foco da constituição dos resultados para as aulas de análise linguística, produzidas a partir dos estudos de predicativo do objeto e predicado verbo-nominal. Na primeira aula observada acerca do referido assunto, após a acolhida inicial dos discentes, a professora começou retomando a reflexão da leitura de um texto do livro didático (Cereja e Vianna, 2022, p. 94-95) sobre o consumismo, trabalhado em aulas anteriores. Ao instigar os alunos a lembrarem-se do texto, sem que observassem o livro didático, a professora, oralmente, foi destacando termos falados pelos alunos e, após esse momento, escreveu no quadro: “Predicativo do Objeto e Predicado Verbo-Nominal”.

Na continuidade, ela foi revisitando, com ajuda dos discentes, os conceitos indicados no quadro, já conhecidos por eles, o que indica a adoção de uma postura da abordagem holística, na esfera do paradigma inovador ou da complexidade, haja vista que ativou conhecimentos prévios dos alunos numa perspectiva de interação. Seguindo esse caminho, a partir de um exemplo sugerido por um aluno que, pelo seu discurso, aparentava jogar futebol, a docente escreveu no quadro algumas frases, que foram sendo analisadas aos poucos, uma por uma, com ajuda dos discentes. A seguir, é apresentada a Fig. 1, que mostra as anotações realizadas no quadro durante a aula:

Figura 1 – Anotações realizadas pela professora, de forma gradativa durante a aula.



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT a partir de fotografia do quadro (2025).

Na Fig. 1, do lado direito, também é possível observar a análise de um exemplo extraído do texto supracitado do livro didático, estudado em aulas anteriores, o que possibilita pensar não na separação entre os eixos de leitura e análise linguística, mas na sua interconexão, ainda que, nesse momento, não tenha sido aprofundada. Cabe ainda

observar, acerca da Fig. 1, que as observações escritas após os exemplos foram realizadas no quadro, após alguns alunos pedirem que as anotações fossem escritas nos cadernos.

A partir da Fig. 1, é possível afirmar que o eixo de análise linguística desenvolvido nessa aula se vincula a uma tendência conservadora (Bezerra; Reinaldo, 2020), na medida em que os conhecimentos abordados são enfatizados sob a perspectiva da gramática tradicional. Ao apresentar conteúdos como predicativo do objeto e predicado verbo-nominal, definir conceitos relacionados a esses elementos – como predicativo, predicado, objeto e verbo – e estabelecer classificações gramaticais, tais como objeto direto e indireto e verbo transitivo direto e indireto, a aula evidencia uma filiação às atividades metalinguísticas características da tendência conservadora.

Ainda acerca dessa aula e do conteúdo apresentado, uma pergunta de um aluno à professora chamou a atenção: “Eu quero saber como você conseguiu se formar num negócio desse?”. Ele obteve como resposta que o conteúdo não foi aprendido especificamente na universidade, mas com suas professoras de Língua Portuguesa, na época em que era aluna do Ensino Fundamental. Essa interação entre professora e aluno conduz à reflexão de que, por mais que um docente tenha se apropriado de conhecimentos de análise linguística numa perspectiva inovadora – na universidade, por exemplo –, as experiências vividas anteriormente com a tendência conservadora ainda estão presentes nos sujeitos e na sua prática.

Nesse âmbito, quanto às atividades/exercícios trabalhados em sala de aula, seja do livro didático ou da atividade impressa entregue aos alunos, elas também contemplam a tendência conservadora de análise linguística. Cabe ainda apontar que as atividades/exercícios deveriam ser realizadas em sala de aula, por medida adotada pela escola, devido ao caráter de ensino em tempo integral. Na sequência, apresenta-se a reprodução de dois exemplos de atividades realizadas com os alunos do 8º ano B em sala de aula:

Exemplo 1:

1. Observe o primeiro verso de cada uma das estrofes.
 - a) Que função sintática desempenham os termos **meu abismo, meu castigo e meu destino**?
 - b) Qual é o sujeito a que se refere os três termos?
 - c) Que outros termos do poema também desempenham a mesma função sintática do item **a** e se referem ao mesmo sujeito?
 - d) Como se classificam os predicados dessas orações?
- (Cereja e Vianna, 2022, p. 105, grifo dos autores)

Exemplo 2:

- 06) Complete as lacunas com o predicativo que se pede entre parênteses.
1. Felipe ficou _____ com o resultado do jogo de futebol. (predicativo do sujeito)
2. Meu pai comprou um carro _____. (predicativo do objeto)
3. O prato estava _____, de dar água na boca. (predicativo do sujeito)
4. O professor considerou a resposta do aluno _____. (predicativo do objeto)
5. A música de Mozart é _____. (predicativo do sujeito)
6. A empresa fez um investimento _____ para o crescimento do negócio. _____ (predicativo do _____ do _____ objeto)
7. Os alunos ficaram _____ com a aula de história. (predicativo do sujeito)
8. O filme pareceu _____ para todo mundo. (predicativo do sujeito)
9. A receita da avó é sempre _____. (predicativo do objeto)

10. A paisagem da cidade fica _____ durante o pôr do sol. (predicativo do sujeito)
(Autoria da docente, 2025)

O exemplo 1 refere-se a uma das questões presentes nas atividades/exercícios do livro didático que os alunos responderam, produzidos a partir do poema “*Meu povo, meu abismo*”, de Ferreira Gullar. Nela, é possível notar a predominância de questões que se relacionam com atividades metalinguísticas no âmbito da tendência conservadora da análise linguística, uma vez que é necessário o conhecimento de conceitos e classificações. Em relação ao exemplo 2, questão contida numa atividade elaborada pela docente, também é possível perceber uma tendência conservadora, na medida em que ela está pautada no conhecimento e no uso da gramática tradicional. Nesse sentido, a tendência conservadora de análise linguística tende a reduzir o ensino de Língua Portuguesa ao reconhecimento de classificações gramaticais e à memorização de normas, desvinculando a reflexão linguística das práticas reais de comunicação.

Apesar da predominância da tendência conservadora no eixo de análise linguística, isso não significa que a prática docente esteja centrada no paradigma conservador, em sua abordagem tradicional. Observa-se, na condução da aula, uma inter-relação entre esse paradigma e o paradigma inovador, em sua abordagem holística, especialmente quando os conhecimentos prévios dos alunos são mobilizados e os exemplos, bem como a análise linguística, são construídos de forma conjunta com a turma.

A partir das elucidações apresentadas, é possível evidenciar a presença do paradigma da complexidade, ou inovador, em sua abordagem holística, na prática docente de Língua Portuguesa observada, sem, contudo, excluir a presença do paradigma conservador, em sua abordagem tradicional. A predominância eventual de um em detrimento do outro não implica sua exclusão; ao contrário, as camadas de historicidade possibilitam a convivência de diferentes paradigmas no ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, é possível considerar que os paradigmas de ensino influenciam diretamente a prática docente, a qual, em suas nuances cotidianas, participa da construção dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles discentes ou docentes. Após os apontamentos dos resultados produzidos a partir da análise da pesquisa, é chegada a hora de tecer as considerações finais.

Considerações finais

Diante da pergunta de pesquisa – como os paradigmas de ensino influenciam a prática docente? – foi construído o objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar a influência dos paradigmas de ensino na prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do eixo de análise linguística. Fruto de uma abordagem metodológica de âmbito qualitativo, do tipo estudo de caso, este trabalho contempla uma análise baseada em uma turma de uma escola da 4ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, especificamente na turma do 8º ano B.

Inicialmente, há de se considerar que, mesmo diante de uma escola que aponta para o paradigma conservador, no plano da abordagem tecnicista – devido à recorrência da aplicação de simulados, sejam produzidos na esfera escolar ou municipal, e à organização das salas de aula em forma de mapa de sala –, é possível notar que a professora de Língua Portuguesa observada não fica presa somente a esse paradigma; ela constitui sua prática de ensino também entre o paradigma conservador, em sua

abordagem tradicional e o paradigma da complexidade ou da inovação, em sua abordagem holística. Cabe ponderar que estamos nos remetendo a um recorte da realidade observada, e não ao todo da prática docente no decorrer do ano letivo.

Quanto à relação do nosso trabalho com outras pesquisas realizadas e discutidas aqui, notamos que ele está em consonância com o estudo de Silva (2025), que indicou o predomínio da tendência conservadora de análise linguística, baseada nas prescrições da gramática tradicional/normativa no Ensino Fundamental.

Por fim, é importante perceber que um paradigma não necessita desaparecer para que surja outro; eles podem se relacionar. Cabe, portanto, às instituições de ensino e aos docentes assumirem posições que contemplem a formação dos sujeitos no âmbito da complexidade, independentemente da permanência de nuances do paradigma conservador e de suas abordagens. No que concerne ao eixo de análise linguística do ensino de Língua Portuguesa há muitos desafios a serem sanados, sendo necessárias posturas que adotem posicionamentos esperançosos, em vez de pessimistas.

Referências

BAZARIM, Milene. Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas? *Revista Mais educação*, v.3, n.3, p.1009-1020, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91> Último acesso em: 15 ago. 2025.

BAZARIM, Milene. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; FILHO, Roberto Barbosa Costa Filho (Orgs.). *Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas*. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024, p. 19-48.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Desafios epistemológicos e metodológicos no ensino de português*. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *Argumentação e linguagem*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 85-102.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2.ed. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande, PB: EDUFCG, p.41-84.

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

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Último acesso em 15 ago. 2025.

CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens 8º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Anais do Educere*, 2008. Disponível

em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Último acesso em: 20 jun.2025.

GERALDI, João Wanderley (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

KUHN, Thomas S. [1969]. Posfácio. In: KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 219-239.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. 2001. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília-DF, ano 16. n.70, abr./jun. 1996, p.57-68. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Último acesso em: 10 jun.2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira de. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. Concepções e modelos de leitura: um estudo das contribuições de pesquisadores de Linguística Aplicada do Brasil. In: PATRIOTA, Luciene Maria; XAVIER, Manassés Moraes (Orgs.). *Nos caminhos da linguística e da formação docente: uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 47-58.

SILVA, Daiane Soares da. A ação do docente de Língua Portuguesa e as influências dos paradigmas educacionais. *Revista 15 de outubro*, Campina Grande – PB, v. 5, jun. 2025, p. 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16426741> Último acesso em: 20 ago.2025.

SOUZA, Nathalia. Paradigmas de ensino subjacentes à prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM): um estudo de caso. *Revista 15 de outubro*, Campina Grande – PB, v. 5, jun. 2025, p. 45-57. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16426741> Último acesso em: 20 ago.2025.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A noção de paradigma. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2003, p. 29-40.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

.MEDIAÇÃO BILÍNGUE E LEITURA E INTERPRETAÇÃO EM PORTUGUÊS: EXPERIÊNCIA DE MONITORIA INCLUSIVA COM ESTUDANTES SURDOS DA UFCG

Guilherme Emanuel Gomes Alexandre
<https://orcid.org/0009-0009-5116-5829>
Universidade Federal de Campina Grande
guilherme.emanuel@estudante.ufcg.edu.br

José Tiago Ferreira Belo
<https://orcid.org/0009-0000-0239-3520>
Universidade Federal de Campina Grande
tiagojfbelo@gmail.com

Introdução

A trajetória de formação no ensino superior apresenta desafios que ultrapassam as exigências estritamente acadêmicas, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com especificidades linguísticas. No caso de estudantes surdos, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, sobretudo em contextos em que a língua de maior circulação no contexto acadêmico-científico, isto é, a língua portuguesa, não corresponde à sua primeira língua. Nesses casos, as dificuldades relacionadas à leitura e à compreensão de textos acadêmicos podem comprometer o pleno desenvolvimento das atividades formativas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a singularidade linguística desses sujeitos.

No contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), iniciativas institucionais voltadas à inclusão buscam minimizar essas barreiras e promover a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes. Dentre essas ações, destaca-se o Programa de Monitoria Inclusiva, promovido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que tem como finalidade oferecer suporte pedagógico a estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Este programa é regulamentado pela Portaria de nº 85, de 30 de setembro de 2022, que estabelece suas diretrizes e define suas finalidades. Conforme disposto no Capítulo I da referida normativa:

Art. 2º. Entende-se por Monitoria Inclusiva as ações do/a estudante de graduação presencial com a finalidade de apoiar, desenvolver e acompanhar atividades junto a outros(as) estudantes de graduação presencial com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, de maneira a contribuir com a inclusão e a acessibilidade, minimizando barreiras e colaborando com a permanência e êxito na formação. (UFCG, 2022)

No caso de estudantes surdos, esse suporte demanda, necessariamente, a consideração da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, conforme reconhecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005. A Libras constitui-se como primeira língua (L1) desses sujeitos, desempenhando papel central na organização do pensamento e na construção de conhecimentos. De acordo com Quadros, Machado e Silva (2025), as línguas de sinais possuem estrutura linguística própria e atuam diretamente no desenvolvimento cognitivo, o que reforça sua centralidade em propostas educacionais bilíngues.

Nessa perspectiva, o acesso à língua portuguesa por estudantes surdos deve ser compreendido como um processo de aprendizagem de segunda língua (L2), especialmente no ensino superior, contexto em que as demandas de leitura e interpretação de textos acadêmicos tornam-se mais complexas. Conforme Fernandes (2024), o letramento bilíngue deve partir da Libras como língua de instrução, favorecendo a construção de sentidos por meio da articulação entre recursos linguísticos e visuais. Essa discussão fundamenta-se nos estudos sobre educação bilíngue de surdos e ensino de português como segunda língua, especialmente nas contribuições de Skliar (1997), Quadros (2008), Quadros, Machado e Silva (2025), que compreendem a Libras como elemento central na mediação do conhecimento e no desenvolvimento das aprendizagens. Dialoga também com Faria-Nascimento (2024) e Ribeiro (2024), cujas discussões abordam os fundamentos teórico-práticos do ensino de português para surdos e os processos de mediação bilíngue. Além disso, as reflexões acerca da leitura como construção de sentidos apoiam-se na perspectiva interacionista discutida por Leffa (1996 apud Ribeiro, 2024), bem como nas contribuições de Fuchs (1985) sobre a paráfrase como processo de reformulação e interpretação linguística.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral descrever as ações desenvolvidas na monitoria inclusiva, evidenciando como a mediação bilíngue contribuiu para o desenvolvimento da leitura em língua portuguesa. Como objetivos específicos, busca-se: apresentar as estratégias de mediação entre Libras (L1) e português (L2); descrever o uso de recursos como paráfrases sinalizadas; analisar os avanços na compreensão leitora; e refletir sobre o papel do monitor bilíngue na promoção da inclusão e da autonomia acadêmica.

A realização deste estudo justifica-se pelas dificuldades enfrentadas por estudantes surdos na leitura de textos acadêmicos em língua portuguesa, frequentemente marcadas por barreiras linguísticas decorrentes das diferenças estruturais e culturais entre as línguas envolvidas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de práticas de mediação linguística que articulem Libras e português de forma significativa no ensino superior.

1 Contextualização da experiência

A experiência relatada foi desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Programa de Monitoria Inclusiva, vinculado ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), durante os períodos letivos de 2023.1 e 2023.2. A monitoria foi realizada com três estudantes surdos do curso de Letras Libras, vinculados ao primeiro e, posteriormente, ao segundo período da graduação, na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), campus sede da instituição.

Os estudantes acompanhados eram usuários de Libras e apresentavam diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa escrita, o que resultava em dificuldades variadas relacionadas à leitura e compreensão dos textos acadêmicos das disciplinas. Entre os desafios mais recorrentes estavam a compreensão global dos textos, o reconhecimento de estruturas sintáticas e o entendimento de terminologias específicas do contexto universitário.

Os encontros de monitoria aconteciam regularmente e eram organizados de acordo com as demandas apresentadas pelos estudantes ao longo do semestre. Durante esses momentos, realizava-se a leitura orientada dos textos em língua portuguesa, articulada à mediação em Libras, ao uso de paráfrases sinalizadas e à utilização de recursos visuais, como esquemas e destaques textuais.

Nesse processo, o monitor atuava como mediador bilíngue, promovendo estratégias que possibilitassem aos estudantes compreender, interpretar e ressignificar os conteúdos acadêmicos. Dessa forma, a monitoria inclusiva constituiu-se como espaço de apoio pedagógico voltado à minimização de barreiras linguísticas e ao fortalecimento da participação dos estudantes surdos no ambiente universitário.

Além dos encontros de monitoria, o Programa de Monitoria Inclusiva previa reuniões quinzenais promovidas pelo NAI, com a participação de monitores, estudantes acompanhados e coordenadores responsáveis por cada curso. Esses encontros funcionavam como espaços de acompanhamento e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, possibilitando o compartilhamento de experiências, dificuldades e estratégias relacionadas às ações de inclusão.

2 Fundamentação teórico-metodológica da ação

As ações desenvolvidas na monitoria inclusiva estiveram fundamentadas nos pressupostos da educação bilíngue para surdos, compreendendo a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua. A partir dessa perspectiva, buscou-se desenvolver estratégias de mediação que favorecessem a compreensão dos textos acadêmicos em português escrito, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e suas formas de acesso ao conhecimento.

2.1 O papel da monitoria inclusiva no apoio acadêmico

A monitoria inclusiva teve como finalidade oferecer suporte acadêmico aos estudantes acompanhados, especialmente diante das demandas relacionadas à leitura e interpretação de textos acadêmicos em língua portuguesa. As ações realizadas buscavam contribuir para o acesso aos conteúdos das disciplinas e para a redução das barreiras linguísticas presentes no contexto universitário.

Essa proposta está em consonância com os objetivos estabelecidos pelo Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o qual busca:

Promover apoio pedagógico e técnico para a promoção de igualdade de oportunidades e adequado desenvolvimento de habilidades e competências aos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir da identificação das necessidades educacionais específicas (NEE) dos estudantes nos Campi da UFCG, a fim de contribuir com a formação acadêmica e humanística, com a permanência, o acompanhamento e a conclusão dos seus cursos (Edital PRAC, 2026, p. 1).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a monitoria inclusiva não se restringe ao acompanhamento de atividades acadêmicas pontuais, mas constitui-se como uma ação institucional voltada à permanência e ao desenvolvimento educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. No caso dos estudantes surdos, isso implica considerar suas especificidades linguísticas e assegurar estratégias de mediação bilíngue que favoreçam o acesso aos conteúdos acadêmicos de forma mais acessível e significativa.

Além disso, o próprio edital do programa delimita as atribuições do monitor inclusivo, estabelecendo que suas ações devem envolver o acompanhamento acadêmico e o suporte às atividades universitárias. Entre essas atribuições, destacam-se:

O acompanhamento presencial, em sala de aula, com objetivo de apoiar as ações de inclusão do(a) aluno(a) com deficiência para a realização de atividades de rotina que podem se configurar como barreira ao bom desempenho acadêmico” e “o fornecimento de suporte para a execução de atividades acadêmicas e de acompanhamento nos espaços acadêmicos como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, com o objetivo de favorecer a adaptação à ambiência universitária (Edital PRAC, 2026, p. 4).

O edital também prevê como atribuição do monitor inclusivo o “auxílio ao(a) estudante apoiado(a) no acesso ao material da disciplina, organização da rotina de estudos etc.” (Edital PRAC, 2026, p. 4), aspecto que dialoga diretamente com as práticas desenvolvidas durante a experiência relatada. No caso da experiência relatada, esse suporte esteve diretamente relacionado à mediação da leitura e compreensão dos textos acadêmicos, à explicação de conceitos e terminologias específicas e à construção de estratégias que favorecessem a participação dos estudantes nas atividades universitárias.

É importante destacar que a monitoria não teve como finalidade o ensino formal da língua portuguesa. O foco das ações esteve voltado ao acompanhamento das demandas acadêmicas dos estudantes, buscando auxiliá-los na interpretação e compreensão dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Paralelamente, a experiência também se constituiu como espaço formativo para o estudante monitor, possibilitando reflexões acerca da educação inclusiva e da mediação bilíngue no ensino superior.

2.2 Libras como língua de instrução e mediação da leitura no âmbito acadêmico

No contexto da educação bilíngue de surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é compreendida como língua de instrução e elemento fundamental para o acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, autores como Skliar (1997) e Quadros (2008) defendem que a língua de sinais ocupa papel central na organização do pensamento e na mediação das aprendizagens. Assim, o ensino da língua portuguesa deve ocorrer como segunda língua, a partir da Libras, favorecendo a construção de sentidos de forma significativa (Fernandes, 2024). Desse modo, a Libras assume papel mediador no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, devendo ser assegurada como língua de instrução nas práticas pedagógicas voltadas à educação bilíngue de surdos.

A partir desses pressupostos, as ações da monitoria foram organizadas com foco na mediação da leitura e compreensão dos textos acadêmicos em língua portuguesa. Nesse sentido, compreende-se, conforme Faria-Nascimento (2024), que o trabalho com a língua portuguesa envolve tanto processos de compreensão (*input*) quanto de expressão escrita (*output*), aspectos que demandam mediações linguísticas adequadas às especificidades dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a leitura como um processo de construção de sentidos, especialmente quando mediada pela Libras. Tal perspectiva mostra-se ainda mais relevante no ambiente acadêmico, no qual os estudantes são constantemente estimulados a interpretar, problematizar e produzir conhecimento a partir dos textos lidos. Nessa direção, Leffa (1996 *apud* Ribeiro, 2024) problematiza duas concepções tradicionais de leitura ainda presentes no contexto educacional brasileiro: a leitura como mera extração de significados do texto e a leitura como simples atribuição de sentidos pelo leitor.

Em contraposição a essas abordagens, o autor propõe uma perspectiva interacionista, na qual a leitura se constitui como um processo de negociação entre texto e

leitor, articulando conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo, que “produz relações não hierárquicas entre conhecimentos linguísticos e conhecimento de mundo, permitindo ao sujeito co-construir dialogicamente os sentidos textuais a partir da intensa negociação de esquemas de conhecimentos” (Ribeiro, 2024, p. 132).

À luz dessa perspectiva, a mediação realizada durante a monitoria não se restringia à tradução de palavras ou estruturas linguísticas, mas envolvia explicações, reformulações, contextualizações e negociações de sentido em Libras.

Além disso, é importante reconhecer que, embora a capacidade de construção do pensamento não se diferencie entre sujeitos surdos e ouvintes, as formas de acesso à linguagem influenciam diretamente os processos de compreensão textual. Nesse sentido, Ribeiro (2024, p. 135) argumenta que:

Se a habilidade a ser desenvolvida é, então, “produção de sentidos” – seja por meio da leitura, seja por meio da escrita –, textos em língua de sinais podem ser utilizados como recursos a partir dos quais se pode pensar, hipotetizar, discutir e argumentar para depois expressar sentidos no português escrito.

Considerando essa perspectiva, percebe-se que nem todos os textos acadêmicos em língua portuguesa possuem correspondência direta em Libras, o que exige do monitor a construção de estratégias de mediação que ultrapassem a tradução literal. Nesse processo, a interação em Libras entre monitor e estudante assume papel central, possibilitando reformulações, explicações contextualizadas e construções coletivas de sentido.

Entre as estratégias utilizadas durante os encontros de monitoria, destacaram-se a leitura mediada, o uso de recursos visuais, as explicações em Libras e as sínteses sinalizadas. Tais práticas contribuíram significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação dos textos acadêmicos, evidenciando que a monitoria inclusiva demanda uma prática intencional, fundamentada na escuta ativa e na mediação bilíngue qualificada.

Uma das estratégias que se mostrou recorrente durante a mediação foi o uso da paráfrase. Segundo Fuchs, traduzido por Geraldi (1985, p. 129-134), a paráfrase:

[...] é um dado imediato da consciência linguística de locutores (saber uma língua é poder produzir e identificar frases como “tendo o mesmo sentido”). [...] é uma atividade linguística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação). [...] é uma relação entre um enunciado ou o texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada (dimensão “sintagmática” da cadeia do discurso).

A partir dessa compreensão, entende-se que parafrasear não significa apenas repetir ou traduzir literalmente um enunciado, mas reinterpretá-lo por meio de formas linguísticas mais acessíveis ao interlocutor. No contexto da monitoria inclusiva, essa estratégia mostrou-se especialmente relevante diante das dificuldades que alguns estudantes apresentavam na compreensão imediata dos textos acadêmicos em português escrito, muitas vezes relacionadas às próprias desigualdades linguísticas e educacionais vivenciadas historicamente por sujeitos surdos.

Assim, a paráfrase foi utilizada como recurso de mediação capaz de aproximar o texto acadêmico dos conhecimentos linguísticos já consolidados pelos estudantes em Libras, favorecendo a compreensão e contribuindo para o maior desenvolvimento de estratégias de leitura. Nesse sentido, a mediação não tinha como finalidade tornar o

estudante dependente da explicação do monitor, mas possibilitar a construção gradual de estratégias próprias de leitura e interpretação textual.

3 Relato da experiência

A monitoria inclusiva foi desenvolvida durante os períodos letivos de 2023.1 e 2023.2 junto a três estudantes surdos do curso de Letras Libras da UFCG, inicialmente matriculados no 1º período e, posteriormente, no 2º período do curso. As ações ocorreram por meio de encontros voltados ao acompanhamento das demandas acadêmicas relacionadas à leitura e à compreensão de textos em língua portuguesa. As atividades foram realizadas presencialmente e organizadas conforme as necessidades apresentadas pelos discentes ao longo do semestre. Em diversos momentos, os encontros ocorreram em grupo, uma vez que os estudantes estavam matriculados nas mesmas disciplinas, o que favorecia a interação, a discussão dos textos e a troca de conhecimentos entre os participantes. Entretanto, também houve atendimentos individuais, considerando que, apesar de integrarem a mesma turma, os estudantes apresentavam necessidades e especificidades linguísticas distintas.

Os materiais trabalhados eram, em sua maioria, artigos científicos, capítulos de livros, resenhas e materiais indicados nas disciplinas do curso. Antes dos encontros, o estudante acompanhado realizava a leitura geral do texto e, em caso de dúvidas, no momento do atendimento, pudéssemos fazer uma leitura dos textos em língua portuguesa, seguida da mediação em Libras. Nesse processo, observou-se que muitas dificuldades não estavam apenas relacionadas ao vocabulário, mas também à organização sintática dos enunciados e às especificidades do discurso acadêmico-científico.

Diante dessas demandas, as estratégias de mediação precisavam ultrapassar a tradução literal. Frequentemente, era necessário reformular explicações, utilizar paráfrases sinalizadas, recorrer a exemplos contextualizados e mobilizar recursos visuais que favorecessem a compreensão dos conteúdos. Além das atividades relacionadas diretamente aos textos acadêmicos, a monitoria também envolvia apoio à organização das demandas universitárias, auxiliando os estudantes no acesso aos materiais das disciplinas, na compreensão de comandos acadêmicos e no esclarecimento de terminologias recorrentes no ensino superior. Essas ações aproximam-se das atribuições previstas pelo Programa de Monitoria Inclusiva da UFCG, que compreende a monitoria como suporte ao desenvolvimento acadêmico e à minimização de barreiras educacionais.

Outro aspecto importante da experiência foi a participação nas reuniões quinzenais promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Esses encontros constituíam espaços de acompanhamento e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, permitindo o compartilhamento de dificuldades, experiências e estratégias entre monitores, coordenadores e estudantes acompanhados. Assim, além do apoio oferecido aos discentes surdos, a monitoria também se configurou como espaço formativo para o estudante monitor, ampliando discussões acerca da educação inclusiva e da mediação bilíngue no ensino superior.

3.1 Estratégias de mediação e acompanhamento acadêmico

Entre as estratégias mais utilizadas durante a monitoria destacaram-se a leitura mediada em Libras, o uso de paráfrases sinalizadas, explicações contextualizadas e a mobilização de recursos visuais relacionados à língua e aos conteúdos trabalhados. Em diversos momentos, os estudantes demonstravam frustração durante a leitura dos textos,

especialmente diante da dificuldade de compreender o sentido dos enunciados. Nessas situações, a leitura era retomada em grupo, geralmente em sala de aula reservada, com o apoio da lousa para marcação de palavras-chave e da utilização de ferramentas tecnológicas que permitiam a visualização e a explicação de determinados contextos de forma mais concreta.

Essas estratégias buscavam não apenas favorecer a compreensão imediata dos textos, mas também promover uma atuação mais autônoma dos estudantes diante das demandas acadêmicas. Nesse sentido, os fundamentos teóricos discutidos ao longo do trabalho evidenciam a importância do primeiro contato do leitor com o texto, de modo que ele possa estabelecer relações, levantar hipóteses, formular dúvidas e, gradualmente, desenvolver estratégias próprias de compreensão e resolução dessas dificuldades.

Nesse contexto, a paráfrase mostrou-se especialmente relevante nos momentos em que a estrutura linguística da língua portuguesa apresentava maior complexidade. A reformulação dos enunciados em Libras, realizada tanto pelo monitor quanto pelos próprios estudantes, considerando seus repertórios linguísticos, contribuiu significativamente para uma compreensão mais acessível e significativa dos conteúdos trabalhados. Além disso, a utilização da Libras como língua de instrução reforçou seu papel como mediadora da aprendizagem, possibilitando que os estudantes estabelecessem relações entre os conteúdos acadêmicos e seus conhecimentos linguísticos já consolidados, favorecendo a construção de sentidos no processo de leitura e interpretação textual.

4 Desafios e percepções da prática

Ao longo da experiência, foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos estavam diretamente relacionadas às barreiras linguísticas presentes no contexto acadêmico. Muitos textos apresentavam terminologias específicas e estruturas sintáticas complexas, exigindo um processo contínuo de mediação para possibilitar a compreensão. Além disso, alguns estudantes não apresentavam apenas dificuldades na língua portuguesa, mas também na compreensão dos próprios termos acadêmicos, sendo necessário, em muitos momentos, compreender o conceito de determinados sinais em Libras, seguindo para o significado das palavras e só assim partir para leitura.

Em diversos momentos, a ausência de orientações mais sistematizadas para essa mediação tornou o processo mais complexo, demandando a constante revisão e reorganização das estratégias adotadas. Diante disso, fez-se necessário retornar aos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a prática, de modo a reestruturar o planejamento das ações e qualificar o desenvolvimento de um método didático mais consistente. Nesse contexto, a articulação entre monitor e docente da disciplina mostrou-se fundamental, fortalecendo uma mediação mais integrada e alinhada às demandas dos estudantes.

Diante dessas dificuldades, foram mobilizadas diferentes estratégias de mediação ao longo dos encontros, como leitura mediada em Libras, uso de paráfrases sinalizadas, explicações contextualizadas e recursos visuais relacionados aos conteúdos trabalhados. Essas estratégias buscavam não apenas a compreensão imediata dos textos, mas também o desenvolvimento gradual da autonomia dos estudantes diante das demandas acadêmicas. Nesse sentido, a experiência evidenciou a importância da Libras como língua de instrução e da mediação bilíngue como elemento central para o acesso ao conhecimento no ensino superior.

Como resultado desse processo, foram observados avanços significativos no envolvimento dos estudantes com as leituras acadêmicas, especialmente na participação em discussões, na interpretação dos textos e no maior engajamento na realização das atividades. A experiência também possibilitou reflexões sobre a atuação do monitor inclusivo, evidenciando que a inclusão de estudantes surdos não depende apenas de acessibilidade institucional, mas também da construção de práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades linguísticas. Por fim, destaca-se que, por se tratar de uma experiência de monitoria e não de atuação profissional especializada, o processo constituiu-se como um espaço formativo contínuo, envolvendo aprendizagem com os próprios estudantes e a construção conjunta de estratégias. Assim, a monitoria inclusiva consolidou-se como um importante espaço de mediação, aprendizagem e fortalecimento da permanência acadêmica de estudantes surdos na universidade.

5 Considerações finais

O desenvolvimento da monitoria inclusiva junto aos estudantes surdos do curso de Letras Libras da UFCG evidenciou a importância da mediação bilíngue no contexto do ensino superior, especialmente no que se refere às demandas de leitura e compreensão de textos acadêmicos em língua portuguesa. Ao longo da experiência, foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes estavam diretamente relacionadas às barreiras linguísticas presentes no ambiente universitário, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento.

As estratégias utilizadas durante os encontros, como leitura mediada, explicações em Libras, uso de recursos visuais e paráfrases sinalizadas, contribuíram significativamente para a construção de sentidos e para o envolvimento dos estudantes diante das atividades acadêmicas. Nesse sentido, a experiência demonstrou que o apoio oferecido pela monitoria inclusiva não se restringe ao acompanhamento das disciplinas, mas constitui-se como importante instrumento de permanência e participação acadêmica de estudantes surdos no ensino superior.

Além das contribuições para os estudantes acompanhados, a monitoria também se configurou como espaço formativo para o estudante monitor, possibilitando reflexões acerca da educação inclusiva, da mediação bilíngue e das especificidades linguísticas da comunidade surda. As reuniões promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) mostraram-se igualmente relevantes nesse processo, ao favorecer momentos de diálogo, orientação e construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Dessa forma, compreende-se que a monitoria inclusiva possui papel fundamental na minimização de barreiras linguísticas e no fortalecimento de práticas educacionais mais acessíveis no contexto universitário. Por fim, espera-se que este relato possa contribuir para ampliar as discussões sobre educação bilíngue de surdos, acessibilidade linguística e permanência estudantil no ensino superior, incentivando a construção de práticas cada vez mais comprometidas com a inclusão e a autonomia dos estudantes surdos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PSLS). In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). ***Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino***. São Paulo: Parábola, 2024. p. 77-116.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). ***Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino***. São Paulo: Parábola, 2024. p. 45-76.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?. Tradução de João Wanderley Geraldi. ***Cadernos de Estudos Linguísticos***, Campinas, v. 8, p. 129-134, 1985. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/download/8636744/4464>. Acesso em: 19 abr. 2026

QUADROS, Ronice Müller de (org.). ***Estudos Surdos III***. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller; MACHADO, Rodrigo Nogueira; SILVA, Jair Barbosa da. ***Introdução ao estudo da Libras***. São Paulo: Contexto, 2025. 237 p. ISBN 978-65-5541-637-4.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). ***Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino***. São Paulo: Parábola, 2024. p. 117-144.

SILVA, Mylena Vicente da; SÁ, Carolina Figueiredo. A importância da monitoria inclusiva no ensino superior: um relato de experiência ocorrida no CDSA/UFCG. In: **ANAIS do V CINTEDI**, 2024. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/36519>. Acesso em: 14 abr. 2026.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). ***Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial***. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UFCG. Portaria nº 86 do Gabinete da Reitoria, que regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva. **Boletim de Serviço**, n. 57, 30 set. 2022. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/Boletim_de_servico/boletim%20de%20servio%20-%2057%202022.pdf. Acesso em 16 abr. 2026.

UFCG. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. **PRAC/NAI – Edital nº 01/2026 – Retificação – Processo Seletivo Monitores Inclusivos 2026.1**. Campina Grande: UFCG, 2026. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/editais/PRAC/2026/PRAC%20NAI%20-%20Edital%20N%201%202026%20-%20Processo%20Seletivo%20Monitores%20Inclusivos%202026.1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores: eBooksBrasil.org, 2013. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html. Acesso em: 19 abr. 2026.

OS LIMITES ENTRE O INFORMAR E O DESINFORMAR: A CURADORIA DAS (DES)INFORMAÇÕES A PARTIR DO PROJETO DE ENSINO *ESCOLA SEM FAKE* DA UFPB

Ana Clara Demétrio Oliveira
<https://orcid.org/0009-0000-9798-7152>
Universidade Federal da Paraíba
ana.demetrio@academico.ufpb.br

Tarcisio Andrade do Nascimento
<https://orcid.org/0009-0003-8886-4857>
Universidade Federal da Paraíba
tarcisionascimento2003@gmail.com

Tiago de Aguiar Rodrigues
<https://orcid.org/0000-0001-5120-0908>
Universidade de Brasília
tiagoarlp@gmail.com

Introdução

Ao longo do tempo, as interações humanas sempre foram ponto primordial para o estabelecimento das relações interpessoais, utilizando-se das diferentes possibilidades comunicativas disponíveis para cada época. Dentro dessa perspectiva, o ser humano, enquanto ser social, sempre conviveu em um ambiente de comunicação e colaboração (Silva, 2010), o que possibilitou os inúmeros contatos sociais.

As diversas trocas de artefatos comunicativos ao longo dos anos possibilitaram que o ser humano alcançasse níveis de diálogos tão avançados, como, na atualidade, o uso da internet. Nesse contexto, parcela (considerável) da sociedade passou a ter preferência por tudo que é instantâneo e a vida ganhou uma nova roupagem dentro do cenário *on-line*. O que antes era narrado como a contação das próprias histórias a partir de diferentes realidades, passou a ser substituído pela informacidade, deixando à margem as experiências e as possibilidades que, anteriormente, eram mediadas pelo *offline*. Han (2023), nesse sentido, acrescenta que as informações intensificam a experiência da contingência, enquanto a narração a reduz, na medida em que transforma o acaso em necessidade. Portanto, os diferentes veículos de comunicação atuais têm se baseado, prioritariamente, na informação, na instantaneidade e na pressa pelo que há de vir.

A internet, por exemplo, é um dos principais fatores que contribuem para que uma informação (ou desinformação) alcance de uma ponta a outra do mundo em frações de segundos. Isso possibilita que, através de curtidas, comentários e compartilhamentos em certas plataformas digitais de interação *on-line*, como é o caso do Instagram, determinados discursos possam circular com ainda mais força e velocidade. Ainda segundo Han (2023), é através da era digital que encobrimos a nudez e o vazio da vida postando, curtindo e compartilhando.

É dentro desta análise que surge o processo desinformativo, atualmente, entendido como a propagação deliberada de desinformações com o objetivo de atrair a atenção do público, bem como beneficiar, de maneira ilegal, uma pequena parcela da população. Tais manifestações, segundo Bentes; Souza-Santos (2023), têm gerado sérios riscos, e as

novas tecnologias têm contribuído para que esses discursos ganhem força de circulação nas esferas sociais. Esse fenômeno tem sido um dos grandes desafios contemporâneos à democracia e à educação. A desinformação, inserida na sociedade contemporânea, tem gerado sérios problemas nas inúmeras esferas da vida social, comprometendo o desenvolvimento cognitivo da sociedade e em muitos casos, contribuindo para que a violência alcance diferentes contextos.

Nessa lógica, Leurquin; Leurquin (2021) destacam que a educação é um eixo extremamente importante para a formação crítica, ética e leitora de cidadãos agentes dentro da sociedade. Todavia, o comprometimento desse nível pela disseminação de desinformações pode desfavorecer o desenvolvimento societário, bem como estimular para que as novas gerações compartilhem destas práticas, indo de encontro com uma formação crítica dos cidadãos. Assim, quando o ambiente educacional deixa de promover o pensamento crítico e a verificação das fontes, abre-se espaço para a naturalização de discursos falaciosos, o que enfraquece o debate público e fragiliza os princípios democráticos.

A escola é, portanto, um espaço que deve fomentar o posicionamento crítico de estudantes, através da mediação do conhecimento científico sério e, sobretudo, verdadeiro, tendo a responsabilidade de orientar os estudantes quanto ao uso consciente de informações, principalmente em razão dos avanços tecnológicos e da imersão dos estudantes dentro desses meios digitais. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da análise das informações e do uso consciente das tecnologias digitais no processo de formação dos estudantes. Assim, negligenciar o enfrentamento à desinformação dentro das instituições educacionais pode comprometer a construção de uma sociedade mais justa, crítica, participativa e socialmente consciente.

É dentro desse contexto, e visando fortalecer práticas pedagógicas críticas voltadas à leitura, à escrita e à análise linguística no enfrentamento à desinformação, que surge o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) – *Escola sem Fake: oficinas de leitura, produção de texto e análise linguística no combate à desinformação*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob coordenação do professor Dr. Tiago Aguiar.

Os processos descritos adiante resultam do Trabalho de Conclusão de Curso de um dos autores deste relato, intitulado *O processo de desinformação dentro do espaço escolar: um relato de experiência a partir do Prolicen – Escola sem Fake no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. O estudo buscou analisar, por meio de um levantamento observacional, os impactos do projeto no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes quanto ao enfrentamento à desinformação.

Os dados descritos e apresentados a partir desta experiência datam dos meses de agosto e setembro de 2024, período de aplicação prática do PROLICEN descrito acima.

O presente Programa de Apoio às Licenciaturas foi aplicado durante cinco oficinas práticas acontecidas semanalmente nos dias 14, 21 e 28 de agosto de 2024 e 4 e 11 de setembro deste mesmo ano. As oficinas aconteceram em uma Escola Cidadã Integral Técnica da rede estadual da Paraíba, localizada em João Pessoa. O público alvo da ação formativa foram 40 estudantes do 2º ano do Ensino Médio com faixa etária entre 15 e 17 anos. Quanto aos idealizadores do projeto, esta edição contou com a participação e envolvimento de oito colaboradores do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da UFPB, sendo três bolsistas e cinco voluntários.

É válido ressaltar que apesar das oficinas práticas terem sido aplicadas entre os meses de agosto e setembro de 2024, o exercício dos voluntários e bolsistas não se

limitou a esse período, levando em consideração a formação teórica, bem como preparação das oficinas práticas e, por fim, a consolidação dos resultados obtidos durante a aplicação do projeto.

Para além desta introdução, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a contextualização da experiência vivenciada a partir do PROLICEN – *Escola sem Fake*, destacando os objetivos e as oficinas desenvolvidas; em seguida, expõe-se o relato da experiência, evidenciando as práticas realizadas e os resultados observados ao longo da aplicação do projeto; por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando as principais reflexões construídas acerca do enfrentamento à desinformação no contexto escolar.

1 Contextualização da experiência

A experiência proporcionada pelo Programa de Apoio às Licenciaturas é de extrema importância para a formação e desenvolvimento de futuros professores, levando em consideração que proporciona um contato próximo entre professores em formação e estudantes da rede pública, possibilitando trocas de experiências para além dos espaços da universidade.

Nesse sentido, as oficinas, acontecidas entre os meses de agosto e setembro de 2024, dedicaram-se a discutir o processo de desinformação a partir do gênero textual dissertativo-argumentativo, levando em consideração o contato próximo dos estudantes com esse gênero dentro das aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Abrimos um parêntese para destacar que, embora o gênero redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seja pauta de inúmeras discussões acerca da formação e do desenvolvimento crítico dos estudantes, sobretudo porque muitas instituições de ensino transformam os três últimos anos da educação básica em uma repetição de fórmulas prontas voltadas à obtenção de altas notas nesse processo avaliativo, salientamos que esse gênero, quando trabalhado de maneira crítica, constitui-se como uma importante ferramenta para o posicionamento dos estudantes enquanto sujeitos engajados socialmente, capazes de levantar questões e defender pontos de vista.

Nessa perspectiva, as oficinas não buscaram a escrita e reprodução de textos como corriqueiramente acontece dentro das aulas tradicionais de Produção Textual no Ensino Médio, mas sim, a partir de redações prontas e bem avaliadas de acordo com os critérios e competências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2025) para o texto dissertativo-argumentativo, buscou-se realizar a verificação das informações (ou desinformações) contidas nestes textos, a fim de formar estudantes curadores (Leurquin; Leurquin, 2021) das informações que os cerceiam.

Ademais, leva-se em consideração as manifestações possíveis de um texto, a partir das aulas de Língua Portuguesa, sejam elas linguísticas, cognitivas e/ou sociais (Marcuschi, 2008), pois o texto deve ser entendido enquanto um fenômeno que circula socialmente, ou seja, não é um fenômeno estático, mas produzido por um agente social para alcançar um outro agente social que compartilhem das mesmas ideias ou ainda, que discordem delas, mas sempre com o objetivo de alcançar alguém. Para tanto, também foi abordado, ao longo das oficinas, o gênero textual carta, tendo em vista, sobretudo, seu caráter comunicativo, enunciativo e autêntico para a produção e o desenvolvimento de ideias na formação de leitores-escreitores críticos.

É válido ressaltar que a proposta inicial que foi discutida, avaliada e preparada para ser desenvolvida, a fim de avaliar o desenvolvimento e posicionamento crítico dos estudantes, foi o “post” de plataformas digitais *on-line*. Entretanto, para que os estudantes

pudessem produzir textos dentro dessa esfera, era necessário computadores disponíveis com uma internet de boa qualidade e programas que possibilitassem a criatividade e consolidação da proposta, o que não nos foi permitido em razão de uma deficiência na distribuição de internet livre para os alunos na escola.

A partir de novas discussões entre os professores/colaboradores responsáveis pela aplicação do projeto na escola, bem como o professor coordenador do projeto, a melhor opção de gênero escrito possível de ser produzido dentro do contexto social que os estudantes se encontravam foi a carta, possibilitando um contato próximo entre os estudantes e o enfrentamento aos discursos desinformativos.

As oficinas práticas acontecidas nos dias 14, 21 e 28 de agosto de 2024, 4 e 11 de setembro deste mesmo ano foram intituladas, respectivamente, *Desvendando conceitos básicos: fake news, boato/fofoca e distorção de verdade são sinônimos?*, em que objetivou-se abordar a diversidade de enfoques que são entendidos como sinônimos dentro da sociedade para o termo desinformação; *A investigação de fontes como forma de combate à desinformação: o estudo do repertório sociocultural da redação do Enem*, que teve como objetivo debater com os estudantes textos dissertativo-argumentativos que veiculassem algum tipo de desinformação, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo desses sobre tais práticas; *A carta como veículo de reflexão: a análise de redações como gênero propício para a disseminação de desinformações*, em que buscou debater com os estudantes a respeito de meios de investigação segura e confiável no enfrentamento à desinformação na sociedade; *Vamos refletir via carta? Incitando nos/nas autores/as de desinformação o pensamento crítico sobre seus atos danosos na sociedade*, em que objetivou refletir as formas de combate à desinformação a partir de gêneros que alcancem de forma direta ou indireta os disseminadores de desinformação; e, por fim, *Vamos interagir: refletindo criticamente sobre o fenômeno das desinformações veiculadas a partir das redações*, que teve como objetivo a construção e desenvolvimento de cartas que pudessem alcançar e alertar propagadores de desinformação sobre as causas de seus atos.

Ao longo de cada oficina, foram usados materiais de suporte para os debates, como Slides e redações impressas em folhas de papel A4, bem como papéis em branco para a escrita e reescrita das cartas endereçadas a possíveis propagadores de desinformação.

As avaliações propostas ao longo das oficinas, como a checagem de informações presentes nos textos dissertativo-argumentativos, a solicitação de materiais que circulavam nas esferas sociais dos estudantes, bem como a escrita e reescrita das cartas, não abarcavam nota ou nenhuma contribuição para qualquer outra disciplina da grade curricular obrigatória dos discentes. Todas as devolutivas obtidas foram realizadas dentro dos espaços fornecidos para a consolidação das oficinas - Uma sala de aula com carteiras, quadro branco e uma televisão - sem qualquer obrigatoriedade para a realização das atividades propostas.

2 Relato da experiência

Durante a primeira oficina, que aconteceu no dia 14 de agosto de 2024, e teve a finalidade de discutir conceitos básicos que são entendidos dentro da sociedade como sinônimos para o termo desinformação, como *fake news*, boato/fofoca e distorção da verdade, os alunos foram apresentados a tais conceitos, todos definidos e subsidiados a partir de aporte teóricos sólidos e confiáveis, destacados a partir das fontes das pesquisas realizadas para tais definições.

Ao longo desta oficina, também foi realizada uma dinâmica intitulada como *Dinâmica do novelo*, em que cada estudante era perguntado sobre algumas informações básicas da sua vida, como o gênero de filme ou livro favorito. Ao responder, era solicitado que segurasse o novelo em sua mão e em seguida o lançasse para outro estudante que realizaria o mesmo processo que o participante anterior. Logo, foi construída uma teia de ideias interligadas a partir de informações, mas que poderiam ser desfeitas a qualquer momento. O ato de *desfazer teias* e *desconectar histórias* foi assemelhado ao fenômeno e aos impactos da desinformação dentro da sociedade. Nesse processo, os estudantes foram bastante participativos, contando fatos sobre suas próprias vidas e compartilhando momentos em que estiveram perto de alguma desinformação que desalinhou alguma história.

Ainda durante essa oficina, foi construída uma nuvem de palavras a partir do termo *Desinformação*, tendo a participação ativa dos estudantes. O resultado da nuvem está descrito adiante na figura 1.

Figura 1 - Nuvem de palavras construída a partir do termo “Desinformação”



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A segunda oficina, que ocorreu no dia 21 de agosto de 2024, teve o objetivo central de proporcionar aos estudantes um contato próximo com sites disponíveis na internet e que possibilitam a checagem de informações de forma segura.

Para tanto, a partir do uso de Slides como ferramenta de apoio para a apresentação destes sites aos estudantes, eles foram apresentados às plataformas *Aos fatos*¹³, *Boatos.org*¹⁴ e *Uol busca*¹⁵, bem como aos mecanismos de buscas e checagem de informações presentes em cada uma delas. Tal perspectiva alinha-se a BNCC (Brasil, 2018) ao evidenciar que o domínio do campo das práticas de estudo e pesquisa é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (Brasil, 2018). Assim, as práticas de exploração de ferramentas de buscas confiáveis possibilitaram aos estudantes um contato

¹³ Disponível em: <https://www.aosfatos.org/>

¹⁴ Disponível em: https://www.boatos.org/#google_vignette

¹⁵ Disponível em: <https://busca.uol.com.br/>

próximo com o exercício da curadoria da informação, incentivando-os a buscarem e investigarem as informações que recebiam e compartilhavam, principalmente dentro das esferas digitais.

A seguir, segue o modelo de Slide utilizado para a apresentação das plataformas digitais aos estudantes. As imagens são unicamente ilustrativas, não possibilitando o manuseio dos estudantes a partir destas, mas incentivando-os a realizarem as buscas utilizando seus próprios aparelhos eletrônicos.

Figura 2 - Slide com captura de tela do site “Aos fatos”



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Ainda nesta oficina, após a exploração autônoma das plataformas sugeridas, os alunos foram apresentados a uma redação de modelo Enem que possivelmente foi bem avaliada, porém com algumas alterações de informações, realizadas pelos aplicadores das oficinas, para que pudessem exercitar a curadoria destas a partir das plataformas apresentadas no primeiro momento da oficina. Um exemplo dessas alterações foi a troca de autoria de poemas da literatura brasileira, como é o caso do *A flor e a náusea*, originalmente de Carlos Drummond de Andrade, mas que foi substituído pela autoria de Oswald de Andrade. Outras alterações como os Ministérios do Brasil e os seus respectivos objetivos também foram realizadas, tornando-se ponto crucial para o debate estabelecido a respeito da inserção dos jovens nas diferentes esferas sociais.

A terceira oficina aconteceu no dia 28 de agosto de 2025 e teve como objetivo retomar o processo de curadoria da informação a partir de redações do modelo Enem.

Anteriormente, foram estabelecidas algumas discussões orais, a partir do suporte do Slide, para o levantamento de determinados questionamentos. É válido salientar que as perguntas foram levantadas em razão da observação a partir da oficina anterior, em que, em muitos casos, os estudantes realizavam pesquisas usando os navegadores centrais dos seus aparelhos eletrônicos e se utilizavam dos primeiros sites para a consolidação de suas pesquisas, mesmo sendo apresentados a fontes de pesquisas confiáveis para checagem de informações.

A partir da questão central, *Quando você está fazendo uma pesquisa no Google, você entra apenas no primeiro site?*, e das questões secundárias *A identidade do autor(a) é compartilhada no site? Essa pessoa tem formação para falar deste conteúdo? Essa pessoa compartilhou as referências utilizadas para a sua escrita?*, os estudantes foram levados a refletirem sobre as formas de pesquisas que estavam utilizando, bem como, a partir dessas pesquisas, compreender fatores gerais que devem conter em um determinado texto para que ele possa ser validado e entendido como um transmissor de informações verdadeiras, como é o caso da presença de autoria do informação veiculada.

Após o primeiro momento de debate, os estudantes tiveram contato com uma nova redação do gênero dissertativo-argumentativo, em que, assim como na segunda oficina, passou por um processo de modificação em determinadas informações pelos professores/colaboradores das oficinas, para que os estudantes pudessem realizar a curadoria das informações. A redação em questão teve como tema *O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira*¹⁶, e foi extraída do site de Lucas Felpi, estudante que reúne cartilhas de redações com as melhores notas do Enem, após ter se destacado com nota máxima com a escrita do texto dissertativo-argumentativo no ano de 2018.

Esta oficina se tornou uma divisora de águas quanto ao movimento de consolidação das pesquisas dos estudantes. Foi possível observar que, a partir do debate acontecido no primeiro momento, os discentes mudaram suas perspectivas sobre as pesquisas que realizavam, passando a observar fenômenos como a autoria, o contexto de publicação do texto, a linguagem utilizada, bem como a formação e intimidade do autor de um determinado texto com o que escrevia. Foi possível observar uma autonomia de pesquisa, bem como uma participação efetiva desses estudantes em outras curadorias de informações que não estivessem ligadas exclusivamente às debatidas durante a oficina.

Após a realização do movimento de pesquisa e checagem, os estudantes realizaram, em duplas ou em trios, o processo de reescrita dos textos, possibilitando um contato efetivo com as diferentes pesquisas obtidas ao longo do momento inicial.

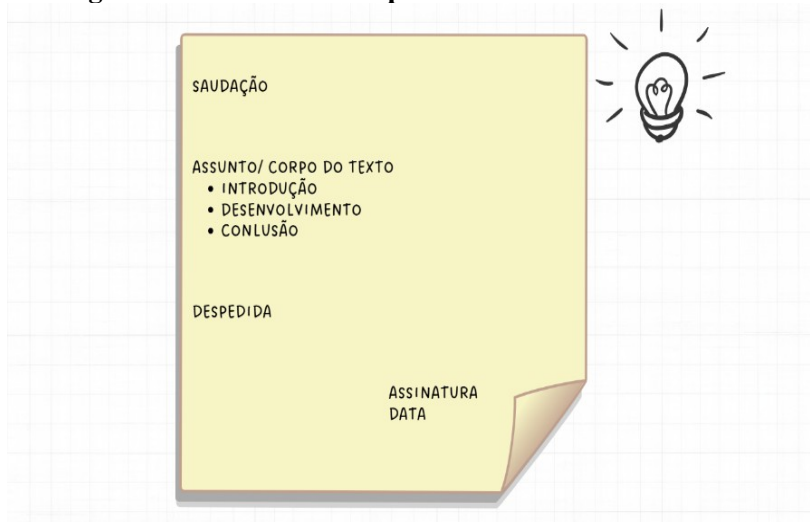
A quarta oficina foi realizada no dia 4 de setembro de 2024, e teve o intuito de debater sobre os métodos que poderiam ser utilizados para se comunicar com os propagadores de desinformação com o intuito de alertá-los sobre seus atos.

Os alunos foram apresentados a alguns questionamentos, como: *Quais as formas que podemos nos comunicar com os propagadores de desinformação para refletir sobre suas ações e seus danos à sociedade? Gêneros orais? Gêneros escritos?*. Algumas das sugestões propostas foram a partir dos gêneros que circundam as esferas sociais, como o caso da mensagem utilizando a rede social *WhatsApp*, ou ainda, as postagens utilizando gêneros multimodais, em plataformas como *Instagram* e o *TikTok*.

Nesse momento, utilizando-se das respostas dos estudantes, os professores/colaboradores apresentaram o gênero carta como uma possibilidade de interligar os gêneros descritos anteriormente. Logo, os alunos foram apresentados aos principais fatores para a construção de uma carta. Segue adiante, os Slides utilizados para o estabelecimento dessa proposta.

¹⁶ A escolha desta temática justifica-se pelo fato de ela ter sido abordada no Enem de 2022 e estar em evidência nas discussões escolares da época, sobretudo por meio do desenvolvimento de atividades interdisciplinares promovidas pelos professores. Nesse sentido, mostrou-se pertinente articular as ações do projeto a essa temática.

Figura 3 - Slide com exemplo da estrutura de uma carta



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Diante do exposto, os estudantes foram levados a pensar sobre algumas ideias que colocariam nas suas cartas para estabelecerem o contato com os disseminadores de desinformação com o intuito de enfrentar esse processo socialmente.

A quinta e última oficina da segunda edição do projeto *Escola sem Fake* aconteceu no dia 11 de setembro de 2024 e objetivou a escrita e consolidação das cartas a partir das ideias propostas pelos estudantes ao final da oficina anterior.

Durante essa oficina, os alunos foram apresentados a um exemplo de carta, produzida pelos aplicadores das oficinas e endereçada aos próprios estudantes, para que eles pudessem ter um contato mais aproximado e, posteriormente, pudessem elaborar, de forma autoral, a escrita de suas cartas. Segue adiante o exemplo de carta apresentada a partir do suporte dos Slides.

Figura 4 - Slide com exemplo de carta

QUERIDOS ALUNOS DO 2º ANO DA ESCOLA PA,

ESCREVEMOS ESTA CARTA PARA ESCLARECÊ-LOS SOBRE A ESCRITA DESTA ATIVIDADE (UMA CARTA), TENDO EM VISTA QUE HOJE SEU OBJETIVO PRINCIPAL É ALERTAR O(A) AUTOR(A) DA REDAÇÃO SOBRE A DISSEMINAÇÃO DE DESINFORMAÇÕES.

A CARTA DEVERÁ SER ESCRITA EM DUPLAS E TERÁ O INTUITO DE LEVAR AS PESSOAS A REFLETIREM SOBRE OS DANOS CAUSADOS À SOCIEDADE QUANDO PROPAGAMOS DESINFORMAÇÃO, AINDA MAIS NA REDAÇÃO DO ENEM.

POR FIM, DESEJAMOS UM ÓTIMO PROCESSO DE ESCRITA E LEMBRE-SE: A CARTA DEVERÁ SER UM INSTRUMENTO DE ALERTA.

BOA ATIVIDADE!

COM CARINHO,

ESCOLA SEM FAKE
28 DE AGOSTO DE 2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Por fim, os estudantes realizaram, em duplas, a escrita das suas cartas como ferramenta de enfrentamento ao processo de desinformação dentro da sociedade.

Após a realização das oficinas práticas aplicadas dentro da instituição de ensino, foi possível observar, a partir da aplicação de um questionário final, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos discentes quanto ao processo de desinformação, seus principais impactos e o seu enfrentamento.

É imprescindível destacar que o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem possui extrema relevância para o desenvolvimento e a formação de um leitor crítico e engajado nas diferentes causas sociais. Nesse contexto, a partir dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado, torna-se evidente que os estudantes desenvolveram senso crítico em relação a tais questões. Essa constatação se confirma quando foram questionados sobre a capacidade de identificar se um texto veicula ou não desinformação, dentre as quais destacam-se, neste trabalho, quatro respostas.

4- A partir das discussões realizadas nas oficinas, ao se deparar com um texto, quais técnicas podem ser utilizadas para identificar que o escrito transmite ou não desinformação?

Resposta 1: Por meio de pesquisas, e dando atenção às mínimas informações postas no texto para saber identificar a verdade.

Resposta 2: Através da pesquisa em sites oficiais pode-se identificar tais desinformação. Quando não citam a pessoa que falou tal coisa, tem grandes chances de ser uma desinformação (ex: Um médico, um ator, o ator de tal projeto ou novela sem citar o nome.)

Resposta 3: Primeiramente o conhecimento próprio de sua língua pode ajudar, também é possível pesquisar em sites próprio como foi citado nas aulas.

Resposta 4: Pesquisar em fontes seguras e confirmar as fontes citadas, comprovando se determinado fato é real, ou se é desinformação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Diante das respostas obtidas, é nítido que os estudantes estiveram alinhados ao desenvolvimento de sua criticidade e reflexão, estabelecendo parâmetros debatidos, a partir das oficinas, para a identificação de um texto desinformativo. Tal proposta alinha-se ao que é proposto pela BNCC (2018), em que o ensino da língua materna deve englobar tanto a ação, quanto a reflexão dos estudantes. A resposta 3 está diretamente relacionada a esta proposta, levando em consideração que é destacado o conhecimento sobre sua própria língua como uma ferramenta de enfrentamento à desinformação.

Também é possível notar que a pesquisa confiável ganhou destaque dentre todas as respostas apresentadas acima, evidenciando, assim, a importância dos exercícios de pesquisa e curadoria das informações desenvolvidos ao longo da aplicação das oficinas.

Portanto, é imprescindível pensar formas de debater e enfrentar a desinformação na sociedade contemporânea, principalmente dentro dos chãos das salas de aulas, possibilitando aos estudantes ferramentas de exploração para sua própria aprendizagem. Além disso, torna-se necessário debater sobre o processo de formação contínua dos professores que estão alinhados ao exercício da sala de aula, destacando que, temas como a desinformação, deve fazer parte da formação e fortalecimento das ideias do processo de ensino-aprendizagem, a fim de integrar práticas eficazes que possam exceder as paredes das salas de aula.

4 Considerações finais

A presente pesquisa é um pequeno recorte da experiência vivenciada em equipe dentro do espaço de ensino-aprendizagem proporcionado pelo PROLICEN - *Escola sem Fake* da UFPB. Considera-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que as oficinas desenvolvidas possibilitaram aos estudantes o fortalecimento do pensamento crítico, da capacidade investigativa e da curadoria de informações em diferentes contextos sociais e digitais. As práticas realizadas demonstraram que o trabalho com gêneros textuais, aliado à reflexão sobre a circulação de informações na contemporaneidade, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e participativos socialmente.

Nesse ínterim, cabe evidenciar a importância e necessidade de construir propostas a partir do que é proposto pelos documentos oficiais da educação, como a BNCC (2018), que levem para os espaços de ensino a temática do enfrentamento à desinformação na construção e formação de cidadãos reflexivos e leitores críticos (Leurquin; Leurquin, 2021), tornando-os protagonistas desse processo, tanto no eixo da leitura e interpretação textual, nas aulas de Língua Portuguesa, quanto no exercício de curadoria e checagem das informações dentro das esferas sociais que integram a vida dos estudantes.

A experiência discutida ao longo do trabalho evidencia a necessidade de ampliar debates sobre desinformação dentro da educação básica, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, considerando o contato constante dos jovens com os ambientes digitais. Assim, torna-se indispensável investir em propostas pedagógicas e em processos de formação docente que promovam o desenvolvimento da leitura crítica, da análise linguística e da responsabilidade social diante das informações que circulam na sociedade contemporânea.

Referências

BENTES, Anna Christina; SOUZA-SANTOS, José Elderson de. Contribuições para a compreensão das fake news como produções textuais-discursivas incorporadas ao campo jornalístico. **Revista da Anpoll**, v. 54, n. 1, e1902, 2023. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v54i1.1902>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998

HAN, Byung Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Editora Vozes; 2023.

LEURQUIN, Eulália; LEURQUIN, Chloé. **Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos**. Scripta, v. 25, n. 54, p. 265-295, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SILVA, Siony da. **Redes sociais digitais e educação**. Revista Iluminart, São Paulo: p. 36-46. 2010. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/317/o/volume1numero5artigo4.pdf?1351211156> .
Acesso em: 25 fev. 2025.

PALAVRAS QUE NOMEIAM O MUNDO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pietra Maria Rodrigues Olegário
<https://orcid.org/0009-0005-2809-2722>
Universidade Federal de Campina Grande
pietra.aluno@gmail.com

Márcia Candeia Rodrigues
<https://orcid.org/0009-0003-2947-7961>
Universidade Federal de Campina Grande
marcia.candeia@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Ao pensar em estágio supervisionado do curso de Letras: Língua Portuguesa na formação inicial docente, a primeira associação feita é em relação ao ensino de língua. Adjunto a tal associação, também se faz notória a complexidade em não só ensinar a língua materna para seus falantes, mas também justificar seu ensino, uma vez que a língua se faz presente em todas as esferas nas quais o sujeito está inserido, mediando as atividades humanas.

Para justificar essa concepção de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa para seus falantes é possibilitar a participação significativa e crítica em práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Assim, reconhecendo sua dinamicidade e se apropriando de suas especificidades aplicadas à esfera educacional, aprender sobre a língua falada amplia as possibilidades de construções de conhecimentos nos diferentes componentes, não só o de LP.

Diante do exposto, é pertinente considerar que a língua em sala de aula não pode ser abordada de forma descontextualizada, ou seja, sem partir do que é conhecido e vivenciado pelos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O ensino de língua precisa ocorrer de forma que permita a interação, percorrendo o caminho da reflexão entre o aluno e os demais sujeitos no meio que o cerca. A partir disso, o planejamento das aulas ministradas durante o Estágio de Língua Portuguesa: ensino fundamental partiram da reflexão acerca da língua.

Partindo dessa compreensão, o estágio teve início por meio da observação das aulas da turma no dia 29 de maio de 2025 e finalizadas no dia 14 de julho de 2025. Na sequência, o planejamento foi iniciado para que déssemos início à regência de sala de aula.

O estágio se deu em uma turma de 6º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília Oliveira de Almeida, localizada em um bairro de classe média e baixa, da cidade de Campina Grande, Paraíba. As aulas foram desenvolvidas a partir da organização de planos de aula, em colaboração com os orientadores de estágio e com base no conteúdo programático do período letivo e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A turma é composta por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Cada aula dura 40 minutos, e a turma tinha os dois primeiros horários (somando 1h20min) da segunda-feira, quarta-feira e quinta-feira,

totalizando, assim, quatro horas por semana. A sala em que as aulas ocorreram era adequada para a turma no que diz respeito a espaço, porém, deixava a desejar em recursos multimídia (televisão e cabos de fácil acesso, internet) e climatização funcional para o melhor funcionamento da turma.

Neste relatório, objetivamos apresentar e refletir sobre as atividades relativas ao estágio supervisionado de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino fundamental, anos finais.

Os conteúdos abordados durante a regência tiveram foco no estudo morfológico da língua, especificamente a classe de palavras dos substantivos e seus determinantes. Eles partiram da indicação e trabalho anterior da professora supervisora, o que possibilitou apenas a preparação e planejamento de atividades para a continuidade do conteúdo. Pensando no ensino contextualizado de LP e partindo da temática “palavras que nomeiam o mundo” que conduziu a organização dos objetivos e os planos de aula, exploramos o conteúdo, visando tornar ensino morfológico dinâmico e provocar nos alunos a reflexão de que tudo o que os cerca recebe um nome.

O material elaborado para o período de regência e, portanto, abordagem do conteúdo definido pela professora levou em consideração as observações de sala de aula e um conjunto de leituras efetuadas ao longo do curso: BNCC (2018), a Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara (2015), Menegolla e Sant’Anna (2014) Freire (1996), e Hadji (2011).

À luz desse contexto, este trabalho está dividido em quatro partes, sendo elas: a presente introdução, seguida do primeiro tópico referente ao ensino de Língua Portuguesa, baseadas no documento da BNCC (2018), Travaglia (2009) e Freire (1996). O segundo tópico volta o ensino de LP para o conteúdo abordado dos substantivos e trata das atividades elaboradas pela estagiária e realizadas pelos alunos, adjuntas de reflexões acerca da adequação das abordagens para o contexto. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais pontos de funcionamento ou necessidade de aprimoramento percebidos durante o período do estágio supervisionado.

1. Ensino de língua materna no ensino fundamental

Afinal, se os alunos já utilizam a língua em atividades sociais diversas, o que sustenta e o que faz o ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna? Esta seção busca refletir sobre essa questão e analisar as propostas de ensino elaboradas para o período de regência do estágio supervisionado.

Apesar de ser um fato óbvio, ao refletir sobre o ensino de LP, precisamos lembrar que estamos tratando de um ensino de uma língua materna, ou seja, os falantes não só a utilizam, mas também têm em seu repertório certo conhecimento sobre as normas e adequações da língua, ainda que “falhos” diante de uma perspectiva de gramática tradicional.

Essa compressão encontra reforço em Freire (1996, p. 21) quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O que implica pensar que o ensino de LP parte de algo já consolidado nos indivíduos e na tentativa de um ensino pautado na transferência de conceitos ou na participação passiva dos alunos é falha inadequada. Ao contrário disso, o ensino de LP que vai de encontro com o que Freire (1996) defende acerca da educação parte da abordagem contextualizada, ou seja, trabalhando não só com o que os alunos conhecem, mas a partir do que eles dão como aporte de possibilidade de trabalho da

língua para ensino-aprendizagem em sala, uma vez contextualizada, mas também como condutora e modificadora de diversos âmbitos sociais, não só o ambiente educacional.

Seguindo essa compreensão, a proposta de estágio desenvolvida elegeu como tema:

TEMA DA AULA (UNIDADE TEMÁTICA): Palavras que nomeiam o mundo.

Fonte: planos de aula da autora.

O tema que conduz a proposta didática foi pautada nos conteúdos da morfológicos dos substantivos busca construir o conhecimento de que as palavras que nomeiam o mundo são substantivos, sem subtrair nenhum conhecimento anterior, apenas o especificar e ampliar, para que o aluno tenha ainda mais propriedade e ciência da língua falada.

Para dar continuidade ao trabalho da professora, iniciamos a regência com o objetivo de:

OBJETIVO(S) DA AULA: Identificar e classificar as flexões dos substantivos.

Fonte: planos de aula da autora.

Embora os termos “identificar” e “classificar” presentes nos objetivos representem ações meramente técnicas, a atividade proposta durante a aula buscou abordar o substantivo no texto e no cotidiano, além de sua relação com outras palavras no texto, seu pertencimento a uma categoria que pode, inclusive, ser substituída por um equivalente. Ou seja, esses objetivos buscaram possibilitar que os alunos construíssem o conhecimento concreto sobre o que são substantivos, a partir da concepção de que eles nomeiam os elementos do mundo.

Nesse sentido, as atividades realizadas buscaram, de acordo com a BNCC (2018, p. 67), assumir uma perspectiva enunciativa-discursiva, o ensino de língua se volta para a centralidade no texto, sempre associando ao seu contexto de produção e “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” Sendo assim, a BNCC reconhece e aborda a língua como um objeto multifacetado, ou seja, que assume diversas faces e se desdobra em diferentes contextos, e isso ganha solidez quando posteriormente o documento expõe as práticas de linguagem, sendo elas: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, que se dividem em eixos. A BNCC apresenta também que o ensino de Língua Portuguesa está apoiado no desenvolvimento de competências e habilidades gerais, que atuam juntos no funcionamento da língua, a exemplo disso, é possível analisar o seguinte recorte:

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES MOBILIZADAS NA AULA:

Competência específica de Língua Portuguesa 3: Ler, escutar e produzir textos orais escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência específica de Língua Portuguesa 5: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

Fonte: planos de aula da autora.

As competências específicas de LP 3 e 5, e as habilidades EF06LP04 e EF67LP04 estiveram presentes na maior parte dos planos de aula elaborados durante a regência e foram condutoras de boa parte da proposta de ensino, por se adequarem ao conteúdo abordado e se complementam de forma teórico-prática. É possível associar que o desenvolvimento da habilidade EF06LP04 de analisar a função e flexões dos substantivos e adjetivos nos modos destacados conversa diretamente com a competência específica 5, que consiste em empregar nas interações a variedade adequada à situação comunicativa. A grosso modo, a habilidade diz respeito à capacidade teórica e a competência à capacidade prática para mobilizar a habilidade desenvolvida e a eficiência nessa mobilização qualifica a construção da habilidade e consequentemente da competência do discente. Do mesmo modo, a habilidade EF67LP04 conversa com a competência específica 3, trabalhando primeiro a questão teórica, e posteriormente é mobilizada pela competência.

Esse debate, de acordo com Travaglia (2009), sobre o ensino de LP aos falantes nativos pelo objetivo prioritário de se desenvolver a competência comunicativa, que consiste na capacidade do falante de utilizar adequadamente a língua em situações de comunicação, e essa capacidade se implica em mais duas competências: a *gramatical* ou *linguística* que é a capacidade de todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas típicas da língua em questão, ou seja, formar orações admissíveis entre os falantes. Já a *competência textual* está ligada à capacidade de produzir e compreender textos adequados em situações comunicativas, e ela envolve três outras dimensões principais: a capacidade formativa, que permite reconhecer e elaborar textos bem formados; a capacidade transformativa, que possibilita reformular, parafrasear ou resumir textos de maneira adequada; e a capacidade qualificativa, que permite identificar e produzir diferentes tipos de texto conforme sua tipologia. Ou seja, a justificativa do ensino de LP apresentada por Travaglia (2009) está alinhado com os ideais da BNCC que o falante, neste caso o aluno, possa ampliar seus conhecimentos linguísticos para melhor emprego da língua em situações de interações comunicativas dentro e fora da esfera escolar e educacional, e que ele consiga se apropriar da língua materna.

Se faz notório, ainda, que Travaglia (2009) elabora o ensino de LP em duas vertentes principais que podem ser associadas aos eixos de linguagens propostos pela BNCC, como o eixo da oralidade em relação a competência linguística e o eixo de análise linguística e semiótica e leitura e escrita em relação a competência textual. Ou seja, pode-se concluir que apesar da fonte de concepções do que é o ensino de LP, ambas enxergam a língua como um objeto multifacetado e propõem empoderamento ao falante em diferentes esferas, seja na sua adequação a diferentes textos ou na sua realização oral, buscando ampliar seu conhecimento acerca da língua para todas as práticas que a mesma constitui ou permeia.

Diante disso, podemos o ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna aos seus nativos não busca transgredir o que os falantes sabem da língua, mas sim ampliar os conhecimentos nas diferentes faces da língua para que haja uma maior apropriação e adequação da mesma para as mais variadas esferas que ela permeia e media. Para isso, busca revestir o aluno de competências sociais de lidar com a língua de forma a ser um sujeito ativamente crítico, utilizando-se dos mais adequados aportes para seu emprego, e habilidades teóricas para reconhecimento e manuseio de diferentes gêneros e situações que a língua tem potencial de permear. Em suma, o ensino de LP está pautado no ensino contextualizado e reflexivo com as possibilidades que os próprios alunos compartilham em sala de aula como ponto de partida para o olhar voltado para a língua com origem no cotidiano e usual e transferência para o contexto analítico da sala de aula.

2. O processo de ensino-aprendizagem dos substantivos

Nesta seção analisamos as atividades nas quais o conteúdo de língua portuguesa foi abordado durante a regência: o substantivo e seus determinantes. O foco será principalmente sua abordagem em sala de aula pelas atividades aplicadas¹⁷ e os resultados gerados diante do processo de ensino-aprendizagem.

Como citado na seção anterior, os alunos já tinham noção básica a respeito dos substantivos, de modo que a primeira aula da regência assumiria um caráter de revisão para posterior avanço no conteúdo. Para isso, um estudo sobre a classe dos substantivos foi realizado, utilizando o conceito de Bechara (2015) como base para a exposição oral. O substantivo é, de acordo com o gramático:

a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). (Bechara, 2015, p. 130)

Diante disso, o substantivo recebe classificações de *concreto* para seres de existência independente - não necessitam de um complemento -, ou seja, nomeiam pessoas, animais, lugares, objetos e “tudo o que podemos tocar”. E os substantivos *abstratos* para designar ações, qualidades e estado, estes que dependem de outros termos para existir, ou “não podem ser tocados”, seguindo o raciocínio anterior. Dessa dicotomia substancial derivam mais duas classificações: os substantivos *próprios*, que nomeiam

¹⁷ Vale ressaltar que o conteúdo já havia sido introduzido pela docente responsável pela turma, então as atividades não tiveram caráter introdutório, mas sim de revisão para avanço posterior.

substâncias individuais, e os substantivos *comuns*, que se aplica a um ou mais objetos que compartilham características (cadeira, professor, cachorros). Para além disso, ainda existem os *contáveis e incontáveis*, como objetos que existem individualmente e podem ser agrupados, a exemplo de ‘homem’ que pode ser contável e tornar-se ‘homens’. Já os substantivos incontáveis são aqueles que já existem no coletivo em seu singular, a exemplo de ‘cardume’, ‘alcateia’, ‘manada’.

A partir desse contexto, foi possível dar início ao trabalho das flexões substantivas em sala de aula por meio da abordagem expositiva-dialogada, tendo em vista que os alunos já tinham conhecimento prévio desse conteúdo, com o início da reflexão baseada no que os alunos podiam ver e tocar na sala de aula, e como eles nomeiam aquilo que podem sentir. Os alunos foram questionados sobre os termos que usavam para falar palavras do cotidiano, e as respostas orais variaram entre a “letra” utilizada (neste caso, o artigo), ou o que vinha depois (adjetivos ou complementos nominais).

Posteriormente, o foco esteve no substantivo, com a pergunta oral “*como vocês sabem qual artigo usar olhando apenas para o substantivo?*”, e as respostas indicaram para os sufixos lexicais, como em ‘rato’, que contém o sufixo -o para indicar flexão de gênero masculina, ou em ‘casas’, com o sufixo -as para indicar flexão de número no plural. Após essa reflexão inicial, foi dado início à exposição oral, que teve como base teórica o que Bechara concebe como estrutura interna do substantivo:

A estrutura interna ou constitucional do substantivo (isto é, sua morfologia) consiste, nas línguas flexivas como o português, em geral, na combinação de um signo lexical expresso pelo radical com signos morfológicos expressos por desinências e alternâncias, ambos destituídos de existência própria fora dessa combinação. Entre as desinências que, na flexão, se combinam com o substantivo está a marca de número e, nas línguas que a possuem, a marca de caso (nominativo, acusativo, etc., como se dá, por exemplo, no grego, no latim, no alemão). O substantivo, fora da flexão, pode ser dotado da marca de gênero: menino/menina, gato/gata. (Bechara, 2015, p. 136)

Dessa forma, se tornou possível refletir sobre a flexão do substantivo variando em gênero (masculino ou feminino), número (plural ou singular) e grau (diminutivo, aumentativo ou normal). Durante a explicação, os alunos receberam a primeira atividade, intitulada “roteiro de anotações” (vide apêndice), que foi realizada durante e após a explicação da estagiária sobre as flexões nominal, de gênero e de grau, como uma atividade de sondagem diante do que o aluno tinha compreendido da exposição realizada em sala e seu conhecimento anterior de substantivos, servindo como ponto de partida para o planejamento das aulas posteriores. A maior parte dos alunos conseguiu chegar à resposta esperada, como no exemplo abaixo.

1. O que você aprendeu hoje sobre:

a) Flexão nominal: ajuda a construir o palavras +

b) Flexão de gênero: masculino ou feminino ✓

c) Flexão de grau: diminutivos ou aumentativos ✓

Fonte: registros da autora

Posteriormente, ao realizarem as duas seguintes questões da atividade, foi notado um déficit entre relacionar os conceitos do conteúdo com a prática de reconhecimentos

das flexões, provavelmente pela primeira questão tratar da repetição do que foi exposto, e não a reflexão sobre a língua.

A questões orientavam que os alunos preenchessem o quadro com exemplos de substantivos flexionados 1) *No masculino*, 2) *No plural* e 3) *No diminutivo*, para trabalhar a identificação de substantivos comumente utilizados e que atendessem à flexão exigida. Já na questão seguinte: 3) *Descubra o erro! Em cada coluna há uma palavra que não pertence à flexão da maioria dos substantivos*, os discentes foram orientados a descobrir qual substantivo divergia do padrão de flexão dos demais ao analisar as colunas apresentadas.

No masculino	No plural	No diminutivo
gato ✓	gatos ✓	gatinho ✓
rato ✓	ratos ✓	ratinho ✓
rato ✓	ratos ✓	ratinho ✓
pato ✓	patos ✓	patinho ✓
	pacas ✓	pacinho ✓

3. Descubra o erro! Em cada coluna há uma palavra que não pertence à flexão da maioria dos substantivos:

planta	caderno	
rosa	lapis	
cravo	livros	
grama	caneta	
flor		
folha		

Fonte: registros da autora

Em geral, a recepção e realização da segunda questão da atividade foi satisfatória, embora alguns discentes tenham apresentado dificuldades em apresentar substantivos em todas as lacunas, sendo facilmente confundidos com adjetivos ou pronomes. Porém, esse resultado não foi amplamente negativo, uma vez que estava dentro do esperado que alguns alunos confundissem os substantivos com outras classes de palavras, e os resultados em que predominava essa confusão ainda continham em sua morfologia as flexões exigidas. Somente na questão 3) *Descubra o erro! Em cada coluna há uma palavra que não pertence à flexão da maioria dos substantivos*, os alunos sentiram dificuldade notória, dado que os substantivos divergentes em flexão não foram destacados adequadamente. Como se pode notar no fragmento acima, o substantivo “cravo” era inadequado no grupo da primeira coluna, por ser o único substantivo masculino, enquanto os demais eram femininos. Já na segunda coluna, o substantivo “caneta” estava inadequado por apresentar flexão de gênero no feminino, enquanto os demais eram masculinos.

Segundo Menegolla e Sant’Anna (2014, p. 21), “[...] o próprio ato de planejar deve se submeter a uma constante avaliação durante todo o processo”, partindo dessa premissa, o planejamento das aulas e a organização dos materiais posteriores partiram da avaliação do funcionamento dos mesmos nas aulas ministradas. Ou seja, o planejamento partiu das necessidades e objetivos de aprendizagem percebidos com os retornos dados pelos alunos, fazendo-se, assim, um planejamento flexível e direcionado para o constante processo de planejamento e avaliação como práticas indissociáveis proposto pelos autores. Por isso, a partir da primeira atividade apresentada, foi possível identificar que os

alunos tinham deficiência em aplicar os conteúdos teóricos em questões práticas, ou seja, compreenderam do que se tratavam as flexões substantivas, mas não mobilizavam tais conhecimentos em questões representativas. Logo, a partir dessa análise, as aulas posteriores contaram com atividades semelhantes em execução, diferenciando-se apenas pelo contexto e abordagem que foram orientadas, como pode ser observado no anexo abaixo.

b) Que palavras do poema são responsáveis pelo efeito sonoro do poema?

Café com pão, muita força, Foga, Passa, Deus,
pequena gente

c) Que outras palavras poderiam ser usadas para construção desse efeito?

azul, com manteiga

Fonte: registros da autora

A atividade posterior teve como centro o trabalho com o texto “Trem de ferro” do poeta Manuel Bandeira, adjunto de sua leitura em discussão em sala para posterior realização da atividade. Considerando a dificuldade dos alunos de identificar e classificar os substantivos e suas flexões apresentada na atividade anterior, a questão 1) *Leia o poema e responda as questões b) Que palavras do poema são responsáveis pelo efeito sonoro do poema? c) Que outras palavras poderiam ser usadas para a construção desse efeito?* elaborada utilizando o termo ‘palavras’ e não ‘substantivos’, os alunos conseguiram destacar as palavras no texto como “café com pão” e “gente” e na questão seguinte c) *Que outras palavras poderiam ser usadas para a construção desse efeito?*, conseguiram modificar essas palavras, usando outros substantivos, sem que o efeito fosse alterado. Sendo assim, foi identificado não só uma dificuldade da turma de associação de conteúdos, mas também de leitura e interpretação de questões. Pensando nisso, foi realizada a correção coletiva dessa atividade, obtendo resultados satisfatórios de discussão e compartilhamentos de saberes entre os alunos, em que eles puderam construir o próprio conhecimento a partir do que o outro apresentava.

A partir da adoção de uma estratégia didática mais colaborativa, foi possível perceber que a turma gerava resultados mais satisfatórios na identificação e classificação de substantivos quando associados a um texto. Também foi possível trabalhar as necessidades da turma de refletir durante a atividade com a mediação da estagiária, e essas adequações foram feitas na atividade seguinte, que teve como base a leitura do poema “Te vira, meu filho!” do autor Sérgio Caparelli.

4) Destaque abaixo pelo menos quatro substantivos encontrados no texto e sua flexão ao lado.

Lua	feminino	Singular	grav normal
filho	masculino	Singular	grav normal
Alma	feminino	Singular	grav normal
morte	feminino	Singular	grav normal

Fonte: registros da autora

A orientação da atividade consistiu na identificação e classificação da flexão dos substantivos encontrados no texto lido, assim como nas atividades anteriores, mudando apenas a ordem da questão. A seguinte atividade contou com a modificação dos substantivos identificados anteriormente pelos alunos, para que eles mobilizassem conhecimentos construídos, como consta no registro abaixo.

1. Na última aula, discutimos as situações cotidianas que o poema "Te vira, meu filho!" retrata. A partir da leitura, preencha as lacunas das estrofes com NOVAS palavras, criando outras situações para o poema..

E se acompanhares o PASSEIO
dos FILHOS que não são os teus,
te vira, meu IRMÃO!

Fonte: registros da autora

Como pode ser observado, os alunos conseguiram atender ao que foi solicitado, o que deu margem para que avançássemos à etapa seguinte do conteúdo: os determinantes do substantivos, esses sendo adjetivos e artigos.

Isso posto, a atividade planejada explorou os determinantes do substantivo: os artigos e os adjetivos, para tanto, foi realizada a leitura do texto "Circuito fechado"¹⁸, de Ricardo Ramos. Como pode ser observado abaixo, a primeira questão solicitava que os alunos destacassem no texto, substantivos que estivessem flexionados de acordo com o que indicava a tabela.

1. Destaque do texto "Circuito fechado", de Ricardo Ramos, substantivos flexionados de acordo com cada coluna da tabela abaixo.

SUBS. FEMININO	SUBS. MASCULINO	SUBS. PLURAL	SUBS. SINGULAR
Filha	Filho	Filhos	Filho
Gravata	Galho	Cadeiras	Cadeira
Caneta	Lenço	Mesa	Mesa
Farda	Ventilador	Data	Data

Fonte: registros da autora

Nessa questão, a maioria dos alunos confundiu o que foi solicitado, apresentando sim substantivos encontrados no texto, mas flexionando os mesmos sem a flexão estar presente no texto lido. Neste caso, apesar de não cumprirem com a solicitação exata da

¹⁸ Crônica constituída apenas por substantivos.

questão por não terem interpretado adequadamente o enunciado da questão, os alunos conseguiram flexionar corretamente os substantivos destacados, logo, o resultado foi positivo, por cumprir com o objetivo principal da proposta, que consistia em identificar e modificar as flexões dos substantivos.

A questão 2) *Marque no quadro a seguir apenas os substantivos*: contou com um nível de complexidade maior diante do que a turma vinha trabalhando, uma vez que teriam de destacar apenas os substantivos em meio a outras classes de palavras (artigos e adjetivos). Essa questão foi relevante para a atividade mais complexa pois foi levado em consideração que a distinção dos substantivos em outras classes de palavras foi uma dificuldade identificada na atividade de sondagem, no início da regência.

2. Marque no quadro a seguir apenas os substantivos:

bola ✖	cadeira ✖	legal	fui	devagar
uma	estava	era	escola ✖	esquecida
joguei	bonito	cachorro ✖	chato	grande
maravilhosa	rápido	correu	jogar	livro ✖

Fonte: registros da autora

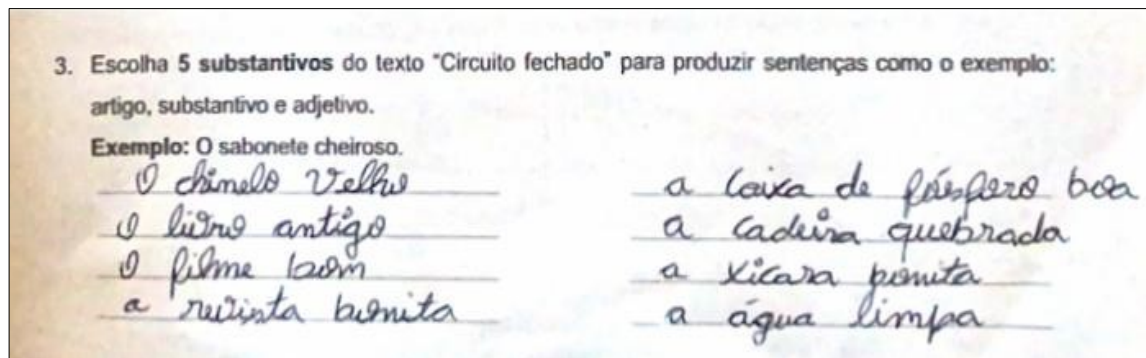
Diferentemente da primeira questão, na segunda questão apresentada acima os alunos alcançaram o objetivo de distinção, assim, apresentando uma progressão diante da dificuldade identificada no início da regência. O mesmo pôde ser percebido na questão seguinte, em que eram orientados a analisar as afirmações acerca dos substantivos e julgar como verdadeiras ou falsas.

3. Assinale verdadeiro (V) ou falso (F), considerando as flexões de cada substantivo:

- a) Caneta - substantivo masculino singular grau normal (F)
- b) Poltrona - substantivo feminino singular grau aumentativo (F)
- c) Cadeiras - substantivo feminino plural grau normal (V)
- d) Maço - substantivo masculino singular grau normal (V)
- e) Pratos - substantivo feminino plural grau normal (F)

Fonte: registros da autora

Diante dessas três questões, os alunos puderam cumprir com os objetivos propostos durante a regência e a atividade: identificar, classificar e distinguir os substantivos e suas flexões. Apesar de não responderem todas as questões de forma adequada ou esperada, os resultados foram satisfatórios, já que boa parte das dificuldades encontradas no início da regência foram sanadas. Por último, a questão final da atividade contou novamente com substantivos encontrados no texto para progredir o conhecimento, ampliado para a mobilização adequada da classe dos artigos e dos adjetivos, em concordância com a flexão do substantivo apresentado.



Fonte: registros da autora

Como esperado, os alunos compreenderam tanto o enunciado quanto o conteúdo trabalhado, podendo assim, mobilizar a teoria na atividade prática, atendendo aos objetivos para a atividade.

Pensando na atividade de avaliação como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens (Hadji, 2011), a avaliação dos objetivos alcançados durante o período de regência não buscou apenas julgar os conhecimentos dos alunos como certo ou errado, mas sim o nível de progresso de acordo com as dificuldades apresentadas e o contexto em que a turma se encontrava. Por mais complexo que isso seja diante do conteúdo gramatical abordado, muitas vezes tratado em sala de aula pela perspectiva normativa do que é ou não correto, buscamos valorizar muito mais as progressões em termos de competências e habilidades ao invés das adequações engessadas do conteúdo. Portanto, diante das atividades propostas e resultados alcançados, podemos considerar resultados satisfatórios em termos de compreensão teórico-prática por parte dos alunos.

Considerações finais

Os resultados considerados satisfatórios em relação ao estágio de Língua Portuguesa, porque: foi possível promover reflexão sobre a língua; foi possível planejar e avaliar diferentes situações de ensino de LP de forma não engessada; foi possível verificar a complexidade da sala de aula em prática.

O período de regência contou com algumas adversidades que acometeram a experiência do estágio supervisionado. Durante as aulas, foi preciso realizar ajustes teórico-metodológicos para atender às necessidades apresentadas pela turma, como a questão comportamental. O comportamento desafiador da turma, muitas vezespositor à autoridade da própria docente responsável e também à estagiária, fez com que uma abordagem metodológica mais inclinada para a tradição fosse imposta, o que não foi de todo mal, já que os alunos responderam melhor a tal ajuste, mas evidenciando o desafio de filiar-se, enquanto docente, a uma abordagem menos engessada.

Os ajustes, em aspectos metodológicos, também tiveram motivações condizentes com o perfil variado da turma, especificamente referentes à faixa etária e domínio de conteúdos de LP, uma vez que os alunos apresentavam idades muito distintas e boa parte da turma tinha deficiências além do esperado em LP, apresentando alguns déficits até de alfabetização. Pensando nisso, o planejamento foi sujeito de avaliações constantes do seu funcionamento, sendo alterado sempre que necessário para atender ao que melhor funcionava com a turma, prezando sempre o processo de aprendizagem.

Apesar do estágio supervisionado possibilitar uma experiência próxima do fazer docente, a sua breve duração acaba limitando a realização de muitas atividades

enriquecedoras para a discência-docência. Portanto, até mesmo os avanços em aspectos de conteúdo ficam “superficiais”, já que o contexto do estágio permite um pequeno recorte do que é lidar com a realidade da docência em um contexto escolar, com todas as implicações que o ambiente traz, para além do componente de LP. É importante pensar que uma duração mais longa de estágio possibilitaria um contato mais direto com o contexto escolar, mas isso só seria possível se pensado em conjunto, por todos os envolvidos no processo de estágio.

Portanto, ao pensarmos em ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna inserido no contexto de estágio, sua complexidade não se atém tão somente aos conteúdos, mas também a toda a esfera escolar social que a educação se insere. O mais importante, apesar de todas as adversidades, é refletir que o ensino de LP é sim possível e seus resultados são satisfatórios, mas os diversos pontos destacados como dificuldades, se resolvidos, seriam facilitadores do processo de aprendizagem, e então, seria possível empoderar mais alunos diante de sua própria língua, em diferentes aspectos, os tornando indivíduos críticos e ativos em situações permeadas pela linguagem.

Em suma, o estágio supervisionado nós faz refletir não só sobre o ensino de LP em toda sua complexidade, mas também mostra que o fazer docente não está unicamente atrelado ao domínio de conteúdos da área de formação. Isso implicando também em aprendizados não teóricos pela exposição à variados contextos sociais, ampliando ainda mais o olhar docente de que a educação une, transforma e edifica as realidades e os indivíduos envolvidos em seu processo.

Referências

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 38ª ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. (p. 170-184)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, Charles. A avaliação desmistificada. Porto Alegre; ARTMED Editora, 2001

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA; Ilza Martins.. Por que planejar? Como planejar? Currículo - área - aula. 22. Vozes. 2014

TRAVAGLIA, Luiz Carlos Gramática e interação : uma proposta para o ensino de gramática / Luiz Carlos Travaglia. – 13. ed. – São Paulo : Cortez, 2009.

VALORIZAÇÃO E PERTENCIMENTO: A PRODUÇÃO DE RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Gláucia Gisely Freitas de Farias
<https://orcid.org/0009-0004-6755-3862>
Universidade Federal de Campina Grande
glaucia.gisely@estudante.ufcg.edu.br

Valéria da Silva Machado
<https://orcid.org/0009-0002-8828-701X>
Universidade Federal de Campina Grande
valeria.machado@estudante.ufcg.edu.br

Anderson Monteiro Andrade
<https://orcid.org/0009-0004-6165-3213>
Universidade Federal de Campina Grande
anderson.andrade@ufcg.edu.br

Introdução

O presente relato de experiência visa refletir sobre o estágio supervisionado requerido para a licenciatura do curso de Letras- Língua Portuguesa da UFCG e tem como objetivo apresentar as atividades realizadas durante o período de estágio de Língua Portuguesa no ensino fundamental II em uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB, a fim de retratar o contato com a sala de aula, o envolvimento entre teoria e prática, bem como as experiências docentes adquiridas na/para a formação.

O estágio em questão, ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora Aparecida, que está localizada na Rua Rosa Maria Bandeira, no bairro do Mutirão, em Campina Grande. A observação e a regência deram-se na turma do 6ºano A que contém 32 alunos. Nesta mesma turma, realizaram-se as ações do PIBID e, como integrantes do programa, as estagiárias desenvolveram suas atividades concomitantemente. Dessa forma, como tema das aulas ministradas pelas estagiárias, foram definidos dois conteúdos diferentes para serem abordados com a turma: O gênero Relato de Memória e a classe de palavras dos Substantivos, o primeiro foi abordado tendo em vista o Projeto de Intervenção Pedagógica da escola, que tem como tema a valorização da memória do bairro Mutirão, já no que se refere aos substantivos foi evidenciada a necessidade de se trabalhar com essa classe de palavras, tendo em vista o déficit no reconhecimento da classe que os alunos demonstraram ter.

Ademais, os aportes teóricos utilizados para fundamentar a experiência de estágio foram as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); as concepções e inspiração do modelo de Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97); os procedimentos para a construção de um Relato de Experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) e dos conceitos acerca da experiência de estágio na formação docente (Pimenta; Lima, 2006), a fim de basear as práticas realizadas durante o estágio e trazer respaldo para as experiências vivenciadas.

Isto posto, é necessário ressaltar que o trabalho em questão está dividido em cinco partes. A primeira refere-se à *Introdução* que trata das informações principais da escola e

da turma em que foi realizado o estágio, bem como o tema das aulas ministradas. A segunda, apresenta a *Contextualização da experiência e metodologia adotada* na observação e regência das estagiárias, além de mostrar os aspectos metodológicos utilizados ao longo das aulas e a fundamentação teórica que foi base para a construção da SD e da conduta das discentes. A terceira trata do *Relato da experiência de estágio*, em que conta-se detalhadamente as aulas, o posicionamento dos alunos e das estagiárias e dos conteúdos trabalhados. Já a quarta parte intitulada *Reflexão sobre a prática* reflete sobre a prática do estágio na formação das discentes em formação e no desenvolvimento dos estudantes. Por fim, as *Considerações Finais*, na qual retoma-se os objetivos atingidos da sequência didática, a construção do ser docente e a experiência adquirida em sala de aula.

1 Contextualização da experiência e metodologia adotada

Inicialmente, destaca-se que os encontros voltados para a regência de estágio foram 5, totalizando 10 aulas, cada uma de 50 minutos, e o tema selecionado para a intervenção foi o gênero Relato de Memória, tendo em vista uma futura produção que foi realizada para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola tendo como tema central: *Mutirão: Memórias e identidade socioespacial - da estigmatização à valorização sociocultural*. Dessa forma, o estudo do relato de memória viabilizou a produção de relatos que contassem histórias do bairro Mutirão, tendo em vista a valorização da memória do local. Ademais, foi trabalhada a classe de palavras dos Substantivos, tendo em vista que devido ao perfil da turma, esse conhecimento morfosintático era necessário para tratar as dificuldades de reconhecimento dos substantivos, pois notou-se que os alunos possuíam dificuldades na identificação e definição dessa classe de palavras, além de ser importante para o desenvolvimento do gênero Relato de memória, uma vez que o texto necessita da nomeação de lugares, pessoas e objetos que compõem a lembrança do estudante e possibilitam o sentido e enriquecimento do que está sendo escrito.

Na observação, percebeu-se que a sala tinha um perfil multisseriado, pois alguns alunos não eram alfabetizados e outros já liam e escreviam fluentemente, assim, a professora-supervisora elaborava atividades adaptadas para esses estudantes não alfabetizados e pedia para auxiliá-los. Apesar disso, a turma era sempre participativa, respondendo às indagações da professora e mostrando o que compreendeu do conteúdo, além de apresentar bom comportamento, e quando surgia alguma movimentação maior dos alunos, a professora intervinha imediatamente.

Na regência, o tema das aulas para a turma foi desenvolvido a partir do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola, já mencionado anteriormente, que foi interdisciplinar e fundamental para a valorização do bairro e do pertencimento das pessoas que lá habitam, haja vista que é um local estigmatizado da cidade de Campina Grande.

A metodologia adotada para as aulas de Língua Portuguesa teve como foco o tipo expositivo-dialogada, em que se pretendia, a partir dos conteúdos, provocar nos estudantes algumas indagações acerca do tema da aula, fazendo com que eles dialogassem e trouxessem contribuições para os movimentos propostos. Dessa maneira, o procedimento da sequência didática definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97) serviu como inspiração para a construção dos

módulos, apontados aqui como *encontros*, divididos em cinco, sendo o último a produção final.

Ademais, a BNCC foi essencial para a promoção de habilidades que foram empreendidas na aprendizagem do relatos de memória e da gramática. Pois, com base nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero já visto anteriormente em sua modalidade oral a partir de uma sequência didática anterior a esta descrita, em que trabalhou-se a compreensão do gênero relato pessoal oral, os elementos da narrativa e a progressão das ideias em um texto, bem como leitura e interpretação.

Nessa perspectiva, tomou-se como base para esta SD as habilidades da BNCC (EF02LP14) e (EF69LP07) para o planejamento e produção dos relatos de experiências pessoais considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação e as (EF67LP32) e (EF69LP51) que abordam a escrita ortograficamente correta e os processos de planejamento, textualização e reescrita para a elaboração das produções dos estudantes. Somem-se as habilidades já referidas as referentes ao estudo dos substantivos como a (EF03LP08), (EF06LP04) e (EF08LP16) para analisar a função e as flexões de substantivos no texto, que foram pertinentes para a aprendizagem da classe gramatical em questão.

Isto posto, juntamente às habilidades desenvolvidas nas aulas, os objetos de conhecimento ancoraram-se na Leitura: compreensão e interpretação do gênero relato de memória, Análise Linguística/semiótica: reconhecimento e reflexão dos/sobre substantivos e de Produção de textos: elaboração de textos escritos. Assim, percebeu-se que essas habilidades e os objetos trabalhados foram essenciais para o engajamento da turma sobre o conhecimento das características do gênero e a produção dos relatos de memória do bairro do Mutirão e do aprendizado dos substantivos.

2 Relato da experiência de estágio

Inicialmente, como se tratava do Relato de Memória, primeiro foi perguntado o que os estudantes entendiam por relatar algo, bem como sobre o conceito de memória. O intuito foi instigar os estudantes antes de partir de fato para as características formais do gênero. Em seguida, foi realizada a leitura do relato *Memórias da casa do meu tio*, no intuito de utilizar o texto como ponto de partida para a percepção das características principais, para que em seguida, através de um mapa mental que continha o conceito, a estrutura, as características e a sua função, lido e discutido conjuntamente. E, por fim, foi proposta uma atividade sobre interpretação e compreensão do gênero.

No que tange ao trabalho com a classe de palavras dos Substantivos, abordados na aula dois, foram feitas indagações com o intuito de ativar o conhecimento prévio sobre a classe que nomeia seres, objetos, elementos da natureza. O estudo inicial teve como ponto de partida o texto “Emília no país da gramática”, em particular as páginas 24-28, que tratam exclusivamente dos substantivos. Esse momento foi extremamente proveitoso e possibilitou o contato que, por vezes, os estudantes não possuem ao estudar uma classe gramatical. Em seguida, foi realizada a conceituação e classificação, com o mapa mental como material de apoio. Essa ordem de utilização do texto como instrumento de ensino sobre alguma classe gramatical é importante para procedimentos de análise linguística, haja vista que o estudante não compreende apenas a nomenclatura gramatical, mas o funcionamento e os efeitos de sentido das palavras em contextos reais de uso.

Consequentemente, o terceiro encontro ocorreu em dois movimentos. O primeiro foi uma revisão baseada em indagações sobre os substantivos, sua classificação e flexão;

seguida de uma atividade em dupla, na qual os alunos completaram os espaços em branco de um relato pessoal com substantivos e palavras que não eram substantivos entregues para eles. Com efeito, a atividade foi muito produtiva, pois os alunos percebiam os substantivos que se adequavam ao sentido do texto e suas flexões, o intuito era levá-los à reflexão sobre o uso dos substantivos e a progressão das ideias. Depois, realizou-se a correção guiada pelas estagiárias.

No segundo momento da aula, foi recapitulado o conceito de Relato de Memória e suas características e, em seguida, orientou-se a produção em dupla/trio da primeira versão dos Relatos de Memória, contudo, alguns fizeram suas produções de forma individual. Além disso, surgiram algumas dúvidas sobre o que eles colocariam nos relatos sobre o bairro e, sendo assim, as estagiárias elencaram certos acontecimentos que foram/são partes da memória do bairro Mutirão, como o calçamento das vias públicas, o canal, o clube. Eles recordaram as informações e iniciaram as produções. Ao final da aula, os alunos entregaram os seus textos para as estagiárias.

Dessa forma, as estagiárias recolheram as produções para que fossem feitas as correções e entregues na próxima aula. Para tanto, a professora supervisora forneceu uma tabela que serviu de guia para a correção textual. A tabela continha os seguintes critérios de correção: Adequação ao gênero, Adequação temática e Aspectos linguísticos.

Tabela 1 - Critérios de correção dos Relatos de memória

Critérios para correção dos relatos:	
Adequação ao gênero:	
Estrutura	O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão?
	Há contextualização da memória (tempo, lugar, personagens)?
Marcas de personalidade	O autor fez uso da 1ª pessoa ou de narrador que valorize a experiência vivida/contada?
Temporalidade	Há indícios de tempo passado (marcadores temporais, verbos no pretérito)?
Adequação temática	
Foco no bairro	O relato se relaciona diretamente ao bairro, suas histórias, memórias e transformações?
Relevância da memória	O episódio narrado tem significado (pessoal ou coletivo), mostrando vínculos com a comunidade/localidade?
Aspectos linguísticos	
Considerar o que for mais 'problemático' no texto do aluno. De modo geral, verificar se as ideias apresentadas são claras, bem organizadas e mantêm relação lógica com o que está sendo narrado (coerência). Considerar ainda os recursos utilizados para estabelecer a conexão e continuidade entre essas ideias (coesão). Por fim, verificar também uso adequado de vocabulário, ortografia e pontuação.	
Lembrete: é importante que a correção seja clara o suficiente para conduzir o aluno à reescrita. Assim, evitem comentários genéricos como "seu texto ficou bom, mas precisa melhorar", é importante que os comentários apontem o que, de fato, necessita ser aperfeiçoado. No caso dos textos muito problemáticos, selecionem aquilo que for mais relevante, pois, nessas situações, é provável que o aluno não consiga apreender tudo.	

Fonte: Autoria própria

O primeiro diz respeito a verificar se os alunos tinham cumprido com as características do gênero Relato de memória, considerando aspectos como a estrutura, as marcas de personalidade e a temporalidade. O segundo critério está relacionado ao cumprimento da temática que relacionava-se com o bairro Mutirão, desse modo, os estudantes teriam que escrever seus relatos com foco no bairro e na relevância da memória. O terceiro e último critério dizia respeito a aspectos de coerência, coesão e uso adequado de vocabulário, ortografia e pontuação. Vê-se nesse sentido, um trabalho que parte do gênero e não da higienização do texto dos alunos. Essa forma de correção contribuiu significativamente para a reescrita, na medida em que os estudantes conseguiram perceber quais eram as melhorias que deveriam realizar em seus textos, bem como foi uma experiência proveitosa para as estagiárias, que puderam através de uma instrução adequada, ter o primeiro contato com o trabalho de correção de textos.

No quarto encontro, foi realizada a correção coletiva da primeira versão dos relatos de memória. Assim, utilizou-se uma das produções que representou os problemas pertinentes nos demais relatos, de modo a elencar os pontos de melhoria para a reescrita, levando em consideração a adequação ao gênero, à estrutura, à temática de memória do bairro do Mutirão e à coerência textual. Desse modo, as contribuições e opiniões dos alunos na construção do relato foram fundamentais para compreenderem a dinâmica da reescrita.

No último encontro da sequência, foram entregues os textos corrigidos e com sugestões de melhorias para os alunos. Desse modo, iniciou-se a reescrita dos Relatos de Memória, o qual consistiu em uma experiência vivida por eles ou de alguém que contou para eles sobre o bairro do Mutirão, com o auxílio e orientação das estagiárias quando necessário. Após o processo da reescrita, os estudantes foram levados à sala de informática para digitar as suas produções, o intuito foi inseri-los no mundo digital e, a partir da digitação, foi feito um pequeno livro com a coletânea dos Relatos de Memória produzidos, que foi apresentado no momento de culminância do projeto: *Histórias que moram aqui: meu bairro, nossas memórias* para a turma. Ao final da aula, contemplou-se o encerramento da sequência didática apontando o que foi aprendido sobre os substantivos, o relato de memória e o processo da escrita. Além disso, foram dadas as instruções para a culminância que ocorreu no encontro posterior, para apresentar o livro com as produções realizadas por eles.

A culminância ocorreu no dia 12 de setembro com a apresentação das atividades elaboradas durante o período de realização do projeto, incluindo relatos pessoais orais, histórias em quadrinhos e, principalmente, os relatos de memória escritos do bairro do Mutirão, produto dessa sequência didática. Ao final, os estudantes foram convidados a ler os seus relatos de memória para a turma, alguns realizaram a leitura prontamente, e outros pediram para as estagiárias lerem as suas histórias. Assim, concluiu-se a experiência de estágio em Língua Portuguesa, na qual foi acompanhada o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes do 6º ano da escola Nossa Senhora Aparecida.

3 Reflexão sobre a prática

Diante da experiência mencionada, concorda-se com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 62) ao discutirem que o relato de experiência está: “contribuindo para o aperfeiçoamento da compreensão e qualificação da construção/discussão do conhecimento a partir de ações crítica-reflexivas da experiência”, haja vista que os registros da experiência de estágio foram essenciais para refletir sobre a docência, os

alunos, o ambiente escolar, e repensar ações/procedimentos metodológicos realizados neste período que deram certo e outros que precisaram se ajustar ao longo das aulas.

Além disso, durante o período de estágio, buscou-se desenvolver práticas que aproximassem os conteúdos gramaticais e o estudo do gênero relato à realidade e ao interesse dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, a utilização de recursos literários como o livro *Emília no país da gramática* e as atividades interativas como a do texto *Memórias da casa do meu tio*, desempenharam um papel fundamental para a produção escrita dos alunos. Àquele, por tornar o ensino de gramática mais acessível, sem a necessidade de memorização das regras; e este, por contribuir para a escrita autoral e a valorização das vivências pessoais dos estudantes no bairro.

De fato, o estágio é a ponte precípua entre academia e escola, na qual o discente em formação tem suas primeiras experiências com a sala de aula, seu futuro local de trabalho. Dessa forma, percebeu-se que a interação dos estudantes nas aulas do estágio de Língua Portuguesa, permitida pelo viés da exposição e do diálogo, bem como a realização das atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da escrita e da oralidade dos alunos, visto que muitos aprenderam sobre a sequência narrativa do gênero relato, a nomeação de seres e coisas, e especialmente, a valorização do bairro do Mutirão.

Assim, ao cumprir o estágio e ter essa experiência docente, almeja-se contribuir cada vez mais para o ensino-aprendizagem de estudantes, como os do 6º ano, através da prática formativa que é o estágio. Nesse sentido, a experiência reafirma a importância do papel do professor enquanto agente de transformação social, uma vez que, por intermédio da leitura, da escrita e da valorização das memórias e identidades dos alunos, foi possível promover o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de suas vivências. Esse cenário dialoga com o pensamento de Malala Yousafzai ao afirmar que “Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”, evidenciando que a educação, quando pautada na escuta, no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos, possui potencial para transformar realidades e fortalecer a formação cidadã dos estudantes.

Considerações Finais

Portanto, os objetivos propostos para essa Sequência didática, tendo em vista o entendimento do gênero Relato de memória e sua produção, além do entendimento da classe dos substantivos, evidenciando o seu uso e importância foram concluídos de maneira satisfatória, uma vez que os estudantes demonstraram entender esses conteúdos, principalmente através das atividades e da produção final, que resultou no livro *Relatos de memória do bairro Mutirão*. Isso só foi possível devido ao estabelecimento de uma metodologia que aproximou as estagiárias dos estudantes, em que os alunos tinham espaço para opinar, questionar e demonstrar os seus entendimentos através do diálogo. No que se refere à relação estabelecida com a turma, destacou-se a postura pautada no diálogo, que abriu espaço para os estudantes responderem às perguntas, provocando novas inquietações, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa. Essa abertura para a escuta e para o diálogo promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo, divertido e inclusivo.

Em relação ao tempo, todas as atividades planejadas anteriormente foram executadas, revelando boa organização, respeitando o planejamento inicial, mas também permitindo ajustes quando necessário. Houve momentos de adaptação em função das demandas específicas dos alunos e da professora da turma, mas sempre encontrando

outras soluções para não comprometer o alcance dos objetivos propostos. O estágio também contribuiu bastante para entender que algumas coisas planejadas nem sempre saem como esperado, sendo sempre necessário ter algo em mente caso o que foi planejado não funcione, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades para o fazer docente, a saber: planejamento eficaz, flexibilidade, capacidade de mediação, utilização de recursos tecnológicos, elaboração de atividades e avaliações e promoção da autonomia dos estudantes.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* Pimenta e Lima 2006, p. 13) o intuito do estágio é proporcionar ao estudante uma aproximação à realidade na qual atuará. Dessa forma, conclui-se que a experiência de estágio foi extremamente satisfatória no que diz respeito ao conteúdo abordado e a aprendizagem dos estudantes, na medida em que possibilita ter o contato direto com o ambiente escolar, indo muito além da teoria aprendida na universidade. O estágio precisa ser considerado como um momento de amadurecimento docente, possibilitando que se experimente na prática os desafios e as possibilidades existentes no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a regência impacta diretamente na vida dos estudantes da educação básica, por ser uma ferramenta de acompanhamento e auxílio desses estudantes que muitas vezes são desassistidos em sala de aula. O estágio também é um instrumento de aproximação e visibilidade dos estudantes que possuem mais dificuldades na aprendizagem, tendo em vista que a partir do período de observação, os estagiários conseguem perceber as principais dificuldades da turma e elaborar atividades e intervenções mais eficazes, o que resulta no desenvolvimento dos estudantes a partir de um trabalho bem planejado. Dessa forma, a realização do estágio foi totalmente positiva para a formação das estagiárias, de modo que possibilita melhor formação profissional por intermédio da educação, um instrumento que muda vidas e pessoas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 abr. 2026.

LOBATO, M. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Lafonte, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 29 abr. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI:10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 27 abr. 2026.

VOZ DO CLIMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERPRETAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA UFPE

Joselício Paulo da Silva Neto

<https://orcid.org/0009-0002-5200-6458>

Universidade Federal de Campina Grande

joselicio.work@gmail.com

Sinara de Oliveira Branco

<https://orcid.org/0000-0003-2739-2254>

Universidade Federal de Campina Grande

sinarabranco@gmail.com

Introdução

A realização de eventos científicos internacionais é fundamental para conectar pesquisadores, compartilhar novas descobertas e buscar soluções conjuntas para os grandes desafios atuais. Entre essas urgências, a crise climática e a gestão sustentável dos recursos naturais ganham destaque, exigindo debates que unem diferentes áreas do conhecimento e estudiosos de várias partes do mundo. No entanto, a circulação desse conhecimento comumente esbarra em uma barreira real: o idioma. Como o inglês se consolidou como a língua oficial da academia, surgem dificuldades no acesso à informação para estudantes, pesquisadores e membros da comunidade que não possuem fluência na língua.

É exatamente nesse cenário de necessidade comunicativa que o papel do tradutor e intérprete se mostra essencial. Longe de ser apenas um reproduzidor mecânico de palavras, esse profissional — ou, no meu caso, estudante em formação — atua como intermediador para o diálogo. A experiência prática em conferências exige muito mais do que o conhecimento do dicionário; demanda a capacidade de se adaptar rapidamente ao contexto cultural, de buscar compreender uma terminologia técnica da qual muitas vezes não somos especialistas e de ter sensibilidade para garantir que a mensagem real do palestrante seja compreendida pelo público.

Este trabalho apresenta um relato de experiência submetido e aprovado para o XIV Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL), dentro do eixo temático focado nos diálogos possíveis entre as mudanças climáticas e o ensino de linguagens. O objetivo principal deste texto é registrar, analisar e refletir sobre as minhas vivências, os desafios reais e as estratégias que precisei adotar atuando como tradutor e intérprete oficial durante a realização conjunta de três grandes eventos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Recife/PE, entre os dias 04 e 06 de novembro de 2025: o III Encontro do Fórum SUPER e BEST, o XII Workshop de Mudanças Climáticas e Recursos Hídricos do Estado de Pernambuco (XII WMCRHPE) e o IX Workshop Internacional de Mudanças Climáticas e Biodiversidade (IX WIMCB).

Sob a coordenação geral da Profa. Dra. Josiclêda Domiciano Galvêncio (SERGEO/UFPE) e a vice-coordenação da Profa. Dra. Werônica Meira de Souza (UFAPE), o simpósio unificado teve como tema central "Territórios sustentáveis: agricultura familiar, gestão hídrica e ação climática". A dimensão do evento ficou evidente na diversidade do público presencial e remoto, reunindo desde reitores universitários e presidentes de instituições como a Agência Pernambucana de Águas e

Clima (APAC) e a EMBRAPA, até professores, técnicos, estudantes (da educação básica à pós-graduação) e representantes da sociedade civil.

Diante de um público tão variado, o suporte de tradução e interpretação foi indispensável para que as palestras internacionais de abertura e encerramento realmente funcionassem de forma interativa. Nas próximas seções, este documento apresentará o contexto desta experiência, o planejamento e a pesquisa de vocabulário prévia que precisei fazer para lidar com temas complexos como hidrologia e modelagem computacional, o relato do que de fato aconteceu em cada dia do evento — incluindo os imprevistos técnicos — e, por fim, uma reflexão sobre como esse desafio prático contribuiu para o meu crescimento como aluno e futuro profissional de Letras.

1 Contextualização da experiência

A presença de tradutores ou intérpretes em eventos internacionais é fundamental para que o conhecimento não fique restrito a um grupo, mas chegue de fato a quem participa. Pode-se imaginar que o ensino de línguas foca apenas na gramática ou na tradução de palavras soltas, mas, na verdade, a linguagem é algo social e em constante transformação. Quando interpretamos uma palestra sobre mudanças climáticas, não estamos apenas repetindo frases em outro idioma; estamos ajudando o público a entender um assunto que afeta o futuro da nossa região e do planeta.

Essa experiência aconteceu no campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um lugar de referência onde o laboratório SERGEO faz pesquisas muito importantes sobre o clima e a água no semiárido brasileiro. O evento foi intenso e cheio de atividades diferentes acontecendo ao mesmo tempo: palestras de abertura com convidados estrangeiros, mesas de debate, apresentações de cartazes e vídeos de projetos. Era um ambiente onde muita informação técnica circulava o tempo todo.

O que mais me marcou foi ver como o público era diverso. De um lado, tínhamos pesquisadores experientes e autoridades falantes de língua inglesa e conhecedores dos termos técnicos da área. Do outro, havia estudantes de graduação, alunos de escolas da região e agricultores familiares que não entendiam o idioma. Sem um serviço de tradução, essas pessoas seriam excluídas da conversa e ficariam apenas assistindo sem compreender nada. Por isso, meu papel foi tentar ser uma "ponte" ativa. O desafio foi constante: eu precisava ouvir termos bem difíceis e técnicos sobre química, solo e água, e transformá-los em uma linguagem simples e didática para que todos pudessem acompanhar. O objetivo da coordenação era criar um espaço onde ninguém tivesse medo de perguntar ou participar só por não saber falar inglês.

2 Planejamento da ação

Qualquer trabalho de tradução ou interpretação exige preparação e planejamento prévio, especialmente para um estudante que ainda está ganhando experiência prática. Como o tema central do simpósio era específico — "Territórios sustentáveis: agricultura familiar, gestão hídrica e ação climática" —, percebi logo de início que precisaria pesquisar o vocabulário da área para evitar surpresas. O meu planejamento começou semanas antes do evento e se dividiu basicamente em três frentes: i) pesquisar os termos técnicos; ii) consultar materiais de referência sobre o assunto; e iii) alinhar os detalhes logísticos com a equipe técnica da UFPE, responsável pelo som e pela transmissão na internet.

O primeiro passo foi ler com muita atenção toda a programação oficial e os resumos (*abstracts*) enviados pelos palestrantes internacionais. Ficou claro que eu precisaria entender termos específicos de áreas como hidrologia, ecologia, química ambiental e geoprocessamento — assuntos que fogem do dia a dia de um aluno de Letras. Para conseguir traduzir esses conceitos de um jeito natural e correto para o português, recorri a ferramentas práticas de pesquisa: sites de tradução técnica, dicionários especializados, o próprio Google Tradutor para referências rápidas de uso e glossários sobre mudanças climáticas, como os do painel do *Intergovernmental Panel on Climate Change* - IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC), ligado à ONU (Organização das Nações Unidas). A intenção era encontrar as palavras exatas que os pesquisadores e profissionais brasileiros realmente utilizam na prática.

Nessa busca, montei uma lista de apoio com as principais siglas e expressões em inglês que muito provavelmente apareceriam nas falas. Entre os termos mais densos que mapeei e anotei estavam conceitos como *Large Sample Hydrology* (Hidrologia de Grandes Amostras) e *Global Ecosystem Modeling* (Modelagem de Ecossistemas Globais), além de nomes de softwares e satélites usados pelos cientistas da área, como *Soil and Water Assessment Tool* - SWAT (Ferramenta de Avaliação de Solo e Água), *Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer* - MODIS (Espectrorradiômetro de Imagens de Média Resolução) e CHIRPS (Dados de Precipitação Infravermelha do Grupo de Riscos Climáticos combinados com Estações). Também reforcei o vocabulário básico do debate ambiental, a exemplo de *Greenhouse Gases* - GHG (Gases de Efeito Estufa - GEE) e *Carbon Footprint* (Pegada de Carbono).

Além de estudar o vocabulário, outra parte fundamental do planejamento foi me preparar para a dinâmica do evento, que aconteceria de forma híbrida. As palestras seriam transmitidas ao vivo pelo canal da Universidade no YouTube¹⁹, enquanto várias interações ocorriam paralelamente em salas do Google Meet. Sabendo que falhas técnicas podem comprometer a compreensão, o plano incluiu fazer testes prévios com a equipe de suporte audiovisual. Checamos a captação do áudio, a posição dos microfones e o tempo de atraso do sinal, mantendo um canal de comunicação direto aberto por comentários para resolver imprevistos na hora. O objetivo era garantir que o áudio da tradução chegasse de forma limpa, tanto para quem estava presencialmente no auditório quanto para quem acompanhava remotamente.

2.1 Divisão interna do trabalho

Para dar conta de todas as demandas do simpósio, atuando sozinho na tradução das palestras internacionais, precisei organizar uma rotina de trabalho bem definida. Como eu era o único estudante encarregado dessa função nas sessões principais, o cansaço mental e a correria logística eram grandes. Por isso, para gerenciar melhor o esforço e não me perder, dividi minhas tarefas em três momentos claros: antes, durante e depois de cada apresentação.

O trabalho antes da palestra consistia em entrar na reunião com antecedência para me apresentar e dar as boas-vindas aos palestrantes estrangeiros. Essa conversa inicial mais informal foi fundamental para que eu pudesse me acostumar com o sotaque de cada um, o ritmo da fala e as expressões que mais usavam, o que ajudou muito a preparar os ouvidos para a hora da tradução ao vivo. Já durante as palestras, a exigência era de

¹⁹ Transmitido no canal oficial da Universidade Federal de Pernambuco:
“<https://www.youtube.com/@UFPEoficial>”

atenção total: ouvir com cuidado, fazer anotações rápidas no papel — tentando usar abreviações e símbolos para não esquecer dados importantes como números, datas e nomes próprios — e fazer a tradução ou o resumo logo em seguida, aproveitando as pausas dos palestrantes e a hora das perguntas.

Por fim, o apoio também envolvia acompanhar de perto os slides apresentados, ajudando o público a entender melhor os textos, legendas e gráficos exibidos na tela. Estar em contato direto com a equipe de organização do laboratório SERGEO foi essencial para me dar segurança. Mesmo nos momentos em que a programação atrasou ou a correria aumentou, esse suporte me permitiu manter a calma e focar no que realmente importava: passar a mensagem da forma mais precisa possível e fazer com que os convidados se sentissem bem acolhidos na universidade.

3 Relatando a experiência: Vivências e desafios nos dias de evento

A vivência da interpretação aconteceu de forma dinâmica e cheia de desafios ao longo dos três dias oficiais do evento (04 a 06 de novembro de 2025). Para organizar melhor as ações que realizei, os palestrantes que atendi e as habilidades que precisei usar em cada momento, elaborei a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Sistematização das atividades de interpretação e tradução por eixo de programação

Data / Dia	Conferencista / Convidado	Atividade / Tema Central	Foco da Mediação / Competência
04/11/2025 (Primeiro Dia)	Dr. Arun Bawa (<i>Texas A&M University, EUA</i>) Dr. Guillaume Bertrand (<i>Univ. Blaise Pascal, França</i>)	Palestra de Abertura: <i>"Reproducible research in hydrology: unlocking the power of large sample hydrology"</i> . Palestra: <i>"Exemplos de estratégias para o uso da água num clima cada vez mais quente e imprevisível"</i> .	Mediação de acolhimento; Síntese consecutiva de encerramento; Superação da inibição discente para formulação de perguntas; Lexicologia hidrológica.
05/11/2025 (Segundo Dia)	Profª. Dra. Danielle Bressiani (<i>UFPEL, Brasil</i>) Membros e discentes internacionais remotos	Minicurso SWAT+ (Transmissão híbrida e remota); Acompanhamento das Mesas-Redondas sobre Agroecologia, Resiliência e Agricultura Familiar.	Gerenciamento de crises técnicas (microfonia, <i>delay</i> , queda de áudio em <i>streaming</i>); Tomada de decisão sob pressão temporal; Omissão estratégica de Q&A para preservação do fluxo.
06/11/2025	Dra. Rimuka	Palestra Internacional:	Interpretação

Data / Dia	Conferencista / Convidado	Atividade / Tema Central	Foco da Mediação / Competência
(Terceiro Dia)	Dzwairo (Durban Univ. of Technology, África do Sul)	"Lessons from the BRICS collaboration: SWAT-based Integrated Water Management Model for Selected Watersheds of BIS Countries under Climate Change Scenarios".	consecutiva integral de encerramento; Tradução bidirecional de agradecimentos e propostas de cooperação institucional; Terminologia de modelagem de sub-bacias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Analisar o que aconteceu em cada um desses dias demonstra a realidade de atuar como intérprete: nem tudo sai como planejado, os imprevistos técnicos acontecem o tempo todo e o estudante precisa ter autocontrole para se adaptar rapidamente.

O Primeiro Dia (04 de novembro de 2025): O evento começou com o credenciamento e uma cerimônia de abertura bastante formal, com a presença de várias autoridades, como os reitores da UFPE, UFRPE e UFAPE, e as presidentas da APAC e da EMBRAPA. Com uma mesa de abertura tão cheia, a expectativa para a primeira palestra era grande. Ela foi apresentada pelo Dr. Arun Bawa, da Texas A&M University, que falou sobre pesquisas em hidrologia usando grandes amostras de dados (large sample hydrology). Logo depois, o Dr. Guillaume Bertrand (Université Blaise Pascal) falou sobre estratégias para o uso da água diante da imprevisibilidade do clima.

Na hora da tradução, notei algo muito comum nas nossas universidades: os alunos (tanto da graduação quanto da pós-graduação) ficaram visivelmente encabulados e com vergonha de fazer perguntas em inglês diretamente ao palestrante internacional. Para complicar, as falas da mesa de abertura demoraram muito mais do que o previsto, atrasando o cronograma da manhã.

Como o tempo estava apertado e não dava para fazer uma tradução longa, frase por frase, na hora do debate, precisei ser prático. Foquei em entender as ideias principais e fiz apenas alguns comentários traduzidos mais curtos e simples para que o palestrante sentisse que a apresentação foi bem recebida. Isso ajudou o professor a fazer um encerramento bacana e a fechar a atividade de um jeito amigável antes da pausa para o almoço e da apresentação da Orquestra Meninos e Meninas da Alegria.

O Segundo Dia (05 de novembro de 2025): A quarta-feira foi focada em desenvolvimento local, agricultura e tecnologia, incluindo mesas sobre agroecologia e o Minicurso online da ferramenta SWAT+, com a Profa. Dra. Danielle Bressiani (UFPEl). Para mim, no entanto, esse dia virou um teste de paciência com a tecnologia.

A transmissão híbrida deu muitos problemas. As salas virtuais estavam com muito eco, microfonia e retorno de áudio, o que tornava muito difícil entender o que as pessoas falavam. Ao mesmo tempo, a *live* no YouTube caiu várias vezes e ficou um longo tempo sem som para quem assistia de forma remota. Tudo isso foi gerando um efeito dominó, atrasando toda a programação da tarde.

Por causa dessa correria e dos problemas técnicos, a organização conversou comigo e decidiu pular a parte das perguntas e respostas das palestras da tarde, que era exatamente a hora em que eu atuaria fazendo a tradução entre o público e os convidados. Ver essa etapa ser cortada me mostrou na prática como a tecnologia e o som afetam diretamente a comunicação. Tive que entender a situação e aceitar que o cumprimento do horário geral do evento precisava ser a prioridade naquele momento.

Ainda nesse segundo dia, mesmo sem traduzir no palco à tarde, participei de uma entrevista para a equipe do evento. Aproveitei para falar como aluno de Letras sobre a importância de ter um intérprete ali, explicando que traduzir não é um detalhe que pode ser ignorado, mas sim uma necessidade para que a universidade seja realmente acessível, inclusiva e internacionalize de fato, trazendo a democratização do conhecimento.

O Terceiro e Último Dia (06 de novembro de 2025): A quinta-feira foi o dia que mais exigiu de mim, mas também o mais gratificante. De manhã, tivemos a palestra internacional da Dra. Rimuka Dzwaïro, da Durban University of Technology (África do Sul). Ela apresentou os resultados de uma pesquisa feita em parceria pelo bloco dos BRICS, usando o software SWAT para gerenciar águas em sub-bacias da África do Sul, Brasil e Índia.

Sabendo dos problemas de som do dia anterior, cheguei mais cedo para fazer vários testes de áudio com a equipe técnica. Testamos microfones até achar o que funcionava melhor para a transmissão na internet. E logo veio outro imprevisto: por causa do fuso horário e problemas na internet da professora sul-africana, a palestra dela teve que ser adiantada em meia hora.

Tentei manter a calma e assumi o microfone. Me apresentei para ela e para o público como tradutor e mediador. Falei com a professora para deixá-la tranquila de que estaria ali para auxiliá-la e avisei ao auditório que daria o suporte necessário. Ela fez uma palestra densa, contando a experiência de orientar cinco estudantes de pós-graduação nessa pesquisa.

O conteúdo exigiu atenção. Ela contou que a pandemia da COVID-19 atrapalhou as pesquisas de campo e atrasou o uso do software SWAT. Explicou que treinar os alunos para usar o programa levou seis meses, um tempo que ela considerou irreal para a duração atual dos cursos de mestrado e doutorado.

Um detalhe social importante que fiz questão de traduzir foi sobre os alunos: estudantes que vinham de realidades periféricas e não tinham bolsas do projeto, mas continuaram firmes no grupo até se formarem. A professora comentou que, se fosse fazer o projeto de novo, separaria os alunos por nível de conhecimento no software (iniciante, intermediário e avançado) para ganhar tempo. Mas ressaltou que os alunos aprenderam muito sobre administrar o tempo com essa dificuldade e que o projeto só deu certo graças à colaboração e às oportunidades criadas pelos países parceiros.

Quando ela terminou de falar, entrei em ação: agradeci a ela e pedi para que esperasse um pouco enquanto eu fazia um resumo completo em português para o auditório. Queria garantir que quem não entendeu o inglês pegasse toda a ideia da pesquisa. Logo depois do resumo, abri para as perguntas.

Como o tempo já estava concluído, foi possível ter apenas um comentário da coordenadora do evento, a Profa. Dra. Josiclêda Galvêncio (UFPE). Ela agradeceu a parceria e perguntou se seria possível mandar alunos da UFPE para fazer intercâmbio lá na África do Sul. A Dra. Dzwaïro respondeu animada, dizendo que recebe os alunos de braços abertos e que isso depende de financiamento para eles se manterem lá. Combinaram que continuariam conversando sobre isso depois para tentar fechar a parceria.

A palestra acabou, traduzi os agradecimentos finais dela para o público e fechei com os meus. À noite, encerrando o evento, dei mais uma entrevista contando minhas impressões gerais. Fiquei muito feliz de ter participado, pois, apesar do nervosismo e dos imprevistos, senti que ajudei as pessoas a se comunicarem sobre um tema tão urgente como a crise climática.

1 Reflexão sobre a prática

Viver intensamente esses dias, atuando na interpretação e tradução do evento, me fez pensar sobre a minha formação no curso de Letras e sobre o papel social da nossa profissão. Muitas vezes, ouve-se a ideia de que o tradutor deve ser uma figura "invisível", que apenas repassa as palavras de um idioma para o outro "sem interferir". No entanto, a experiência prática na UFPE me mostrou o oposto: o intérprete está ali de corpo presente, e o seu tom de voz, a escolha rápida de uma palavra mais clara e a sua capacidade de ter empatia com as pessoas são fatores que decidem se a comunicação vai ou não funcionar.

Considerando as questões de línguas envolvidas no processo, ter que lidar com termos científicos complexos em tempo real me ensinou que traduzir bem não é traduzir ao pé da letra. Conceitos específicos da área de recursos hídricos — como os detalhes de uso do software SWAT nas bacias da África do Sul — exigiram de mim adequação linguística constante. Tive que explicar melhor algumas ideias na hora, deixar de lado repetições desnecessárias e adaptar as frases para que o jargão da engenharia soasse adequado no contexto de tradução e compreensível para o público em português, mas mantendo a seriedade e o rigor da pesquisa original.

Contudo, a lição mais marcante dessa experiência foi entender a mediação linguística como uma ferramenta real de inclusão. Ver colegas da graduação e pesquisadores se retraindo e deixando de participar por causa da barreira do inglês mostra um distanciamento que ainda existe na nossa vida acadêmica. Ao tentar adotar uma postura mais ativa e acolhedora — fazendo resumos claros das falas e incentivando o público a fazer perguntas em português para que eu passasse para o inglês —, senti que ajudei a diminuir essa exclusão. O auditório deixou de ser um lugar onde apenas os fluentes têm voz e se transformou em um espaço autêntico de conversa e troca.

Além disso, estar inserido em um evento sobre mudanças climáticas deu a essa prática um sentido cidadão e ético muito forte. A urgência da crise climática exige que as informações sobre aquecimento global, água e agricultura familiar circulem com facilidade e cheguem a todos. Ao atuar nessa ponte, senti que deixei de ser apenas um aluno prestando um auxílio no idioma e assumi a responsabilidade de ajudar a ser a "Voz do Clima", garantindo que os alertas da ciência e as oportunidades de cooperação internacional pudessem ser compreendidos pelos pesquisadores e lideranças locais que realmente têm o poder de mudar a realidade no nosso semiárido.

1.1 Divisão interna do trabalho

A escrita final deste relato de experiência seguiu um processo prático de organização dos dados e reflexão sobre tudo o que vivi no simpósio. Como redigi o texto sozinho, precisei cruzar com cuidado as informações de três fontes principais: minhas anotações pessoais feitas no calor do momento (o diário que mantive nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2025), a programação detalhada divulgada pela comissão do laboratório SERGEO/UFPE e os documentos oficiais que comprovam a experiência, como o Certificado de Intérprete/Tradutor.

Para garantir que o texto seguisse as normas exigidas pelo XIV SELIMEL, dividi o trabalho de escrita em três etapas. Primeiro, fiz um resgate detalhado da memória, descrevendo no papel os desafios práticos e os aprendizados que tive em cada uma das palestras. Depois, busquei conectar essas vivências práticas com a teoria que estudo na faculdade, apoiando-me em autores da área de tradução e da análise do discurso para explicar a importância daquele trabalho. Por último, fiz a revisão do português e apliquei a formatação rigorosa exigida pelo evento, garantindo que o documento final refletisse com fidelidade e seriedade o meu esforço para ajudar na comunicação de um tema tão importante como a crise climática.

Considerações finais

Ter atuado como tradutor e intérprete nesses três eventos conjuntos na UFPE foi, com certeza, uma das experiências mais marcantes da minha caminhada como estudante de Letras. Trabalhar diretamente com o tema "Territórios sustentáveis: agricultura familiar, gestão hídrica e ação climática" me mostrou na prática algo muito importante: que o estudo do inglês e das técnicas de tradução precisa caminhar junto com a vontade real de fazer o conhecimento científico chegar a todas as pessoas.

Os dias de simpósio deixaram claro que imprevistos sempre acontecem. Enfrentamos problemas técnicos com o som e a internet, além da timidez compreensível dos colegas na hora de arriscar o inglês com os convidados de fora. Contudo, esses obstáculos mostraram que o nosso papel vai muito além de apenas traduzir palavras: estamos ali para facilitar o momento, ter flexibilidade para mudar os planos em cima da hora quando a tecnologia falha e dar segurança para que o público consiga aproveitar o conteúdo.

Fazer os resumos e as traduções das palestras do Dr. Arun Bawa e da Dra. Rimuka Dzwairo provou que até mesmo os vocabulários mais difíceis sobre recursos hídricos e parcerias internacionais podem ser explicados de um jeito simples e acessível em português. Fiquei especialmente feliz de ter ajudado a traduzir o diálogo sobre a possibilidade de intercâmbio de alunos entre a UFPE e a universidade sul-africana, mostrando que a interpretação pode realmente abrir portas e aproximar os estudantes de novas oportunidades fora do país.

Por fim, apresentar este relato no XIV SELIMEL reforça a minha certeza de que os cursos de Letras precisam incentivar mais vivências práticas e projetos de extensão na comunidade. Preparar alunos de idiomas para ajudar na divulgação de pesquisas sobre a crise climática e a água é algo de muito valor hoje em dia. É uma forma prática e humana de garantir que a barreira da língua não impeça o debate sobre soluções urgentes para a preservação e o futuro do nosso planeta.

Referências

BAKER, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 3. ed. London: Routledge, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 63-72.

PAGANO, Adriana Silvina. Tradução como produto e processo. In: AVELAR, Antonio; PAGANO, Adriana Silvina (Org.). *Estudos da Tradução: Teorias e Metodologias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 15-38.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. A escrita acadêmica e a divulgação científica no ensino superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 501-525, jul. 2018.

ESTUDOS LITERÁRIOS

A ARTE DE LER O FANTÁSTICO

Zilmara Soares de Brito

<https://orcid.org/0009-0004-5617-3354>

Universidade Federal de Campina Grande

zilmara.sbrito@escola.seduc.pa.gov.br

Josilene Pinheiro Mariz

<https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Universidade Federal de Campina Grande

jsmariz22@hotmail.com

Introdução

Em uma época de mutação tecnológica, na qual se observa certa diminuição da prática de leitura literária no cotidiano de muitos estudantes, o que esperar da literatura? Vivemos um período de crises intensas, presenciamos realidades familiares tão diversas que, diante deste cenário, o hábito pela leitura literária é quase inexistente, restando somente à escola esse papel. Em tal ambiente, a criança pode redescobrir a si mesmo e vislumbrar a literatura como a manifestação de uma arte que contribui para a construção de sua atividade psíquica. Por isso, o título de nosso trabalho remonta à obra de Michèle Petit (2009), *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Nela, a antropóloga francesa comenta as experiências de mediadores de leitura em situações de adversidades, dando especial atenção a determinados países da América Latina, entre eles, o Brasil. A pesquisadora analisa as diferentes maneiras pelas quais a forma narrativa atua como agente educadora da sensibilidade e como instrumento de resistência à exclusão social. Na esteira de Petit (2009), acreditamos que o ensino de leitura literária é uma arte que contribui para a construção de sentidos e para a formação do sujeito crítico e social.

Desfrutar uma obra de arte é “mergulhar” na sua mais profunda construção, seria como buscar vida, tentar encontrar um sentimento capaz de trazer ordem e harmonia para que os órgãos dos sentidos possam captar. Assim, a arte de ler o fantástico está ligada a esse sentimento de busca diante das particularidades que a obra literária possa fornecer, proporcionando, portanto, uma leitura de significados.

Petit (2009, p. 12) afirma que a “leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”. Que possamos refletir essa perspectiva a partir da literatura fantástica na educação básica: qual seria o seu alcance? Seria ela uma arte transmitida ou ensinada? Petit (2009), ao dizer que a leitura é uma arte transmitida, está se referindo ao ato de ler ser tomado como “exemplo”, se a escola ensina determinados padrões, eles serão transmitidos e reproduzidos pelos alunos. Diante disso, retomamos nossas indagações: “a escola dá espaço à literatura fantástica?”, quando isso acontece, “quais autores são os mais utilizados em sala de aula?”. Segundo Pinheiro-Mariz (2023), ao se falar em literatura fantástica, é comum pensar em obras escritas por homens, dentre eles, surgem nomes como Edgar Allan Poe, C. S. Lewis, George R.R. Martin e outros. Isso não significa que não há mulheres escritoras em tal segmento, muito pelo contrário, isso reflete um apagamento da autoria feminina, não apenas no fantástico, mas em todos os outros estilos literários.

Por haver essa hegemonia masculina na literatura e em meio a não escuta da escrita de mulheres (preferimos “não escuta” a “silenciamento”), trazemos para a nossa proposta a escritora Lia Neiva, numa tentativa de dar visibilidade à autoria feminina no

fantástico, pois entendemos que a arte não é somente um refúgio para a alma, mas também é sinônimo de resistência:

a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências (Petit, 2009, p. 289).

Nisso também está a arte de nossa proposta, na resistência e insistência do fantástico na escrita de mulheres, afinal, numa sociedade que tanto mata mulheres, que tanto sustenta estruturas de poder sexistas, levar a produção literária feminina para a sala de aula seria, utilizando de metáfora, um porto no meio do mar; uma esperança de ensinar às crianças que o valor literário também advém de mãos femininas e que não há superioridade de homens sobre mulheres.

No Brasil, o final do ano de 2025 e o decorrer de 2026 foram marcados por uma “onda” de notícias sobre violência contra a mulher e feminicídio, a misoginia em seu estado mais explícito, algo que sempre existiu e é alimentado pelo machismo, no entanto, atualmente está sendo mais noticiado pelas plataformas de comunicação. Diante disso, como pensar na arte de ler o fantástico, ou seja, nessa busca por uma leitura que proporcione significados? A violência de gênero não é um desvio, é o caminho que sustenta o patriarcado, sustenta estruturas de poder bem maiores que o próprio exercício de violência. Acreditamos que, nesse contexto, a arte de ler o fantástico está na tentativa de fazer o ser humano, desde o início de sua formação leitora, enxergar a arte produzida por mulheres, numa tentativa de humanizar, dentro da concepção de Antonio Candido (2011), para que o leitor possa ter em sala de aula a experiência de “uma arte de conversar, fundada na leveza e na profundidade, no talento de ouvir, no prazer recíproco, em ruptura com a brutalidade em redor” (Petit, 2009, p. 166).

No patriarcado, essa brutalidade está na normalização da violência. Todas as vezes que há notícias de violência contra a mulher ou de feminicídio, há uma mensagem implícita: “se você é mulher, saiba que não está segura”. Assim, o sistema patriarcal se fortalece e coloca as mulheres em constante vigilância, insegurança e medo. Ao propor trabalhar literatura escrita por mulheres em sala de aula, principalmente na literatura fantástica, área dominada por homens, o.a professor.a da educação básica estará ensinando aos seus alunos que as mulheres resistem e ocupam o espaço que quiserem.

Diante dessa iniciativa, nossa abordagem se situa na perspectiva do feminismo decolonial, pois, além de enfatizar a resistência feminina na literatura fantástica, de acordo com Pinheiro Mariz (2023), há a necessidade de reconhecer um fantástico para além dos moldes europeus, e isso é possível quando as escolas levam ao conhecimento dos estudantes o ensino de uma literatura fantástica “genuinamente brasileira”, incorporada ao planejamento do professor de Letras da Educação Básica. Assim, nossa proposta de leitura literária para a sala de aula se define como uma prática decolonial por trazer uma obra fantástica, assim classificada, tendo como autoria uma mulher brasileira, o que rompe com os padrões estabelecidos para as produções fantásticas mais conhecidas, ou seja, padrão homem europeu/norte-americano. O feminismo decolonial faz parte das premissas do giro decolonial, oferecendo novas perspectivas de análises que atravessam “raça”, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Por isso, trazemos aqui uma proposta de leitura com base no conto “O incrível caso do professor Antunes”, da escritora brasileira Lia Neiva.

Nossa proposta se baseia em uma pesquisa em andamento sobre o fantástico. Por se tratar de uma pesquisa ainda em construção, optamos por escolher uma teoria fantástica que se aproxima da que está sendo elaborada, embora contenha somente alguns traços de fundamentação. Assim, diante dos inúmeros enfoques e teorias sobre a Literatura fantástica, escolhemos a compreensão de David Roas (2014), que define o fantástico como uma categoria estética que transcende a realidade humana, atravessando quatro conceitos: realidade, impossível, medo e linguagem. Portanto, nossa proposta contemplará esses quatro aspectos, atrelados a estratégias que contribuam para a construção de um leitor literário de qualidade (implícito e explícito), a quem são dirigidos textos que favorecem sua educação social, modelos de relações sociais e interpretação ordenada do mundo.

De início, reafirmamos a necessidade de se pensar no fantástico a partir de uma visão decolonial, que enxerga a produção literária fantástica de autoria feminina no Sul Global. Em seguida, abrimos caminho ao Fantástico subversivo de Roas (2014), para que, finalmente, possamos observar sua aplicabilidade à escrita de Lia Neiva, propondo caminhos para a leitura do conto “O incrível caso do professor Antunes”.

A sala de aula é um espaço de trocas e o professor pode ser considerado um artista, pois conduz a leitura literária e tenta ensinar a capacidade de ela influenciar realidades tão adversas, como a formação social de sujeitos que habitam numa sociedade machista e violenta. Acreditamos que esses educadores “são artistas das relações e da palavra, que exercem sua arte com talento e generosidade, aproveitando-se de sua experiência profissional, de sua intuição, de sua imaginação” (Petit, 2009, p. 37). Por fim, a própria arte é o texto fantástico, com suas nuances e sua arte de surpreender.

1 Por um feminismo decolonial no estudo do fantástico do Sul Global

Angela Davis (2016) afirma que o feminismo envolve muito mais do que gênero e igualdade de gênero, ultrapassando a categoria “mulheres”, que é baseada no determinismo biológico. Ainda vivemos num tempo em que o estupro e o assassinato são as principais armas para disciplinar mulheres. Além disso, no campo literário, quantas mulheres (brancas ou não) foram subestimadas e apagadas da historiografia simplesmente porque ameaçavam a hegemonia masculina? Por esses e outros aspectos, Françoise Vergès (2020) afirma que é necessária a existência de um feminismo político amplo, transnacional e plural, ou seja, não basta somente ser feminista, há a necessidade de trazer para dentro do movimento as camadas que realmente são oprimidas e necessitam do feminismo, por isso, a importância de um feminismo decolonial.

O termo feminismo decolonial, segundo a autora, “arranca” o termo feminismo de mãos que o utilizam sem nenhuma ideologia e firma apoio às lutas das mulheres do Sul Global, uma vez que foi aqui “que ele se desenvolveu, reativando a memória das lutas feministas precedentes” (Vergès, 2020, p. 28). Assim, o feminismo decolonial também reivindica os saberes científicos e filosóficos e enfatiza que o Sul Global produz conhecimento, inclusive, muito dele foi roubado e apropriado pelo colonizador:

Eles contestam a economia-ideologia da falta, essa ideologia ocidental-patriarcal que transformou mulheres, negros/as, povos indígenas, povos da Ásia e da África em seres inferiores marcados pela ausência de razão, de beleza ou de um espírito naturalmente apto à descoberta científica e técnica (Vergès, 2020, p. 31).

Segundo a autora, essa ideologia da falta gera o fundamento de políticas adotadas pelo colonizador de que o colonizado é desprovido de tudo que possa ser considerado civilizado e intelectual, mas que pode alcançar a glória da civilização se passar a adotar a tecnologia e os métodos de resolver problemas sociais e econômicos, inculcando a ideia de que somente o modelo de organização social do colonizador é o correto.

As pesquisas, práticas e estudos decoloniais oferecem uma gama de conteúdo que proporcionam criticidade de pensamento. Isso é importante para compreender determinadas especificidades da história e da política de nossas sociedades. O pensamento decolonial tem como ponto de partida paradigmas não dominantes e questiona como o conhecimento é produzido e distribuído, mostrando a relação existente entre modernidade ocidental, colonialismo e capitalismo. Com base nisso, as práticas decoloniais questionam as narrativas hegemônicas da historiografia oficial, além de denunciar configurações de hierarquias sociais.

Dentro desse contexto, passemos a analisar o fantástico e a hegemonia de sua produção. Quando se fala em Literatura Fantástica, os nomes mais comuns e famosos a serem citados são de autores como “E. T. A. Hoffmann, Mary Shelley, Lewis Carroll, Edgar Allan Poe, Robert E. Howard, J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis, George R. R. Martin, T. H. White e J. K. Rowling” (Pinheiro-Mariz, 2023, p.158). No entanto, note-se que, desta lista, não há nenhum escritor do Sul Global e constam apenas duas mulheres, Mary Shelley e J. K. Rowling. O Sul Global não produz literatura fantástica? As mulheres não produzem literatura fantástica?

Segundo Pinheiro-Mariz (2023), o processo de colonização em países do hemisfério Sul deixou marcas de subordinação que ainda hoje são perceptíveis no reconhecimento da produção literária, principalmente quando relacionada à autoria feminina e ao papel social da mulher enquanto intelectual. Por isso, há a necessidade de abandonar o “pensamento fechado de que somente o que vem da Europa é positivo, é bonito ou passível de imitação, enquanto o que está ao nosso lado seria visto de forma negativa” (Pinheiro-Mariz, 2023, p. 166).

A Literatura Fantástica, ainda hoje, parece ser um espaço tomado por certos mitos, um deles é o de que somente homens seriam capazes de produzir boas narrativas. Realizando uma análise geral da historiografia literária, podemos afirmar que este é um modelo de enredo já conhecido por muitas mulheres que se arriscaram no mundo da ficção ao longo dos séculos. Assim que *Frankenstein* (1818) foi publicado, os críticos atribuíram o romance de Mary Shelley ao marido, Percy Shelley, afinal, como poderia uma mulher em pleno século XIX ter capacidade para revolucionar e escrever aquele que seria considerado o primeiro romance de ficção científica do mundo? Em nossa contemporaneidade, há a norte-americana Victoria Elizabeth Schwab, autora de literatura fantástica em livros como *Vilão* (2019), *A cidade dos fantasmas* (2021), entre outros. No entanto, é interessante analisar como a escritora é pouco conhecida e quais seriam os motivos pelos quais ela utiliza duas assinaturas para seus livros: Victoria Schwab para livros infantojuvenis e V. E. Schwab para os livros fantásticos direcionados ao público adulto. Ora, no caso da abreviação (levando em conta o público de destino), isso aparenta ser uma estratégia, servindo para esconder o nome feminino e, quem sabe, alcançar mais leitores, a exemplo de J. K. Rowling, que na década de 1990, por sugestão do seu editor, abreviava seu nome, uma vez que cogitavam que garotos não teriam interesse em ler um livro de fantasia escrito por uma mulher. Como se percebe, mulheres ousadas, que rompem com padrões estabelecidos e esperados, são realmente perigosas, pois ameaçam a hegemonia masculina.

O feminismo decolonial existe exatamente para questionar padrões e mostrar que não apenas as mulheres são capazes de serem escritoras e produzir qualquer conteúdo, como também as mulheres do Sul Global – apesar de ainda vigorar um colonialismo do saber (Quijano, 2005) instituído em nossa cultura – são capazes de produzir literatura de qualidade, por isso, nossa proposta se baseia na produção da brasileira Lia Neiva. De acordo com Pinheiro Mariz (2023), uma maneira de engendrar o fantástico a partir da perspectiva do feminismo decolonial está na aplicabilidade de práticas de leitura de obras brasileiras escritas por mulheres no contexto de sala de aula na Educação Básica. Os professores de Letras devem se apropriar da produção literária fantástica de autoras brasileiras e aplicar tais leituras em seus planejamentos de aulas.

Outro ponto que justifica a nossa proposta está relacionado à realidade brasileira nos últimos meses de 2025 e decorrer do ano de 2026, marcados por uma onda de notícias de violência contra a mulher e feminicídio. Vários canais de comunicação relatam inúmeros casos, envolvendo diferentes mulheres (pobres ou não). Para o público que acompanha há o estranhamento “por que os homens agora estão agindo assim?”. Na verdade, não é de agora que homens cometem reiterados crimes contra mulheres, a pergunta é “por que somente agora inúmeros casos estão sendo divulgados a todo momento?”. É claro que a divulgação é de extrema importância, para que se reforce que isso não é algo inusitado, sempre ocorreu e ocorre numa quantidade absurda. No entanto, o modo como está sendo divulgado dá a sensação de que a violência contra a mulher, que é algo constante, é tão comum que chega a ser inevitável. Com esse raciocínio, o patriarcado sai ganhando, pois normaliza a desigualdade e blinda a responsabilidade masculina, colocando a culpa nas próprias mulheres: ela traiu, ela era uma chefe mandona, ela usava roupas curtas demais, ela sempre saía e voltava muito tarde. Em crises como essa, o próprio feminismo chega a ser culpado pela onda de violência. No aplicativo *Instagram*, um advogado, presidente de uma Comissão de Combate à Violência contra a Mulher, da OAB de Barueri, comentou num *post* que a culpa de tanta violência era das feministas, pois criminalizam os homens. O patriarcado se camufla, mas em momentos de crises acaba se mostrando e talvez a sociedade brasileira passe a enxergar e questionar “como um homem preside um cargo que deveria ser ocupado por uma mulher?”. A violência masculina não é um acaso, esses homens não são monstros ou doentes, eles só respondem ao próprio funcionamento do sistema, pois o objetivo do patriarcado é domesticar, oprimir e subalternizar mulheres, por isso, não é estranho ver um homem que não entende o feminismo estar liderando uma posição de “defesa” às mulheres.

Logo, a educação escolar necessita tocar em tal pauta, para que as crianças sejam ensinadas que o respeito às mulheres é essencial para a construção de uma sociedade igualitária, para que não se tornem adultos que culpam as mulheres pela violência feita por homens. Nesse aspecto, uma educação baseada no feminismo decolonial enxerga na literatura uma arte que serve como instrumento de resistência para momentos de crises, como instrumento humanizador:

A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2011, p. 177).

Para o autor, a literatura humaniza porque promove o exercício de reflexão, proporciona conhecimento, e pode ser eficiente em tornar o ser humano capaz de compreender os problemas sociais e a complexidade do mundo. Assim, este artigo propõe que a leitura literária seja utilizada como parte da construção da sensibilidade e do respeito. Dentro de tal concepção, a literatura fantástica, dominada por homens, passa a ser parte de um caminho mais amplo, para que os educandos possam enxergar a mulher para além de um mero objeto, subjugado numa sociedade patriarcal e machista.

Que a arte de ler o fantástico seja capaz de tocar a experiência leitora e proporcionar o reconhecimento de que as mulheres são capazes de estar onde quiserem, de produzirem o que quiserem e que o medo que sustenta o patriarcado, surja tão somente como um elemento que pode estar presente no texto fantástico, assim como está entre os elementos essenciais que o constituem, de acordo com a concepção de David Roas, discutida no conto que analisaremos a seguir.

2 A arte de ler o fantástico: uma proposta baseada em David Roas

Nos últimos 50 anos, boa parte da crítica literária se interessou pelo fantástico (ou insólito) e isso foi tão profícuo que gerou um *corpus* de aproximação entre o gênero e diversas correntes: estruturalismo, psicanálise, sociologia, estética da recepção e outros. O resultado disso se reflete em uma gama de definições que, quando unidas, contribuem na distinção de inúmeros aspectos, muito embora a maioria dessas visões sejam excludentes entre si.

Possivelmente, uma das teorias sobre o fantástico mais conhecidas e utilizadas no meio acadêmico foi a de Tzvetan Todorov (1975). O estruturalista búlgaro tinha por objetivo conseguir uma regra que servisse para muitos textos, para que pudessem ser denominados “obras fantásticas”. Para ele, a hesitação entre o que seria real ou imaginário seria um dos pontos mais importantes do fantástico. No entanto, há obras nas quais não há hesitação, pois não haveria outra explicação para o acontecimento senão o sobrenatural, que também é uma das características do fantástico. Todorov (1975) também o distingue como um gênero contrastante com outros dois: maravilhoso e estranho. Antes de Todorov (1975), houve outros teóricos que se arriscaram a conceituar o insólito, no entanto, ele teria sido o único (pelo menos reconhecido) a teorizar de maneira mais estruturada. A partir de sua teoria, surgiram muitas outras, concordando ou discordando do que o búlgaro havia escrito.

David Roas é um estudioso em literatura fantástica, sendo considerado por alguns críticos como o maior especialista em literatura fantástica da Espanha, de acordo com Pandolfi (2017). O teórico trabalha com a concepção de fantástico como aquilo que contradiz a concepção do real, ou seja, por mais que, ao final da narrativa, descubra-se a “realidade”, o leitor fica contrastando, duvidando, pois compara com a sua realidade. Segundo Roas (2014), para que o fantástico ocorra, ele deve ser o mais aproximado possível da realidade que o leitor conhece em seu cotidiano. Para isso, a linguagem é a ponte entre o mundo ficcional e o extratextual, pois o leitor precisa se render à adesão emocional, para que consiga se envolver no texto. Com isso, o teórico conclui que o riso não seria adequado ao insólito, pois espanta a adesão emocional de realidade. Para o espanhol, o efeito do fantástico não está na hesitação ou na incerteza, como afirmava Todorov, mas na impossibilidade de explicação, não apenas dentro do texto, mas em relação ao próprio leitor. A narrativa fantástica mantém diálogo com debates fora do texto. A obra precisa apresentar artifícios que possibilitem ao leitor a crença na presença ou na possibilidade do impossível. Assim, discordando de Todorov, Roas (2014) afirma

que a hesitação é muito útil, embora não seja superior e universal. Para o espanhol, quatro conceitos atravessam o texto fantástico: a realidade, o impossível, o medo e a linguagem.

O conto “O incrível caso do professor Antunes”, que está no livro *Estranhas histórias*, de Lia Neiva, possui características que se encaixam nas classificações do Fantástico de Roas (2014).

Lia Fonseca de Carvalho Neiva (Lia Neiva) é do Rio de Janeiro, escritora de literatura infantil e juvenil, categorias nas quais já recebeu o prêmio de “Melhor Livro Infantil” da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e o prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). A escritora tem mais de 20 livros publicados como *Histórias de não se crer* (1987), *Não olhe atrás da porta* (1989), *Entre Deuses e monstros* (1990), *O castelo da torre encantada* (1996), *Estranhas histórias* (2012), *A gata do Rio Nilo* (2012), *O herói e a feitiçeira* (2007), *Histórias pelo avesso* (2014), *Sombras e assombros* (2020), dentre outras. Importante ressaltar que há uma incidência de eventos insólitos em boa parte das narrativas da escritora.

O conto “O incrível caso do professor Antunes” é sobre um professor de piano, Antunes da Rocha Moura, órfão desde os 20 anos e celibatário. Mora apenas com uma empregada (a quem ele trata com certo desprezo), Margarida, uma mulher que lhe destina uma verdadeira devoção. Interessante como Lia Neiva se aproveita do enredo fantástico enquanto algo “absurdo” como metáfora que caracteriza a sua personagem feminina. Margarida reflete certos estereótipos, simboliza a mulher destinada aos afazeres domésticos, ensinada a sempre endeusar os homens, independente do comportamento destes. A empregada faz tudo para o professor Antunes, sendo-lhe a única plateia em concertos solitários na casa onde moram.

O ambiente construído no conto de Neiva lembra os clássicos romances *noir*. A narrativa se passa na fictícia cidade de Ribeirão do Pato Preto, um lugar pequeno, gélido e sombrio. Após apresentar um comportamento diferente, para desespero de Margarida, o desfecho revela que o professor Antunes nada mais é que um fantasma e que o corpo material do homem está estirado na cama, com o olhar fixo para o teto. A narrativa também sugere questionamentos como “será que o personagem já não estava morto simbolicamente?”, ele é descrito como alguém que não gostava de nada, no entanto, depois de efetivamente morto, passou a ver mais beleza em tudo e a se interessar de fato pelas pessoas. Uma morte muito simbólica, o falecimento do outro, alguém não exemplar. Parece que após a morte, o professor Antunes passou a viver de verdade, um oxímoro subversivo.

O conto de Lia Neiva envolve o leitor numa variedade de particularidades que coadunam com as teorias de Roas (2014). De acordo com o teórico Espanhol, para que uma obra seja fantástica, deve haver a possibilidade na crença do impossível e a impossibilidade de sua explicação. Para que isso ocorra, o texto deve aproximar o leitor de uma “realidade” que lhe é natural.

Essa realidade que o espanhol diz ser essencial na constituição do fantástico aparece de diversas formas no conto de Neiva. Logo no início do enredo, há a descrição de um cenário real que, talvez, possa até não fazer parte do cotidiano de certos leitores, mas é bem provável que seja conhecida a sua existência:

O relógio marca seis horas e quarenta e cinco minutos e a temperatura em nossa querida Ribeirão do Pato Preto é de nove graus positivos. O último boletim meteorológico indica que os termômetros vão subir, trazendo chuva ainda pela manhã. A geada da noite permanece em algumas ruas da cidade e todo o cuidado é pouco. Dirijam com atenção, meus amigos (Neiva, 2012 p. 4).

A realidade está nas descrições que levam o leitor a comparar a narrativa com o cotidiano do seu mundo. A autora cria uma protagonista real, que trabalha e que mantém relações (embora controversas) com outras pessoas, ministrando aulas de música para crianças, mantendo uma rotina. Um homem comum, num lugar comum do mundo, envolvido com preocupações e acontecimentos comuns para qualquer pessoa. O narrador onisciente, inclusive, chega a descrever a opinião de Margarida sobre algo também comum em nossa sociedade, a falta de confiança em políticos: “Em sua opinião, todos os políticos eram malandros safados e incompetentes” (Neiva, 2012, p. 5). Todos esses elementos, induzem o leitor a crer naquela realidade, pois há verossimilhança com a vida de muitas pessoas.

Para Roas (2014), o fantástico é um discurso intertextual com a realidade (como construção cultural). A ficção tem de ser uma “duplicação” da realidade extratextual. O leitor deve conhecer e se reconhecer no espaço que o texto apresenta, por isso, o fantástico é subversão. A noção de realidade dependerá da concepção de mundo de cada cultura, o importante é que o leitor possa contrastar a realidade da ficção que lê com a sua própria. Por isso, o fantástico exige a verossimilhança, uma vez que há uma necessidade construtiva de estar inscrito nisso, para “convencer” o leitor da “realidade” apresentada pelo acontecimento metaempírico narrado.

De início, a aura de mistério no enredo leva o leitor a imaginar que o mau tempo é o grande vilão, uma vez que já matou muita gente: “Um nariz descoberto pode ser um descuido fatal, pois a inalação do traiçoeiro ar gelado quase sempre traz consequências funestas” (Neiva, 2012, p. 8). Assim, a narrativa se estende parecendo comum, sem maiores tensões, o que gera uma expectativa no leitor ansioso e fecha o enredo numa armadilha de suspense.

No entanto, certa manhã, a empregada passa a desconfiar do professor, que de, cotidianamente, tedioso e mal-humorado, subitamente passa a fazer um discurso apaixonado sobre o tempo lá fora e sobre a falta de apetite para o corpo, enfatizando que precisa somente alimentar a alma, algo estranho para Margarida, uma vez que o professor possuía um enorme apetite todas as manhãs:

E por onde andava a rabugice de sempre, Santa Eulália? Por que tanta alegria? Qual a razão do discurso amalucado sobre passear no tal olho? E o que dizer da alma com vontade de beber café com leite? E da voz alegre feito um toque de clarim? Alguma coisa estava errada. O professor parecia outro homem” (Neiva, 2012, p. 15-16).

Observe-se que o comum (tanto no cotidiano da personagem, quanto no acompanhamento da narrativa) passa a ser questionado e o leitor sente o estranhamento manifestado por Margarida. Segundo Roas (2014), esse estranhamento experimentado pela personagem e repassado ao leitor, caracteriza o fantástico. Outros comportamentos não costumeiros de Antunes levam a empregada a se desesperar e a dar ênfase à ideia de que algo de errado está acontecendo. Este ponto da narrativa também destaca a invisibilidade da empregada, uma mulher que por tantos anos serviu a um homem que a ignorava e não lhe imputava o devido respeito e reconhecimento.

- (...). O que quero dizer é que nós nunca trocamos ideias; você nunca me falou das suas vontades, nem das suas tristezas. Só agora me dei conta! E eu também nunca falei de mim. Nós dois vivemos como duas ostras. Que desperdício, Margarida! Eu não conheço a sua alma! (Neiva, 2012, p. 24).

Apesar de toda a doação de Margarida para o bem-estar do chefe, Antunes nunca tratou a empregada como ser humano, sempre manteve distância sobre a sua vida, até aquele dia. A partir desse emaranhado de acontecimentos “fora do comum”, Margarida passa a despertar no leitor esse “estranhamento”. Até então, o elemento sobrenatural ainda não aparece e somente a curiosidade do leitor é alimentada.

Para Roas (2014), o sobrenatural pode ou não estar no texto e, quando este elemento estiver presente, sempre irá supor uma ameaça à realidade do leitor, que acreditava até então ser governado por leis rigorosas e imutáveis. A desconfiança do leitor é comprovada diante do clímax da narrativa, quando Margarida grita e conta ao professor que viu seu corpo (físico) estirado na cama, morto:

- Professor! O senhor está esticado lá na cama, olhando o teto, completamente morto.
- Eu, morto? Que besteira!
- Está sim, professor! Está *todíssimo* morto. Eu acabei de ver. E não é de agora. Deve ter sido de noite. Ai meu Jesus Cristo! Minha Nossa Senhora! (Neiva, 2012, p. 26).

Observe-se que, a exemplo do que afirma Roas (2014), a narrativa fantástica apresenta o sobrenatural ao leitor não como evasão, fruição, mas para interrogá-lo, para desestabilizar a segurança que, até então, acreditava ter diante do mundo real. No conto de Neiva (2012), o narrador em terceira pessoa envolve o leitor na perspectiva de Margarida, as incertezas e suspeitas que ela levanta são repassadas ao leitor, que até então está envolto num suspense, numa “possibilidade” de algo incomum. Em seguida, o elemento sobrenatural é apresentado e, também por conta da perspectiva de margarida, passa a ser posto em dúvida. No decorrer da narrativa, o leitor percebe que, de fato, o professor Antunes virou um fantasma: “O incrível caso do professor Antunes será um assunto palpitante; e eu, a maior celebridade de Ribeirão do Pato Preto. Ah, criatura, eu estou adorando ser fantasma!” (Neiva, 2012, p. 31). A partir do momento que o leitor passa a ter a certeza do acontecimento sobrenatural, Roas (2014) afirma que ocorre o “impossível” na narrativa fantástica, “o irreal passa a ser concebido como real, e o real, como possível irrealidade” (Roas, 2014, p. 32).

O impossível está a partir do momento em que o leitor, já “habitado” com o comportamento estranho do professor Antunes, recebe o efeito catártico da surpresa, ao ser revelado pela empregada que aquele “novo homem” é um fantasma e que seu corpo material está estirado numa cama, o que pode ser interpretado como a contemplação de sua existência insignificante. Roas (2014) afirma que o impossível é aquilo que não pode ser, mas é. O leitor se depara com a informação de que o “verdadeiro” Antunes está morto e passa a questionar determinadas partes do enredo, ao mesmo tempo, tem de se habituar com a recente descoberta. Com o passar da narrativa, as personagens (o fantasma do professor e a empregada) passam a se acostumar com a nova realidade que se apresenta. O leitor se depara com isso, provavelmente crê nisso como um absurdo, confronta com a sua realidade e tem certeza de que isso é impossível. Os próprios personagens confundem o leitor (o pacto do fantástico). O fantasma não sabia que era fantasma. Antunes duvida do que a empregada fala, questiona se é verdade, mas com muita tranquilidade, gerando um efeito paradoxal na interpretação do leitor. Há, portanto, a presença do sobrenatural entrando em conflito com a realidade e esse efeito está sendo induzido pelo comportamento das personagens. Assim, o leitor questiona: O que é verdade? O homem está morto? Será alucinação de Margarida? Como Antunes não sabia que estava morto, não viu seu corpo quando levantou de manhã? Por que ele não

demonstra preocupação com a informação de que está morto? Tais aspectos denunciam a condução da narrativa: ter guardado toda a tensão para o momento da descoberta; o efeito sobrenatural de último instante causa esse estranhamento, ocasiona o impossível.

Como se percebe, o impossível está atrelado à realidade. Em *A metamorfose*, de Kafka, Gregor Samsa é transformado em um inseto e isso é apresentado pelo narrador e assumido pelos personagens sem nenhum questionamento. Este evento é percebido pelo receptor/leitor como mais um (entre tantos) elemento impossível que compõe a história. No entanto, a critério de reflexão, a metamorfose é uma transgressão das leis naturais, por sua vez, o não questionamento (pelas personagens) e aceitação (pelo leitor) dessa transgressão pode ser percebido como uma transgressão das leis psíquicas e sociais que compõem a realidade. O modelo de realidade empregado na narrativa constitui a conduta das personagens como transgressora da ordem normal. O universo passageiro da ficção denuncia ao destinatário esse modelo ilusório, propondo uma revisão da noção de realidade. Em suma, “o impossível é aquilo que não pode ser, que não pode acontecer, que é inexplicável de acordo com tal concepção” (Roas, 2014, p. 76), mas acontece e se torna “realidade”.

A partir do momento que a tensão de Margarida é transformada em aceitação, o inexplicável passa a ser uma realidade possível. Neiva (2012), parece mudar a condição submissa da empregada enquanto “ser” mulher diante de um homem machista, que morre e se transforma num espectro, uma metáfora para a sua condição de homem, sendo resumido a um corpo que não mais se importará com coisas terrenas, passando a conhecer um lado humano nunca explorado, uma atitude paradoxal, já que se trata de um fantasma. Margarida será responsável por convencer o leitor sobre o impossível, ela possui esse papel condutor, que o faz sentir a tensão em determinados momentos e também o leva a mudar de ideia sobre o que a história apresenta. Esse elemento impossível do enredo fantástico também se manifesta por meio do professor Antunes, que ao aceitar a sua condição, passa a estabelecer estratégias que possam explicar à sociedade seu provável sumiço, pois ninguém jamais poderá saber o seu segredo, uma vez que o sobrenatural assusta, desestrutura o entendimento de realidade.

O “medo”, outro aspecto fantástico apontado por Roas (2014), manifesta-se no conto de Neiva por meio da inquietude das personagens. Margarida observa algo anormal, Antunes, ao descobrir que seu corpo físico está morto, fica incrédulo, no entanto, tranquilo. O medo é uma resposta à realidade que perdeu a coerência. Roas (2014) diz que utilizar tal palavra é demasiado exagero, talvez, melhor aceito seja “inquietude”, uma vez que não se trata de algo físico ou com a intenção de provocar susto (intenção cara de alcançar no cinema e difícil em um texto): “essa transgressão, essa ameaça, se traduz no efeito fundamental do fantástico: o *medo*, a *inquietude*” (Roas, 2014, p. 190). O medo fica, então, no campo da reação experimentada, tanto pelos personagens (inclusive o narrador extradiegético/homodiegético), quanto no leitor:

O silêncio foi quebrado pelo grito de Margarida; um grito trêmulo e espremido daqueles que chegam, à boca, raquíticos e depauperados e que só acontecem quando o ar do qual se nutrem é obrigado a forçar sua passagem por um percurso subitamente estreitado pelo terror. (...). A angústia e o pavor têm o péssimo costume de contraírem os músculos da garganta, estrangulando a traqueia e fechando a glote, assim, amassando os gritos, que irrompem desafinados e fantasmagóricos (Neiva, 2012, p. 25).

A reação experimentada por Margarida e que é apresentada ao leitor é manifestada por meio do grito de horror. O narrador extradiegético intensifica essa reação ao descrever as reações que a angústia provoca, sendo transformada em grito diante de algo que choca, que irrompe com a noção de realidade. A sensação experimentada e expressa por ambos transmitem ao leitor uma noção do que seria o medo diante do “incomum” e como isso pode ser traduzido numa narrativa fantástica.

O fato é que, dentro dessa noção de medo como estranhamento, o ambiente soturno, gelado, vazio, enigmático da narrativa antecipa um evento sobrenatural. No entanto, sua demora em se concretizar gera uma tensão na qual o leitor se desarma, por achar que nada mais estranho poderia acontecer. Além da descrição do ambiente, a tensão de Margarida por achar o patrão “estranho” cria também uma inquietação. A presença de elementos que fazem referência direta ou indiretamente à morte também pode ser algo a ser enfatizado durante a leitura, como nestes trechos: “invocava uma legião de santos, para que protegessem o seu patrão das malignas correntes geladas” (Neiva, 2012, p. 11) e “a Morte roçava o lugar sem dó nem piedade”. Observe-se que a palavra “Morte” foi grafada pela autora com letra maiúscula, isso pode chamar a atenção para dois aspectos: a ênfase na morte como uma possível vilã, para despistar o leitor (quem é o vilão? o frio? algum evento novo?), ou a morte como uma entidade que anuncia o desfecho. Em ambos os casos, a escrita da palavra causa certo “estranhamento” e serve para ativar a atenção do leitor implícito, como pistas que testam o nível de conhecimento e atenção na leitura.

Diante da descrição de tais elementos, como expressar pela “linguagem” o que é inexpressável? Existe uma linguagem, um tipo de discurso próprio do fantástico? Roas (2014) cita vários autores que chegam a uma conclusão semelhante nesse questionamento: há procedimentos retóricos, discursivos e estruturais recorrentes em muitas narrativas fantásticas, no entanto, não são exclusivos a elas, sendo compartilhados pela linguagem literária geral, ou seja, “não existe uma linguagem fantástica em si mesma, e sim um modo de usar a linguagem que gera um efeito fantástico” (Roas, 2014, p. 179). Por isso, o teórico indica que as figuras de linguagem são marcas textuais utilizadas a favor da retórica do indizível, assim como certos adjetivos – elementos utilizados como estratégias discursivas: “expressões ambíguas do tipo ‘pensei ter visto’, ‘acho que vi’, ‘era como se’, assim como a utilização reiterada de adjetivos de forte conotação, como ‘sinistro’, ‘fantasmagórico’, ‘aterrorizante’, ‘incrível’” (Roas, 2014, p. 172). Para o crítico, a utilização das figuras de linguagem é uma estratégia de aproximação, por meio delas, o narrador consegue descrever os horrores deste mundo, fazendo o leitor conseguir imaginar.

Esse tipo de “linguagem” a que Roas (2014) se refere surge desde o início do conto de Lia Neiva, por meio de expressões que descrevem as características de suspense que a cidade está durante o período de frio: “O dia prometia ser daqueles gelados, com a cidade vazia de gente e de bicho” (Neiva, 2012, p. 8). A expressão “vazia” dá a ideia de abandono e quando o narrador complementa com a informação de que não haverá “gente”, nem “bicho”, fica subentendida a liberdade de aparição de seres sobrenaturais, isso alimenta a imaginação do leitor.

No clímax da narrativa, quando Margarida se depara com o corpo morto do professor, a linguagem também surge com um objetivo catártico:

Dissipando-se em ruídos esquisitos como aquele que fez Margarida. A angústia e o pavor têm o péssimo costume de contraírem os músculos da garganta, estrangulando a traqueia e fechando a glote, assim, amassando os gritos, que irrompem desafinados e fantasmagóricos (Neiva, 2012, p. 25).

Neste trecho, o narrador descreve a sensação do grito de pavor da personagem ao se deparar com o corpo imóvel do patrão que ela havia acabado de conversar na sala. A certeza de que Antunes estava morto e que ela estava dialogando com um fantasma não poderia ser expresso simplesmente pela onomatopeia do grito. A autora sente a necessidade de envolver o leitor, para isso, utiliza uma linguagem descritiva, com palavras que possam transmitir essa intensidade, como “ruídos esquisitos”, “angústia”, “estrangulando”, “gritos”, “fantasmagóricos”.

Dentro desse contexto da possível “linguagem fantástica”, palavras e expressões que talvez não façam sentido usualmente – como os oxímoros e paradoxos utilizados nos contos de Lovecraft: “ângulo obscuro”, “arquitetura obscuro” –, estruturam o lado subversivo do fantástico não somente em sua temática, mas em seu aspecto linguístico, uma vez que descreve um fenômeno impossível dentro do próprio sistema. No conto de Neiva, isso pode ser notado quando aparecem termos como “traíçoeira frialdade” ou “felicidade inaudita”.

As figuras de linguagem também são frequentes para os efeitos fantásticos, como os trocadilhos irônicos feitos pelo narrador na passagem na qual descreve a personagem Margarida, tolamente encantada, ouvindo Antunes tocar, fazendo uma analogia entre a origem da palavra “salário” (*salarium*) e o significado bíblico “sal da terra”, metáfora para moral: “Metamorfoseara-se no próprio sal da terra, a personificação mesma do *salarium* que impulsionara as legiões de Roma, transfigurado em uma simples figura de mulher” (Neiva, 2012, p. 10). Parece que as figuras de linguagem antecipam a temática da morte fantástica: a personagem Margarida já falecida de conhecimento, numa escravidão moderna, sendo empregada em tempo integral de um homem que não lhe importava retribuição pecuniária e a morte de um homem insensível que passa a ser substituído por um fantasma realmente mais justo, um exemplo de “sal da terra”. O coloquialismo nas palavras “doidice” e “demo”, em “Em seu humilde entendimento, aquela doidice calamitosa só podia ser um arranjo do demo” (Neiva, 2012, p. 21), aproxima o leitor do enredo fantástico, também sendo útil para seduzi-lo e aproximar a narrativa de sua realidade.

Como foi perceptível, neste tópico, buscou-se mostrar a ligação entre os quatro conceitos que, de acordo com Roas (2014), atravessam o texto fantástico: realidade, impossível, medo e linguagem. Esses elementos estão presentes no conto “O incrível caso do professor Antunes”, de Lia Neiva, uma escritora que faz jus à proposta aqui apresentada de que as mulheres brasileiras produzem literatura fantástica e que merecem espaço para reconhecimento, sendo a escola um ambiente propício a essa iniciativa. Assim, reforçamos que tal perspectiva deve ser adotada para as aulas dos professores de letras da Educação Básica, como parte de um movimento de incentivo à leitura e respeito às mulheres.

Importante ressaltar que há inúmeras teorias fantásticas e a obra de Neiva coaduna com a proposta de Roas (2014), no entanto, no Brasil, como um país da vasta América latina, possui inúmeras particularidades culturais que transbordam para a escrita literária, assim, muitas outras mulheres escritoras utilizam uma maneira particular de produzir literatura fantástica, havendo, portanto, a necessidade do cuidado ao classificar ou analisar tais obras, sem cair no erro de achar que qualquer obra pode ser encaixada em determinadas teorias. Este artigo também serve para este alerta, para que possa haver o devido cuidado e reflexão, principalmente ao que se refere às obras indígenas. Daí a importância de trabalhos como este, para que o professor da Educação Básica possa ter conhecimento da produção literária fantástica brasileira.

Considerações finais

De acordo com Regina Zilberman (2008) a leitura literária estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos, além disso, pode servir como auxílio ao aluno, para que tenha maior segurança em relação às suas próprias experiências. Para a estudiosa, a experiência com o texto literário deve trazer a obra para a realidade do leitor, para que possa construir sentidos e significados, num exercício de releitura associada ao mundo do indivíduo.

Este indivíduo, segundo Marisa Lajolo (1993), tem contato com situações de letramento e leitura em diversos ambientes, no entanto, em relação à leitura literária e sua forma institucionalizada, a escola é o ambiente responsável por sua formação. Por isso, tal exercício (leitura), pode e deve ser iniciado na escola, sem, obviamente, se fechar nela. Confiantes nesse exercício de expansão, nossa proposta também busca influenciar leitores do fantástico escrito por mulheres para além da obra apresentada aqui e para além das paredes da sala de aula. Que a literatura fantástica escrita por mulheres sirva como diálogo contra o machismo e o patriarcado e que a escola possa desempenhar esse papel de luta por um mundo mais justo, que desconstrói a subalternidade da mulher, mostrando sua capacidade intelectual e de produção de conhecimento.

Além disso, ressaltamos a necessidade de se pensar no fantástico do Sul Global, não somente na sua produção literária, mas na sua produção teórica. As teorias e obras fantásticas mais conhecidas são de homens e homens europeus. Mulheres produzem literatura fantástica. Por isso, trouxemos uma proposta que se enquadra no giro de lutas do feminismo decolonial, para que os.as alunos.as da Educação Básica tenham conhecimento, por meio da instituição responsável por sua formação leitora (a escola), de um fantástico “tipicamente brasileiro”, de autoria feminina.

Para esta proposta, apresentamos quatro aspectos do texto fantástico definidos por David Roas (2014): realidade, linguagem, impossível e medo. No entanto, sinalizamos que o fantástico é uma categoria que se expande e se adapta, não se fechando somente a teorias europeias, apesar de simpatizarmos com as teorias de Roas.

Importante ressaltar que nossa proposta não se fecha ao que aqui está descrito, mas se abre a inúmeras outras possibilidades que os.as professores.as da Educação Básica possam vir a somar, como afirma Michèle Petit (2009, p. 292) “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção”. Que a arte de ler o fantástico escrito por mulheres brasileiras seja posto em prática, seja no sentido de apreciar, aprender ou transmitir.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

NEIVA, LIA (2012). O incrível caso do professor Antunes. In: NEIVA, LIA. *Estranhas histórias*. São Paulo: Globo.

PANDOLFI, Maira Angélica. Voces de lo fantástico en la narrativa española contemporânea. David Roas y Ana Casa. 2016. In: *Revista abusões*. n. 04, v. 04, ano 03, 2017.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARIZ, Josilene Pinheiro. Ensinar literatura fantástica em uma perspectiva sul-sul. In: *O fantástico como gênero e modo atemporal*. 1ª ed / Uberlândia–MG: Editora Pojetium, 2023.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Ubu Editora, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Um-feminismo-decolonial.pdf>. Acesso em: 15/04/2024.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via atlântica*, nº 14 dez, p. 11-22, 2008.

A AUDIOSSÉRIE ORGULHO E PRECONCEITO: NOVAS REMIDIAÇÕES, CIRCULAÇÃO E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

Adriana dos Santos Sales

<https://orcid.org/0000-0002-5544-6996>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

drixsales@gmail.com

Introdução

Ao discutir as adaptações de Austen, Looser (2017) evidencia que a construção da imagem de Jane Austen como autora canônica não foi um processo linear, mas o resultado de múltiplas mediações culturais, históricas e sociais ao longo do tempo. Após sua morte, a reputação de Austen passou a ser moldada por leitores, críticos, familiares e instituições, que atribuíram à autora diferentes identidades — ora como gênio literário, ora como figura doméstica e conservadora (Zardini, 2014). Essas representações demonstram que a autora não apenas escreveu obras que perduram, mas também foi continuamente reinterpretada e reconstruída, tornando-se um fenômeno cultural em constante transformação. Assim, constitui-se “um legado que vai além do suporte impresso e que pode ser investigado sob a perspectiva das teorias contemporâneas da adaptação e da cultura midiática” (Sales, 2025e, p. 2).

O movimento de fãs e a recepção contemporânea da obra de Austen apresentam-se como um “fenômeno notável da cultura global” (Sales, 2025a, p. 397). Na atualidade, Austen insere-se no que se convencionou chamar de Austenmania, “um movimento de valorização popular que envolve desde produções cinematográficas e televisivas até a feitura de *fanfictions*, produtos licenciados e diversas recriações literárias” (Sales, 2025a, p. 397). Confirmando essa tendência, Sales (2025e, p. 1) afirma que “a obra de Jane Austen tem atravessado fronteiras temporais, geográficas e midiáticas. Ao longo dos séculos, a escritora tem se tornado um dos maiores fenômenos de recepção da literatura inglesa”. Além disso, Looser (2017) destaca que a consolidação de Austen como ícone literário está diretamente ligada aos diversos modos de circulação e apropriação de sua obra, incluindo adaptações, ilustrações, dramatizações e usos políticos e culturais.

Ao longo dos séculos XIX ao XXI, essas reconfigurações contribuíram para ampliar o alcance da autora e diversificar seus significados, inserindo-a em diferentes contextos sociais e midiáticos. Nesse sentido, “as adaptações e recriações literárias devem ser compreendidas como formas legítimas de interpretação e diálogo com o texto-fonte” (Sales, 2025a: p. 397). Assim, compreender Austen na contemporaneidade implica reconhecer não apenas seus romances, mas também o conjunto de práticas culturais que sustentaram sua permanência, evidenciando sua notável capacidade de adaptação e reinvenção no imaginário coletivo. Ademais, “a longa história de adaptações das obras de Jane Austen é uma das mais prolíficas da tradição literária ocidental” (Sales, 2025a, p. 398).

Se analisarmos as primeiras adaptações, fora do contexto do cinema e da televisão, encontraremos releituras da autora para o rádio. As obras de Austen “têm sido temas populares para adaptação radiofônica em ambos os lados do Atlântico”²⁰ (Raw, 2013, p. 37), com destaque para os Estados Unidos e o Reino Unido entre as décadas de

²⁰ Tradução minha, no original em inglês: “Jane Austen’s novels have been perennially popular subjects for radio adaptation on both sides of the Atlantic” (Raw, 2013, p. 37).

1930 e 1960. Breyer (2000) lista 26 produções norte-americanas entre os anos de 1939 e 1960 e 33 adaptações produzidas pela BBC — atualmente denominadas BBC Radio 3, BBC Radio 4 e World Service. Essas produções, muitas vezes transmitidas ao vivo, eram concebidas como experiências efêmeras, o que pode justificar a escassez de registros preservados. Como destaca Morton (2000), muitas emissoras consideravam as gravações uma forma “inferior” de cultura. Ainda assim, essas adaptações evidenciam a consolidação do rádio como um meio relevante para a reinterpretação de clássicos literários, embora muitas fitas, devido ao alto custo de preservação, foram reutilizadas à percepção de que não possuíam valor histórico ou cultura (Raw, 2013).

A análise das adaptações das obras da autora evidencia que o rádio constrói mundos imaginativos a partir de recursos sonoros específicos. Por meio do microfone, o ouvinte é inserido em um universo íntimo, no qual é possível escutar os diálogos dos personagens e ouvir seus pensamentos (Raw, 2013). O uso de efeitos sonoros e a centralidade da voz exigem uma participação ativa do público, que completa mentalmente os cenários e as ações. Dessa forma, as adaptações radiofônicas não apenas traduzem o romance para o som, mas também criam uma experiência estética própria, caracterizada por uma narrativa vibrante e dinâmica, reforçando o papel da imaginação na recepção da obra.

Com o avanço das tecnologias digitais, esse cenário transforma-se significativamente. A internet passou a permitir o acesso global a produções antes inacessíveis. Companhias contemporâneas, tanto profissionais quanto amadoras, passaram a produzir novas dramatizações, aproveitando o potencial democrático do meio digital, que possibilita não apenas a criação, mas também novas formas de circulação e escuta. Nesse contexto, as transmissões via rádio deixam de estar submetidas à programação das emissoras e passam a oferecer maior autonomia ao ouvinte, que pode escolher dia e horário para ouvirem as adaptações por meio de plataformas de *streaming*.

No que se refere aos produtos em áudio baseados em literatura, a prática de escuta de obras literárias por meio de audiolivros e audiosséries tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma forma relevante de fruição literária no contexto da cultura digital. A audição, nesse cenário, passa a constituir uma modalidade contemporânea de leitura, mediada por tecnologias de gravação, plataformas de *streaming* e dispositivos móveis. Mais do que simples leituras em voz alta de textos previamente publicados, as produções em áudio contemporâneas costumam incorporar elementos de dramatização, *design* de som, trilhas musicais e múltiplas vozes narrativas, configurando experiências narrativas complexas. Nesse caso, o som assume papel fundamental na construção de sentidos, pois, como argumenta Chion (1994), a dimensão sonora nas narrativas midiáticas produz um efeito de “audio-visão”, no qual a escuta orienta a percepção e intensifica a experiência narrativa. Aplicada à literatura, essa perspectiva permite compreender os audiolivros e as audiosséries como formas de mediação estética que reorganizam a relação entre texto, voz e imaginação.

Nesse processo, adaptações em formato de áudio de obras literárias também podem ser compreendidas como formas de tradução intersemiótica, isto é, como a transposição de um texto de um sistema de signos para outro. Conforme propõe Jakobson (1959, 2002), a tradução intersemiótica envolve a interpretação de signos verbais por meio de sistemas não verbais, o que inclui recursos performáticos e sonoros. A adaptação para áudio mobiliza ainda questões relacionadas à recepção e circulação das obras literárias, uma vez que novas formas de mediação transformam os modos como os públicos contemporâneos entram em contato com textos literários. Assim, a estética da recepção de Jauss (2005) contribui para compreender como cada nova mediação

reconfigura o horizonte de expectativas do público, enquanto as reflexões de Venuti (2021) sobre tradução e mediação cultural permitem pensar o papel das adaptações na renovação e circulação transnacional dos textos literários em diferentes contextos midiáticos. Assim, audiolivros e audiosséries podem ser entendidos como práticas culturais que simultaneamente reiteram e reinventam a experiência literária na contemporaneidade.

A adaptação (figura 1) de *Orgulho e Preconceito* (2025) no formato audiossérie, inspirada no romance homônimo de Jane Austen (1813), pode ser compreendida como um processo de remediação no qual a narrativa literária é reinterpretada por meio de recursos acústicos e performáticos. Seguindo um projeto internacional, lançado pela plataforma Audible em 2025, *Orgulho e Preconceito* recebeu uma adaptação em formato de audiossérie também no Brasil.

Figura 1 – Capa do audiobook *Orgulho e Preconceito* (2025)



Fonte: www.audible.com

A adaptação foi realizada por Lulu Raczka (figura 2) e contou com a participação dos atores: Julia Dalavia (Elizabeth Bennet), Rodrigo Simas (Senhor Darcy), Denise Fraga (Senhora Bennet), Elisa Lucinda (Lady Catherine de Bourgh) e Jessica Cores (Jane Bennet), entre outros.

Ao convocar atores conhecidos e adotar estratégias de imersão sonora, a audiossérie reforça a vitalidade cultural de Austen no Brasil e evidencia a circulação de seu legado, demonstrando como clássicos literários podem ser ressignificados no presente. O lançamento da audiossérie no Brasil, em 06 de outubro de 2025, contou com a presença dos principais atores e autora da adaptação em um coquetel destinado a jornalistas, influenciadores digitais e pesquisadores, incluindo a presidente da Jane Austen Sociedade do Brasil. No site da Audible (2025b), a descrição da adaptação chama ao dirigir-se diretamente aos ouvintes: “chame suas irmãs e apertem os espertalhos! Esta é uma releitura sem igual do clássico *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, interpretada por um novo e formidável elenco” (Audible, 2025b). Além disso, o destaque vai também para a trilha sonora original do compositor indicado ao Grammy Morgan Kibby. A escolha de chamar a atenção de mulheres que possivelmente associado aos espertalhos foi uma forma de atingir a maioria do público leitor de Jane Austen no Brasil que é o feminino, representando cerca de 95% (Sales, 2018). Na coletiva de imprensa, foi

oferecida uma bolsa com um *press kit* (figura 3) “com conteúdo digno de Jane Austen!” (Sales, 2025f).

Figura 3 – Press Kit



Fonte: acervo pessoal

Dentro dela, havia um *voucher* da Audible oferecendo quatro meses gratuitos para ouvir a produção completa, uma cartela de adesivos, uma caixinha com docinhos, uma vela perfumada e uma seleção de chás especiais (Sales, 2025f). Cada detalhe foi pensado para introduzir o participante no universo austeniano, fazendo com que essa experiência também se configurasse também uma experiência de leitura da obra (figura 3).

Orgulho e Preconceito (2025) foi adaptado para o português com duração de quatro horas e quarenta e seis minutos, sob direção da Audible Originals, enquadrando-se na categoria Literatura e Ficção. A produção contou com mais de vinte atores e foi gravada usando a tecnologia Dolby Atmos, proporcionando “uma sensação de mergulhar dentro dessas histórias” (Audible, 2025b).

Em um intervalo de poucas semanas, a audiossérie foi lançada em outros países (figura 4) como os Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e França (Audible, 2025b), com destaque para a atuação de Harris Dickinson (*Baby Girl*, 2024) no papel de Mr. Darcy, Jessie Buckley (*Hamnet*, 2025) como Caroline Bingley, e os atores consagrados Glenn Close (*Lady Catherine de Bourgh*) e Bill Nighy (*Mr. Bennet*).

Figura 4 – Produções em inglês, alemão e francês



Fonte: Audible

Os convidados tiveram a oportunidade de entrevistar três atores brasileiros durante a cerimônia de lançamento. De acordo com a entrevista concedida à Adriana Sales (Jane Austen Sociedade do Brasil), o ator Rodrigo Simas disse que foi um desafio interpretar o senhor Darcy, antes encarnado por Tiago Lacerda na novela *Orgulho e Paixão* (2018) - novela baseada em seis romances de Austen (Sales, 2025d). Sendo assim, ele procurou dar mais leveza tradicionalmente associado a uma postura mais sisuda interpretado por Lacerda. Por sua vez, a atriz Julia Dalavia, que interpreta Elizabeth Bennet, já acostumada a fazer papéis personagens femininas à frente de seu tempo confirma que foi uma honra receber a responsabilidade de interpretar “*a headstrong girl*” que continua conquistando gerações de leitores no Brasil (Sales, 2025c). Por sua vez, a atriz Jessica Cores (figura 7) destacou que procurou imprimir sua voz, a leveza da personagem Jane Bennet e aborda a importância da diversidade e da representatividade nas novas releituras de Austen (Sales, 2025b). É interessante observar que nessa adaptação, assim como na do Reino Unido, foram convidados atores negros, reforçando a ideia de que a voz ultrapassa marcadores raciais.

1 Fundamentação teórica

A análise da audiossérie *Orgulho e Preconceito* insere-se em um campo interdisciplinar que articula estudos da adaptação, tradução intersemiótica, teoria do som, estética da recepção e circulação digital da literatura. Considerando as transformações contemporâneas nas práticas de leitura e consumo cultural, torna-se necessário compreender como obras literárias canônicas são reinterpretadas em diferentes mídias e como essas transposições produzem novos modos de significação. Nesse sentido, esta seção mobiliza quatro eixos teóricos principais: adaptação e tradução intersemiótica; narratividade sonora e *design* acústico; recepção e cultura da escuta; e circulação digital e mediação das plataformas, de modo a analisar a audiossérie enquanto objeto estético e cultural situado no ecossistema midiático contemporâneo.

Além da voz, a audiossérie mobiliza uma complexa paisagem sonora que contribui para a ambientação e para a construção do universo ficcional. Sons de passos, portas, ambientes internos e externos, bem como a trilha musical, não apenas contextualizam a ação, mas também orientam a interpretação do ouvinte, sugerindo emoções, atmosferas e mudanças de cenário. Esses elementos funcionam como operadores narrativos que substituem descrições presentes no texto escrito, evidenciando o deslocamento de funções entre as linguagens. A mixagem sonora, por sua vez, organiza esses diferentes planos acústicos, criando profundidade espacial e destacando determinados elementos em detrimento de outros, o que contribui para a construção de uma experiência imersiva.

No que se refere à adaptação, parte-se da noção de “tradução intersemiótica ou transmutação” como “a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais”²¹ (Jakobson, 1959, p. 233). Tal conceito permite compreender a adaptação sonora como um processo de transposição entre linguagens, no qual o texto literário é reconfigurado por meio de elementos acústicos e performáticos. Nessa perspectiva, a adaptação não deve ser entendida como simples reprodução do original, mas como recriação interpretativa. Hutcheon (2013) considera uma adaptação uma repetição, mas

²¹ Tradução minha do original em inglês: “intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems” (Jakobson, 1959, p. 233).

sem replicação, enfatizando seu caráter criativo e transformador. No caso da audiossérie, essa transposição envolve a incorporação de vozes, ritmos e paisagens sonoras que reinterpretem o romance de Austen, evidenciando que adaptar também significa produzir uma leitura crítica do texto de origem.

Nesse contexto, o som passa a desempenhar uma função estruturante na experiência narrativa. A presença de múltiplas vozes interpretativas e de elementos de *design* sonoro aproxima a audiossérie da dramaturgia radiofônica, articulando literatura, performance e produção sonora em um formato híbrido. Como observa Chion (1994), ao discutir as relações entre som e percepção narrativa, o áudio pode orientar a imaginação do ouvinte ao sugerir ambientes, emoções e tensões dramáticas que não são visualmente apresentadas. A audiossérie, portanto, amplia as possibilidades de fruição da obra literária ao construir uma experiência imersiva na qual a escuta assume papel central na produção de sentido.

A recepção da obra, por sua vez, pode ser analisada à luz da estética da recepção, segundo a qual “a obra literária não é um objeto que existe por si só e que oferece a mesma vista para cada leitor”²² (Jauss, 2005, p. 45). Ao contrário, seu sentido constitui-se na relação com o público e seus horizontes de expectativa. No contexto contemporâneo, marcado pela cultura digital e pela mobilidade, a escuta emerge como uma prática significativa de acesso à literatura. A expansão dos audiolivros e *podcasts* no Brasil evidencia a formação de novos públicos e modos de fruição, nos quais ouvir torna-se uma forma legítima de leitura. Nesse sentido, a audiossérie dialoga com repertórios culturais diversos, sendo interpretada a partir de experiências mediadas pela oralidade, pela performance e pelas práticas cotidianas de escuta.

Por fim, a circulação da obra em plataformas digitais pode ser compreendida a partir das reflexões de Venuti sobre a mediação cultural e a tradução no contexto global. Para o autor, a tradução é sempre uma prática subjetiva, atravessada por valores culturais e ideológicos (Venuti, 2021). No ambiente digital, plataformas como a Audible desempenham papel importante na distribuição e curadoria de conteúdos, influenciando o acesso e a visibilidade das obras literárias. Esse processo insere-se em dinâmicas de globalização cultural, nas quais textos circulam entre diferentes contextos linguísticos e culturais, sendo reinterpretados localmente. Assim, a audiossérie não apenas adapta o romance de Austen, mas também o reinsere em fluxos transnacionais de consumo cultural, evidenciando como a literatura canônica é continuamente ressignificada em função das mediações tecnológicas e das práticas contemporâneas de leitura e escuta.

2 Desenvolvimento

O trabalho insere-se no campo dos estudos interdisciplinares que articulam literatura, mídia e cultura digital, tomando como objeto de análise a audiossérie *Orgulho e Preconceito* (2025). Considerando as transformações contemporâneas nas formas de acesso e fruição da literatura, este estudo busca compreender como a adaptação sonora do romance de Jane Austen reconfigura a experiência literária por meio de processos de remediação, tradução intersemiótica e circulação digital. Nesse sentido, a análise parte da articulação entre o referencial teórico e observação do objeto, privilegiando uma abordagem qualitativa e interpretativa. A investigação concentra-se na identificação de

²² Tradução minha do original em inglês: “A literary work is not an object that stands by itself and that offers the same view to each reader in each period” (Jauss, 2005, p. 45).

elementos que evidenciam a transposição do texto literário para a linguagem sonora, bem como na análise dos recursos expressivos mobilizados pela audiossérie para construir sentidos e orientar a recepção do ouvinte. Ao considerar aspectos como performance vocal, paisagem sonora, estrutura narrativa e mediação tecnológica, o estudo busca compreender de que maneira a adaptação contribui para a atualização do clássico austeniano no contexto da cultura digital contemporânea.

2.1 Divisão interna do trabalho

Para atender aos objetivos propostos, o trabalho organiza-se em quatro eixos analíticos, que orientam a leitura e a interpretação da audiossérie a partir dos estudos de Jakobson (1959, 2002), Chion (1994), Jauss (2005), Hutcheon (2013) e Venuti (2021). O primeiro eixo aborda a adaptação como forma de tradução intersemiótica, com base nas contribuições de Jakobson (1959, 2002) e dos estudos contemporâneos da adaptação, permitindo compreender a transposição do romance para o formato sonoro como um processo interpretativo e criativo. Nessa seção, analisam-se as transformações estruturais e linguísticas decorrentes da mudança de meio, com destaque para a centralidade do diálogo e da performance. O segundo eixo concentra-se na narratividade sonora e no *design* acústico, articulando os estudos de Chion (1994) e a noção de paisagem sonora. Essa etapa examina como elementos como voz, trilha sonora, efeitos acústicos e mixagem contribuem para a construção da narrativa, substituindo descrições textuais e intensificando a dimensão emocional da obra. A análise considera o papel do som na organização do espaço narrativo e na orientação da percepção do ouvinte. O terceiro eixo analisa a recepção da audiossérie no contexto brasileiro, com base na estética da recepção de Jauss (2005). Nesse ponto, discute-se a formação de novos públicos e a emergência de práticas de escuta como formas legítimas de leitura, considerando o crescimento do consumo de conteúdos em áudio no Brasil. A obra é compreendida como um fenômeno que se realiza na interação com seus ouvintes, cujos repertórios culturais influenciam a interpretação da narrativa. Por fim, o quarto eixo aborda a circulação digital da audiossérie e o papel das plataformas na mediação cultural, com apoio nas reflexões de Lawrence Venuti (2021). Analisa-se como a Audible atua como agente de distribuição e curadoria, inserindo a obra em fluxos transnacionais de circulação literária. Esse eixo permite compreender as implicações da globalização cultural e da economia da atenção na difusão de obras clássicas em ambientes digitais.

2.2 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada na análise de um objeto cultural específico: a audiossérie *Orgulho e Preconceito* (2025). O estudo adota uma abordagem analítico-descritiva, buscando compreender os modos de construção de sentido na adaptação a partir da articulação entre teoria e objeto empírico. Trata-se de uma leitura crítica que privilegia a interpretação dos elementos estéticos, narrativos e midiáticos presentes na obra.

O *corpus* da pesquisa é constituído pela audiossérie disponibilizada na plataforma Audible. A análise concentra-se em aspectos como estrutura narrativa, uso da voz, trilha sonora, efeitos acústicos e estratégias de edição, observando como esses elementos contribuem para a recriação do romance em linguagem sonora. Além disso, consideram-

se os contextos de circulação e recepção da obra, especialmente no que se refere às práticas contemporâneas de escuta e consumo digital.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa apoia-se em contribuições dos estudos da tradução intersemiótica, dos estudos do som, da teoria da recepção e da circulação cultural, mencionados anteriormente. A interpretação dos dados é orientada por categorias analíticas derivadas desses campos, como remediação, narratividade sonora, paisagem acústica, horizonte de expectativa e mediação digital. Dessa forma, a metodologia busca integrar diferentes perspectivas teóricas para oferecer uma compreensão abrangente do fenômeno analisado. O estudo, portanto, insere-se no âmbito das pesquisas em literatura e cultura, contribuindo para a reflexão sobre as transformações contemporâneas da experiência literária em ambientes digitais.

3 Discussão e análise de dados

A análise da audiossérie foi dividida em categorias analíticas específicas, que permitem sistematizar os dados observados. Nesse sentido, destacam-se quatro eixos principais: 1) a voz, entendida em termos de entonação, ritmo e intensidade; 2) a paisagem sonora, composta por efeitos, ambiências e trilha musical; 3) a estrutura narrativa, marcada por cortes, reorganizações e predominância do diálogo; e 4) a mediação cultural, evidenciada nas escolhas linguísticas e adaptativas. A partir dessas categorias, torna-se possível compreender a audiossérie não apenas como adaptação (Hutcheon, 2013), mas também como um processo estruturado de recriação intersemiótica (Jakobson, 2002), no qual cada dimensão contribui para a produção de sentidos no ambiente sonoro.

Essa produção, ao integrar recursos dramáticos, vozes e trilha sonora, aproxima-se das convenções do audiodrama e das adaptações para o rádio no passado, historicamente pautadas pelo diálogo, pelas paisagens sonoras e pela construção de uma relação íntima com o ouvinte. Ao transformar o texto escrito em uma experiência auditiva dramatizada, a audiossérie desloca a recepção da leitura silenciosa para uma escuta mediada por vozes, trilhas e ambientações sonoras. Nesse sentido, adaptações sonoras contribuem simultaneamente para diversificar experiências de leitura; fortalecer o mercado editorial digital e tornar obras da literatura inglesa mais acessíveis a públicos variados.

Diante dessas transformações nos modos de mediação e circulação da literatura, a análise da audiossérie pode ser compreendida como um processo de remediação sonora que amplia as formas de recepção e circulação da obra de Jane Austen no contexto digital contemporâneo. Para alcançar esse propósito, retomam-se os eixos analíticos desse estudo.

O primeiro consiste em discutir a adaptação da obra para o formato de audiossérie como uma forma de **tradução intersemiótica** (Jakobson, 1959, 2002), observando de que maneira elementos narrativos do romance são recriados por meio de vozes, ritmo e ambientação sonora. O segundo eixo propõe analisar a **narratividade sonora** da produção, considerando o papel do som, da interpretação vocal e da construção acústica da narrativa na produção de sentidos, em diálogo com as reflexões de Chion (1994). Por fim, o terceiro eixo busca refletir sobre as formas de **recepção e circulação digital** da obra, observando como a adaptação sonora contribui para renovar o horizonte de expectativas do público contemporâneo (Jauss, 2005; Venuti, 2021), e para reinscrever o clássico austeniano em novos circuitos culturais e midiáticos (Hutcheon, 2013). Dessa

forma, o trabalho procura compreender como a audiossérie participa da contínua reinvenção e difusão da obra de Austen em ambientes digitais e transnacionais.

A adaptação aqui investigada evidencia um processo de integração entre o texto literário e a linguagem sonora que pode ser compreendido, à luz de Jakobson (1959, 2002), como uma forma de tradução intersemiótica, na qual o romance é reinterpretado por meio de um novo sistema de signos. Os efeitos sonoros desempenham papel relevante na construção do espaço narrativo. Em sequências ambientadas em espaços domésticos, como a casa dos Bennet, sons de passos, portas e movimentações contribuem para situar o ouvinte e sugerir dinâmicas familiares, substituindo descrições presentes no texto escrito. Esses elementos funcionam como marcadores espaciais e narrativos, evidenciando a transposição intersemiótica descrita por Jakobson (2002).

Nesse processo, não se trata apenas de converter palavras em sons, mas de reorganizar a narrativa a partir das potencialidades expressivas do meio acústico. Essa adaptação constitui uma recriação que implica seleção, ampliação e transformação, o que se confirma na audiossérie ao privilegiar o diálogo, a performance e a ambientação sonora (Hutcheon, 2013). Tal integração resulta em uma atualização estética da obra para o século XXI, permitindo que o texto de Austen seja reinscrito em um contexto midiático marcado pela convergência digital e pelo consumo em plataformas de *streaming*.

A título de exemplificação, algumas características típicas do áudio foram incorporadas na audiossérie: canto dos pássaros, inserção de músicas compostas especialmente para essa adaptação, batida de portas, o barulho de talheres e pratos, Mary Bennet tossindo, entre outros. Algumas palavras foram modificadas, como a troca de clérigo para padre e o uso de palavras coloquiais.

Uma comparação mais direta com o romance evidencia transformações significativas na construção da ironia e da crítica social. No texto escrito, esses elementos são frequentemente mediados pela voz do narrador, cuja presença orienta a interpretação do leitor por meio de comentários implícitos e irônicos. Na audiossérie, por outro lado, a redução ou supressão dessa instância narrativa desloca essa função para a performance vocal dos personagens e para os recursos sonoros. A ironia, portanto, deixa de ser predominantemente discursiva para tornar-se performática, manifestando-se na entonação, nas pausas e na dinâmica do diálogo. Essa mudança implica um reposicionamento do ouvinte, que passa a construir sentidos de forma mais imediata e imersiva, ainda que com menor mediação crítica explícita.

Esse deslocamento também evidencia uma tensão entre ganhos e perdas no processo adaptativo. Entre os ganhos, destacam-se a intensificação da imersão sensorial, o engajamento emocional e a ampliação da acessibilidade, sobretudo para públicos que não realizam a leitura silenciosa tradicional. Por outro lado, observam-se perdas relacionadas à atenuação de nuances narrativas, especialmente aquelas associadas à ironia indireta e à complexidade das descrições sociais. A simplificação de certos elementos e a necessidade de dinamização da narrativa podem resultar em uma leitura mais imediata, porém menos densa em termos interpretativos. Assim, a audiossérie evidencia que a tradução intersemiótica envolve necessariamente um processo de negociação entre fidelidade e reinvenção (Hutcheon, 2013).

Essa atualização não implica ruptura com o cânone, mas sua continuidade em novas mídias (Hutcheon, 2013). A adaptação atua como um mecanismo de preservação e renovação, garantindo a permanência da obra ao mesmo tempo em que a torna acessível a novos públicos. Nesse sentido, a circulação da audiossérie na plataforma digital insere o romance em fluxos contemporâneos de consumo cultural, ampliando sua presença no imaginário coletivo. Tal dinâmica pode ser relacionada às reflexões de Venuti (2021), ao

considerar que a circulação de obras em diferentes contextos envolve processos de mediação cultural e reinterpretação. Assim, a audiossérie não apenas adapta o texto, mas o reinsere em uma lógica de globalização cultural, na qual o cânone literário é continuamente reconfigurado.

No plano da construção narrativa, observa-se que a linguagem da audiossérie se organiza a partir de uma ênfase no diálogo, elemento que passa a sustentar a progressão dramática. A redução de descrições e a centralidade das interações verbais evidenciam uma adequação às especificidades do meio sonoro, no qual a ação precisa ser construída por meio da fala e do som. A voz assume, nesse contexto, um papel fundamental, sendo responsável por transmitir nuances de sentido por meio da entonação, do ritmo e da intensidade.

O primeiro encontro entre Darcy e Elizabeth no episódio um é interessante para ilustrar o poder da interpretação e a capacidade de adaptação da audiossérie ao possibilitar um contato com os sentimentos dos personagens. Por exemplo, quando os Bennets são apresentados ao senhor Darcy, Darcy emite um som ininteligível, sem dizer nenhuma palavra cortês. Elizabeth, com sua ousadia e perspicácia questiona: "*É para gente encarar esse ruído como uma resposta?*". Ao longo desse primeiro contato, Darcy demonstra pouco interesse em estabelecer vínculos.

Ao tentar deixar o baile mais cedo, o amigo o repreende e ele afirma não ter nenhuma outra moça, além de Jane Bennet – objeto de atenção de Bingley - bonita o suficiente para mantê-lo no baile. Elizabeth, por sua vez, escuta toda a conversa e fica muito irritada quando ele afirma que ela é "*até tolerável, mas não bonita o suficiente para me tentar*" - exatamente igual ao livro. A entonação mais contida e formal de Darcy contrasta com a vivacidade da fala de Elizabeth, produzindo efeitos de ironia e distanciamento que orientam a interpretação do ouvinte.

No final da noite, após dançar várias vezes com o senhor Bingley, Jane Bennet se diz encantada pelo rapaz. A interpretação da atriz enfatiza todos seus sentimentos da personagem com um discurso cheio de suspiros e empolgação. Além disso, o nome da mansão Derbyshire que Bingley alugou é pronunciada de maneira aportuguesada, a mudança de Mr. por senhor, Mrs. para senhora e Miss para senhorita são modificações típicas que visam a aproximação do texto escrito para melhor compreensão do público brasileiro. Ou, como considera Venuti (2021), uma forma de domesticação do texto.

No âmbito da mediação cultural, as escolhas linguísticas da adaptação podem ser interpretadas à luz da oposição entre domesticação e estrangeirização (Venuti, 2021). Estratégias como o aportuguesamento de pronúncia de nomes próprios ou a substituição de termos culturalmente específicos por equivalentes mais familiares ao público brasileiro indicam um movimento de domesticação, que busca reduzir a distância cultural entre obra e ouvinte. Embora tais escolhas favoreçam a compreensão e a identificação, elas também implicam uma reconfiguração do contexto original, evidenciando que a circulação global de obras literárias envolve processos de reinterpretação cultural (Venuti, 2021).

Em acordo com Chion (1994), o som não apenas acompanha a narrativa, mas produz significado, orientando a percepção do ouvinte. A performance vocal, portanto, torna-se um elemento central na tradução da ironia e das tensões sociais características da obra de Austen. Além da voz, outros elementos do *design* acústico desempenham funções narrativas essenciais. Os ruídos e efeitos sonoros contribuem para a construção do espaço ficcional, indicando ambientes, ações e deslocamentos, enquanto a música atua na modulação das emoções e na criação de atmosferas. Cortes e transições sonoras organizam a estrutura narrativa, sinalizando mudanças de cena e contribuindo para a

fluidez do enredo. A mixagem, por sua vez, articula diferentes camadas sonoras, criando profundidade e hierarquizando os elementos acústicos, como no caso da intensificação de passos para indicar a aproximação de uma personagem, por exemplo. Esses recursos evidenciam o que Chion (1994) denomina como função significativa do som, na qual a dimensão acústica substitui e reconfigura funções tradicionalmente atribuídas à descrição textual.

Na audiossérie, a trilha sonora funciona na modulação emocional das cenas, intensificando momentos de tensão ou sugerindo atmosferas específicas, como nos encontros sociais e bailes. Mais do que ambientar, a música orienta a recepção, aproximando o ouvinte da experiência dramática e reforçando o caráter imersivo da narrativa sonora. As cenas e os diálogos da família Bennet são sempre acompanhados de ruídos externos: conversas ao fundo do cenário (imaginário), som de passos, portas batendo, risos, o barulho das xícaras, pratos e talheres, por exemplo. Por outro lado, as interações íntimas entre os personagens Bingley e Darcy são sempre mais formais e pela ausência de ruídos externos.

No que se refere à recepção, a audiossérie contribui para a ampliação do acesso à literatura e para a formação de novos públicos, especialmente em um contexto em que a escuta se consolida como prática cultural relevante. A possibilidade de consumir a obra em diferentes situações cotidianas — como deslocamentos ou atividades domésticas — amplia as formas de interação com o texto literário, favorecendo processos de democratização da leitura. Porém, é necessário considerar que a assinatura da plataforma não é um bem de consumo acessível a todos em relação a custos financeiros. À luz da estética da recepção de Jauss (2005), pode-se afirmar que a obra se atualiza na relação com esses novos ouvintes, cujos horizontes de expectativa são moldados por experiências midiáticas diversas. Dessa forma, a audiossérie não apenas amplia o alcance do romance, mas também transforma as condições de sua recepção.

A análise evidencia que a audiossérie promove uma compreensão integrada entre tradução, mídia e recepção, ao articular diferentes dimensões da experiência literária contemporânea. A valorização da estética do áudio, associada à mediação das plataformas digitais, aponta para novas formas de letramento literário, nas quais ouvir constitui uma prática legítima de leitura. Além disso, a circulação global da obra e sua adaptação para o contexto brasileiro reforçam a necessidade de considerar as dinâmicas de mediação cultural envolvidas na difusão de textos literários.

Por fim, a circulação da audiossérie em plataformas digitais evidencia o papel da plataforma na reconfiguração das práticas de leitura contemporâneas. Inserida em um modelo baseado em assinaturas e mediada por algoritmos de recomendação, a obra passa a integrar uma lógica de consumo orientada pela economia da atenção e pela curadoria automatizada. Esse contexto reforça o caráter híbrido da audiossérie, que articula literatura, performance e tecnologia, ao mesmo tempo em que aponta para novas formas de letramento multimodal, nas quais a escuta se consolida como prática legítima de leitura. Além disso, a organização episódica da narrativa aproxima a experiência literária das dinâmicas das séries de streaming, introduzindo ritmos fragmentados e estratégias de engajamento contínuo que redefinem a relação do público com o texto literário.

Considerações finais

A análise da audiossérie *Orgulho e Preconceito* (2025) permitiu compreender como a obra de Jane Austen continua a ser reinterpretada e reinscrita em novos circuitos culturais e midiáticos. Ao transpor o romance para o formato sonoro, a adaptação evidencia que a literatura canônica não permanece restrita ao suporte impresso, mas circula por meio de processos de remediação que ampliam suas possibilidades de recepção, consumo e significação. Nesse contexto, a audiossérie configura-se como uma forma contemporânea de mediação literária, articulando literatura, performance vocal, *design* sonoro e plataformas digitais.

A partir das contribuições teóricas de Jakobson (1959, 2002), Hutcheon (2013), Chion (1994), Jauss (2005) e Venuti (2021), foi possível observar que a adaptação sonora ultrapassa a noção de fidelidade ao texto fonte, tornando-se uma recriação estética e interpretativa. Elementos como a centralidade do diálogo, a atuação vocal, os efeitos sonoros, a trilha musical e a mixagem reorganizam a narrativa e produzem novas formas de construção de sentido. Assim, a audiossérie não apenas traduz o romance para outra linguagem, mas transforma a experiência de leitura em uma experiência de escuta imersiva, na qual o som assume função narrativa estruturante.

A pesquisa também demonstrou que a linguagem sonora modifica significativamente a recepção da obra. A redução da voz narrativa e o deslocamento da ironia para a performance vocal e para os recursos acústicos evidenciam mudanças importantes na forma como o público acessa e interpreta o texto literário. Embora determinadas nuances descritivas e críticas do romance sejam atenuadas, a adaptação analisada pode ampliar o engajamento emocional e favorecer novas experiências de leitura, especialmente em um contexto marcado pela mobilidade, pela cultura do *streaming* e pelo crescimento do consumo de conteúdos em áudio.

Além disso, verificou-se que a circulação da audiossérie em plataformas digitais, como a Audible insere a obra em fluxos transnacionais de consumo cultural, reafirmando a permanência de Jane Austen no imaginário contemporâneo. A adaptação brasileira evidencia ainda processos de domesticação linguística e cultural, aproximando o texto do público local por meio de escolhas lexicais, performáticas e sonoras que facilitam a identificação e a compreensão. Nesse sentido, a audiossérie confirma que a tradução e a adaptação são práticas de mediação cultural atravessadas por valores estéticos, mercadológicos e ideológicos.

Por fim, este estudo reforça a importância de investigar as relações entre literatura, mídia e cultura digital, sobretudo diante das transformações contemporâneas das práticas de leitura. As audiosséries, os audiolivros e demais formatos sonoros demonstram que ouvir literatura constitui, hoje, uma prática legítima de leitura e letramento cultural. Dessa forma, a audiossérie *Orgulho e Preconceito* evidencia não apenas a permanência do legado de Jane Austen, mas também a capacidade de seus romances de dialogar com novas tecnologias, públicos e formas de sensibilidade, assegurando sua contínua reinvenção no século XXI.

Referências

AUDIBLE. **Discurso de lançamento de Orgulho e Preconceito**. 2025a. Disponível em: <<https://www.instagram.com/reels/DPwzy0ukaWw/>>. Acesso em 10 de maio de 2026.

AUDIBLE. **Orgulho e Preconceito**. 2025b. Disponível em:
<https://www.audible.com.br/pd/Orgulho-e-Preconceito-Audiolivro/B0FTGP9RVB?source_code=BPSP30DTRIAL5471216256370&source_code=&ipRedirectOverride=true&gad_source=1&gad_campaignid=23379082312&gbraid=0AAAAA9qZ8GTowvYYbZO8xhYuf_givjRc9&gclid=CjwKCAjwwdbPBhBgEiwAxBR A4c52NUbvyc56lZPvZLi6GtaNJps-zRduFVk4OvBuMyPXPo46Tb5NLhoC-k8QAvD_BwE>. Acesso em 10 de maio de 2026.

BREYER, R. Jane Austen etc. The completions, continuations and adaptations of her novels. EESE Resources. 2000. Disponível em: <
<https://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/breuer/biblio2.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2026.

CHION, M. **Audio-vision - sound on screen**. New York: Columbia University Press, 1994.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

JAKOBSON, R. HALE, M. **Fundamentals of Translation**. New York: Mouton de Gruyter, 2002.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: BROWER, R. A. (ed.). **On Translation**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

JAUSS, H. R. **Toward an Aesthetic of Reception**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.

LOOSER, D. **The Making of Jane Austen**. Baltimore: Johns Hopkins University Press Baltimore, 2017.

MORTON, D. **Off the record: the technology and culture of sounds recording in America**. New Brunswick: Rutgers, UP, 2000.

RAW, L. Jane Austen on Old-Time Radio: Creating Imaginative Worlds. In: Raw, L.; Dryden, R. G. **Global Jane Austen – Pleasure, Passion and Possessiveness in the Jane Austen community**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

SALES, A. S. Do romance à tela: as múltiplas reinterpretações de *Razão e Sensibilidade*. In: **Razão e Sensibilidade**. Tradução de Isadora Prospero. Rio de Janeiro: Antofágica, 2025a.

SALES, A. S. **Entrevista com Jessica Cores**. 2025b. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/DPr2-_5kUCJ/. Acesso em: 10 maio 2026.

SALES, A. S. **Entrevista com Julia Dalavia**. 2025c. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/DPpUIRJkfqk/>. Acesso em: 10 maio 2026.

SALES, A. S. **Entrevista com Rodrigo Simas**. 2025d. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/DPpUIRJkfqk/>. Acesso em: 10 maio 2026.

SALES, A. S. Releituras de Jane Austen: o fenômeno das adaptações audiovisuais.
Ipotesi, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, jan./jun. 2025e. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/48969/29849>. Acesso em: 10
maio 2026.

SALES, A. S. **Unboxing especial do press kit de *Orgulho e Preconceito***. 2025f.
Disponível em: https://www.instagram.com/p/DP4WCg_Ebcc/. Acesso em: 10 maio
2026.

SALES, A. S. 2018. Jane Austen e seu fandom digital: emergências e propiciamentos em
um Sistema Adaptativo Complexo. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, UFMG. 2018. Disponível em: <
[https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/d9e53a0d-cef1-4c7e-bb50-
5aaa57273f12/content](https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/d9e53a0d-cef1-4c7e-bb50-5aaa57273f12/content)>. Acesso em: 10 de maio de 2026.

VENUTI, L. **A invisibilidade do tradutor**: Uma história da tradução. Tradução de
Laureano Pellegrin, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. São Paulo: UNESP, 2021.

ZARDINI, A. S. Jane Austen, conservadora ou liberal? *In*: Duarte et al, **Arquivos
femininos: literatura, valores, sentidos**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

A QUEBRA DA PRIMEIRA IMPRESSÃO NO CONTO MIOPIA PROGRESSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE A VISÃO.

Ítalo Matheus Pinheiro Menezes
<https://orcid.org/0009-0000-5005-2034>
Universidade Federal de Campina Grande
iliot.pinheiro@gmail.com

Carolina Antonaci Gama
<https://orcid.org/0000-0001-5999-7835>
Universidade Federal de Campina Grande
antonaci@gmail.com

Introdução

Este artigo propõe investigar como Clarice Lispector, em *Miopia progressiva*, transforma a visão em metáfora para a desconstrução da primeira impressão, (re)construindo, assim, um espaço narrativo em que o “eu” não se sustenta na aparência, mas na oscilação entre desejo, fantasia e percepção. Para tanto, recorre-se ao diálogo com Maurice Merleau-Ponty (1999), cuja fenomenologia da percepção desenvolve a noção de olhar como abertura ao imprevisto, e com Octávio Paz, cujas reflexões acerca da imprevisibilidade dos instantes, bem como o contato com a alteridade, demonstra uma potencial forma de enriquecimento pessoal aos personagens. Desse modo, pretende-se demonstrar que a narrativa clariciana não busca fixar o sujeito em uma imagem estável, mas revelar, através da tentativa falha e do choque perceptivo, a complexidade do encontro com o outro e consigo mesmo. Este estudo, assim, se concentra na forma como o conto constrói essa instabilidade perceptiva, analisando momentos-chave em que a primeira impressão é desfeita, revelando a complexidade do olhar e da identidade.

Ver é sempre mais do que captar imagens: é entrar em conflito com aquilo que se mostra e com aquilo que está por trás do que é mostrado. Clarice Lispector, em suas obras, retrata esse paradoxo, explorando o instante em que a percepção vacila e, nesse ínterim, revela uma verdade instável da experiência perceptiva. No conto “*Miopia progressiva*”, inserido em *Felicidade Clandestina* (2019) e também publicado em *A Legião Estrangeira* (2019) sob o título “*Evolução de uma miopia*”, acompanha-se a história de um menino cuja visão turva não é apenas condição física, mas metáfora de um modo de existir: astuto, no entanto ansioso e dependente do olhar do outro para se manter, sempre em busca de uma identidade que se apague menos depressa que a luz de sua imaginação.

Como afirma Regina Pontieri (1999), crítica e ensaísta literária: “No referente aos olhos, a percepção visual é base dos tão conhecidos lampejos de revelação da escritora” (Pontieri, 1999, p. 31), as famosas epifanias. A visão é recorrente na literatura clariciana, de tal modo que, no conto em destaque, a miopia funciona como extensão dessa visão enquanto estratégia simbólica. Assim, o que deveria ser limitação transforma-se em potência para a trama, pois obriga o personagem — e o leitor — a perceber que não há solidez no imediato, que a primeira impressão não é suficiente, mas um mecanismo para alcançar o todo.

1 A Impressão

Próxima, distante, vaidosa, terna, sofrida, lisérgica, vidente, visionária, intuitiva, advinha, estrangeira, simples, angustiada, dramática, judia, insolúvel. Clarice Lispector, assim descrita por Márcia Maria Aparecida Alves de Sousa, linguísta e professora, publicou, em 1943, seu primeiro livro intitulado *“Perto do Coração Selvagem”*, obra notória de toda sua extensão criativa. A partir de então, a autora, tal qual a datilógrafa Macabéa²³, não deixaria mais as folhas de lado, publicando sempre uma nova obra. Transfigurando-se entre os gêneros, seja conto, crônica, textos jornalísticos ou romances, Clarice, sempre *à procura da própria coisa*, ultrapassa as margens da compreensão, alcançando, juntamente com os sentimentos e as sensações afloradas, o âmago da existência.

José Castello (2011), escritor e crítico literário, inteirou, em *Clarice na Cabeceira*: “Seu pensamento se voltava não para as palavras, mas para aquilo que sob elas se camufla, aquilo que elas, ao invés de mostrar, ocultam.” (Castello, 2011, p. 10). É por esse intermédio, entre o que se mostra e o que se oculta, que o presente artigo propõe analisar o olhar, mesmo que míope, na construção identitária do protagonista de *Miopia progressiva*, bem como as quebras das primeiras impressões presentes no conto, revelando outras camadas de possibilidade para alcançar um estágio mais avançado de compreensão.

Desde as primeiras páginas da narrativa, o menino se mostra dependente do olhar externo: “Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros” (LISPECTOR, 2019, p. 78). Sua fala é sempre calculada para impressionar, mas também dosada para não parecer presunçosa. Assim, sua identidade é performada diante dos adultos e não construída de dentro para fora. Sua miopia, para além de uma deficiência visual em seu estágio inicial, é símbolo, uma metáfora: significa a incapacidade de enxergar-se por si mesmo, uma desenvoltura íntima ainda não concebida. O texto expõe essa inaptidão ainda com outra imagem, a alegoria da chave.

Na mitologia grega, a chave associa-se à Hécate, deusa das encruzilhadas e da magia, simbolizando a abertura de novos caminhos e a passagem de um estado a outro, a chegada de possibilidades. No conto, a chave funciona como essa metáfora de alternativa de vida e de expressão, como se, após destrancar algo dentro de si, o melhor do protagonista viesse à tona: uma aparência inteligente. O conto, inicialmente, brinca com esse processo do vir a ser, essa camuflagem, expondo um automatismo por parte do garoto em transfigurar-se em contextos sociais. Entretanto, “A chave de sua inteligência também lhe escapava” (Lispector, 2019, p.78), o que demonstra a inaptidão do jovem com o *faire semblant*.

Quem detém a chave possui domínio e autoridade, mas, como nem ele nem ninguém conduzia a chave capaz de transformar seu comportamento, o menino continuou apresentando dificuldades em experienciar a si mesmo e em se construir diante dos outros. A chave, portanto, também simboliza o poder da autonomia e do brilhantismo, ultrapassando as aparências e conduzindo à completude interior, como sugere o trecho de *A paixão segundo G.H.*: “Não quero a beleza, quero a identidade” (LISPECTOR, 2019, p. 107). No conto, o personagem busca transparecer inteligência – mesmo que essa não lhe seja uma característica inata como gostaria que fosse – para colher a satisfação alheia por sua conduta.

²³ Protagonista de *A Hora da Estrela*, 2019.

Certo dia, descobriu com alguma felicidade e preocupação que passaria o dia inteiro na casa de uma prima. “Na casa dela, tudo aquilo que ele era teria por um dia inteiro um valor garantido.” (Lispector, 2019, p. 80). Por isso, passou a planejar como se portar diante desta prima, se ele seria “natural ou não” (Lispector, 2019, p.80), uma vez que a ideia de passar um dia inteiro na casa de outrem, principalmente na de alguém que morava só e ansiava por outras presenças, acarretava na reflexão ansiosa de quem ele seria por esse dia. Se seria “natural ou não com a prima” (Lispector, 2019, p. 80), “um palhaço” ou “bem triste” (Lispector, 2019, p.81) etc. A preocupação surgiu porque, dependendo de quem ele resolvesse ser, a prima lhe julgaria, e ele não queria ser tido como, entre outras coisas, “um menino que não vai ao banheiro” (Lispector, 2019, p. 82).

Para analisar melhor a conduta do garoto nesse conto, toma-se como referência o livro *Literatura Infantil Voz de criança*, por Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira, no capítulo “A personagem e seu duplo — a criança”:

A personagem-criança no espaço-tempo de sua consciência não mais se caracteriza pelo que faz exteriormente, mas pelo que imagina, deseja, sonha, lembra atributos de seu mundo interior; não uma coisa depois da outra, mas tudo ao mesmo tempo, nas dimensões, de um espaço-tempo dinâmico e relativo. O que seria disfunção — personagens que não se definem pela esfera de ação, mas pelos atributos —, aqui, ao contrário, é função. São os atributos, as qualidades, que passam a funcionalizar as personagens numa intriga que se rarefaz em termos de acontecimentos em cadeia para ganhar uma dimensão vertical enquanto qualificação de cada instante de consciência, justapondo sensações, sentimentos e ideias. (Palo; D. Oliveira, 1992, p.34)

O personagem criança não se define pelo o que faz, mas por seus anseios internos, por aquilo que imagina, idealiza, sonha. Sua existência narrativa desloca-se da ação para a interioridade, de modo que o que estrutura sua presença não são os acontecimentos externos, mas a maneira como ele os interpreta e reelabora. Nesse sentido, sua imaginação não configura uma simples fuga do real, mas um modo próprio de organizá-lo, atribuindo sentido às experiências vividas. Nos estudos psicológicos, Jean Piaget (1926) já apontava que o pensamento infantil é marcado por uma forte dimensão simbólica, na qual a fantasia e a realidade não se apresentam como esferas totalmente separadas. Assim, diante das diferentes possibilidades de interpretação, a criança tende a privilegiar aquelas que mobilizam sua imaginação, não por serem menos verdadeiras, mas por serem mais significativas dentro de sua lógica interna.

O fundamento da narrativa, então, está no fluxo interior do garoto, em suas ânsias, e não necessariamente na exterioridade de suas ações. A trama é concebida na interioridade dele, em sua preocupação em sempre expor sua melhor versão, bem como o medo do julgamento alheio, pois é justamente pelo olhar alheio que o jovem vai se desenvolvendo, por isso o planejamento em como se portar em cada situação etc. A preocupação em parecer, em última instância, não diz respeito necessariamente à sua consciência de “ser”, mas ao julgamento alheio sobre o que se é. Quando alguém percebe que está sendo observado, emoções despertam. Vergonha, orgulho, ânimo ou desconforto: isso indica o quanto a conexão com os valores do Outro são pertinentes, uma vez que a vergonha, por exemplo, não pode existir isoladamente, mas está estritamente ligada à consciência do olhar do outro (SARTRE, 1943).

Porque o conflito está dentro, ocorrendo mais na ânsia do protagonista do que necessariamente em suas ações, a narrativa externa parece mínima. De modo geral, o enredo é: o menino vai visitar a prima. O que, em alguns casos — e em termos narrativos — poderia ser considerado como uma história disfuncional, isto é, sem grandes acontecimentos. Contudo, esse aspecto é visto justamente como fator prescritivo para a função narrativa, explorando o espaço-tempo da consciência e exibindo a complexidade presente em situações tidas como simplórias.

A potencial intriga presente no texto, em um primeiro momento, parece ser o poder que o garoto dispunha em agitar sua família, em movimentar “o tabuleiro de damas” que aquele grupo significava. (Lispector, 2019, p. 78). No entanto, questionava-se por que não conseguia mover sua família como gostaria, à medida que sua miopia evoluía. Considerando a visão supracitada de Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira, pode-se assumir como processo horizontal o esquema de apresentação de personagens, acontecimentos externos, a preparação do garoto para a visita etc.; já o processo de verticalização, a interioridade, o mergulho na introspecção do protagonista. Esse salto ao âmago, a ligação dos fatos dessa história se dá quando, ao chegar na casa de sua prima, o garoto se surpreende com a circunstância dela possuir um dente de ouro. O choque não está no objeto, mas no olhar: aquilo que se revela fora se converte imediatamente em perturbação íntima, abalando toda a encenação que ele havia arquitetado por semanas. Nesse momento, o conto aprofunda-se em uma concepção subjetiva, exibindo o despreparo do garoto e o desequilíbrio ao estar diante da sua prima, o que também expressa uma quebra de expectativa.

Aqui, cabe citar Roland Barthes, em seu ensaio “O Terceiro olho”, no livro *O Óbvio e o Obtuso* (1990), que defende a ideia de que existem detalhes analisáveis, seja um gesto ou uma expressão, que não servem precisamente para avançar a narrativa, mas que conduzem uma densidade de sentido incontrolável, com surgimento passivamente cândido na trama. No caso de “Miopia progressiva”, o dente da prima aparece com esse teor simbólico. Ultrapassando uma simples característica física, tornando-se um acontecimento que desloca a percepção do menino e instaura um vazio: “E foi isso — ao finalmente entrar na casa da prima — foi isso que num só instante desequilibrou toda a construção antecipada” (Lispector, 2019, p. 83). A aparência, aqui, assume um papel desconcertante para a narrativa: uma característica tecnicamente simples é portadora de uma grande desordem. Presente quase inteiramente na literatura clariciana, este recurso literário auxilia, inclusive para uma leitura estilística, analisar o conto como uma grande analogia do vir a ser, isto é, do tornar-se.

O protagonista escolhia rascunhos de si para expor aos outros e, desse modo, influenciá-los quanto à sua própria imagem. Nada mais justo, portanto, que o rascunho do outro, a saber, quaisquer características da alteridade, influenciassem sua opinião para com o mundo. A percepção dos detalhes alheios é tão constituinte de si mesmo quanto o seu hiperfoco em performar com excelência. Tendo em vista o detalhe do dente de ouro, pode-se perceber uma espécie de migração na história do micro ao macro, ou melhor, do macro ao micro. Da pequenez à granditude; da granditude à pequenez. Essa logística assume, inclusive, o próprio processo míope do enxergar: ao longe, mais se imagina do que se vê; de perto, a coisa vista se estabiliza, o imaginado se desfaz, não é necessário. É nesse processo que institui-se um vazio construtivo para o personagem principal. Nesse vazio — no colapso daquilo que ele imaginou que sua prima era — surge uma abertura para o que Merleau-Ponty (1999) denominaria de experiência fenomenológica: o real como algo que nos ultrapassa, que nos obriga a abandonar a ilusão de um sujeito fechado

em si mesmo e a reconhecer-se na condicionalidade da percepção, isto é, estar presente no mundo exige uma abertura às suas implicações.

Ou seja, a partir do dente de ouro, a prima já não é mais a prima que ele imaginava que fosse, mas outra. Agora ele a enxergava de perto. Assim, a realidade fez com que ele deixasse para trás não apenas suas próprias concepções sobre quem ele deveria ser, mas também as que ele tinha sobre quem a sua família era.

À medida que, durante a semana, as inspirações ligeiramente convulsivas se sucediam, elas foram gradualmente mudando de nível. Abandonou o problema de decidir que elementos daria à prima para que ela, por sua vez, lhe desse temporariamente a certeza de quem ele era. (Lispector, 2019, p. 79). Sua única certeza era do amor que a prima dispunha para com ele:

Essa prima era casada, não tinha filhos, e adorava crianças. ‘Dia inteiro’ incluía almoço, merenda, jantar, e voltar quase adormecido para casa. E quanto à prima, a prima significava amor extra, com suas inesperadas vantagens e uma incalculável pressurosidade — e tudo isso daria margem a que pedidos extraordinários fossem atendidos. Na casa dela, tudo aquilo que ele era teria por um dia inteiro um valor garantido. Ali o amor, mais facilmente estável de apenas um dia, não daria oportunidade a instabilidades de julgamento: durante um dia inteiro, ele seria julgado como o mesmo menino. (Lispector, 2019, p. 80)

No entanto, de tanto pensar, aceitou a incerteza da ocasião. E, parando de tentar concretizar-se como alguém, pois “Naquela casa sem meninos ele estaria totalmente à mercê do amor sem seleção de uma mulher” (Lispector, 2019, p. 81), passou a refletir sobre quem a prima era e imaginou o espaço onde ela morava. Quando enfim chegou à casa da prima, depois da situação incogitável do dente, a moça, muito mais diferente do que imaginou, não o sufocou com seu amor de primeira; pelo contrário, deixou-o brincar enquanto arrumava a casa: “O amor da prima não começou por ser evidente, ao contrário do que ele imaginara. Ela o recebera com uma naturalidade que inicialmente o insultara” (Lispector, 2019, p. 83).

Para esse trecho, podemos continuar com Merleau-Ponty, em que: “O mundo não é aquilo que vemos, mas aquilo que vivenciamos; estar no mundo é perceber que somos atravessados por ele, e não simplesmente observá-lo de fora” (Merleau-Ponty, 1999, p. 152). Em outras palavras, as coisas estão além de suas impressões, elas são mais do que se mostram, são como acontecem. Cada experiência é, portanto, uma interação contínua entre sujeito e mundo, em que a percepção não é passiva, mas um processo de construção de sentido. No caso do menino do conto, essa perspectiva permite compreender que sua dificuldade em definir a si mesmo diante da prima não se trata apenas de comportamento ou escolhas isoladas, mas de uma vivência que atravessa e transforma sua consciência. O que ele percebe, sente e imagina é sempre relacionado ao mundo — pelos olhares, pelas expectativas e pelas possibilidades que surgem no espaço-tempo de sua experiência. Assim, a realidade não é apenas algo externo a ser reconhecido, a ser visto, mas um campo que lhe exige adaptação e reflexão, revelando a complexidade de ser presente no mundo e de se reconhecer nele.

Neste caso de impressão rompida, o ocorrido não é apenas um descompasso narrativo: é uma experiência constitutiva. O menino descobre, subitamente, que o outro não se deixa aprisionar pelo olhar que ele deseja receber, que o outro é alheio, inclusive, às camuflagens construídas por ele. A alteridade é uma outra problemática para o personagem. Primeiramente, existe o próprio processo de construção, isto é, ontológico

para o protagonista: como vai se mostrar, o que vai ou não fazer, quais palavras irá utilizar etc. Em segundo momento, o outro chega com toda sua complexidade em ser, também, alguém. Enquanto premeditava como agir, esquecia-se de que a ação do outro não lhe dizia respeito apesar de agir para que esse outro lhe fornecesse, quem sabe, um elogio. Nesse caminho, é cabível citar Octávio Paz, no livro *O Arco e a Lira* (1982), em que “A imagem não explica: convida-nos a recriá-la e literalmente revivê-la.” (Paz, 1982, p. 137). A prima do protagonista, para além da imagem pré-estabelecida que ele havia criado, a partir de seu primeiro contato, estabeleceria outras impressões dele para si que não as oferecidas/criadas por ele, revivendo a aproximação, refazendo-a. Paz continua:

A imagem transmuta o homem e converte-o por sua vez em imagem, isto é, em espaço onde os contrários se fundem. E o próprio homem, desenraizado desde o nascer, reconcilia-se consigo quando se faz imagem, quando se faz o outro. (Paz, 1982, p.137)

Esta afirmação explicaria a tendência do protagonista em criar personalidades distintas para cada situação que viveria, bem como o começo dessa conduta: não estar plenamente consciente de si mesmo, mas sempre míope à própria personificação, fazia-o buscar constantemente uma nova identidade para sentir-se confortável.

O “dente de ouro” e a própria recepção que teve da prima arranca do garoto o conforto de uma identidade imaginada, projetada em si mesmo, e o confronto com uma consciência mais complexa — não de domínio, mas de falha, limite e abertura. Para Paz, esse movimento de transmutação da imagem entre o *eu* e o *outro* é também um despencar em si mesmo: ao configurar-se no outro, ao inspirar-se, ao orientar-se por ele, o sujeito apercebe-se de si. O autor afirma, inclusive, que é justamente no instante de estranheza e de incompreensão que ocorre a reconciliação consigo mesmo (Paz, 1982, p. 163).

2 A Quebra

A narrativa, pouco a pouco, vai desfantasiando os cenários criados pelo protagonista. Paulatinamente, a história vai mudando de tom com a chegada da prima. A própria imagem dos personagens sofre uma reconfiguração ao mesclar tantos olhares distintos em uma só construção narrativa: havia o protagonista para si mesmo, para a família e para a prima; e havia a prima para si mesma, para o protagonista e, em ambos os casos e em última instância, para os leitores.

A prima, ao arrumar a casa, permitiu que o protagonista brincasse livremente, até que, num gesto de afirmação de si, o menino julgou encontrar a ocasião perfeita para mostrar inteligência, pensou ter encontrado a chave de sua melhor personalidade: comentou sobre as plantas do quintal. Para os outros, seria tido como um observador curioso; para a prima, entretanto, recebeu apenas um indiferente “pois é” (Lispector, 2019, p. 84). Esse contraste de expectativas, simples para ela, mas surpreendente para ele, foi o início de um espanto silencioso que começava a nascer.

O garoto logo decidiu a brincadeira chave para nossa análise: a de não ser julgado. “Sob os olhos ternos da prima, ele se adaptou...” (Lispector, 2019, p. 84). A prima que, vagarosamente, mostrava-se, também. Que ansiava pelo próprio menino, diferente da resposta seca e veloz inicial ao garoto; que desejava do menino somente aquilo que ele jamais poderia ofertar, mas estava atribuindo certa concepção ao que seria, estando com ela naquele dia: a felicidade de ser mãe.

O dia inteiro o amor exigindo um passado que redimisse o presente e o futuro. O dia inteiro, sem uma palavra, ela exigindo dele que ele tivesse nascido no ventre dela. A prima não queria nada dele, senão isso. Ela queria do menino de óculos que ela não fosse uma mulher sem filhos. [...] Era um amor pedindo realização, pois faltava à prima a gravidez. Era um amor pedindo, a posteriori, a concepção. Enfim, o amor impossível. (LISPECTOR, 2019, p. 84)

Ao passar o dia na casa da prima, o garoto havia conhecido a estabilidade que antes não reconhecia na vivência com sua família, como se tivesse encontrado a chave – não uma fugidia – para uma internalização tranquila e realizável, como se tivesse descoberto a si mesmo. Havia agido com naturalidade e por isso, prontamente, reconheceu-se em face do amor pouco a pouco demonstrado pela prima, porque *quando se deu conta, era amado*. Porque sua miopia não mais retardava sua compreensão para com o mundo, mas lhe ofertava “O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria.” (Lispector, 2019, p. 84). Ter miopia tornou-se sua característica ímpar, era seu modo de ser diante do mundo. Porque, depois de desenvolver o hábito de retirar os óculos para um encenação, com uma “fixidez reverberada de cego” (Lispector, 2019, p. 85), ele alcançava uma interpretação mais precisa de seu entorno. Após o estranhamento, veio a apropriação.

A história continua com uma *rara* estabilidade que ultrapassava a possibilidade de consagração: enquanto a prima queria que ele fosse o filho que ela ainda não havia concebido, ele reconheceu, assim, o *ideal inatingível*, a figura que não seria capaz de reproduzir para encantar, para ser aceito. Ele sentiu a necessidade pela amplitude, quem sabe em uma tentativa última de alcançar o estereótipo pressuposto, sentiu “atração pelo extremo impossível” (Lispector, 2019, p. 84). A partir desse choque,

Foi como se a miopia passasse e ele visse claramente o mundo. [...] Foi como se ele tivesse tirado os óculos e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. (Lispector, 2019, p. 84)

Ainda em *O Arco e a Lira*, no capítulo *A Revelação poética*, encontra-se: “A experiência amorosa nos proporciona de modo fulgurante a indissolúvel unidade dos opostos. Essa unidade é o ser.” (p.184). O que ocorre em *A Miopia progressiva* é justamente isso: dois personagens, entusiasmados, que se encontram em ilusões e suas falhas, mas que se aproximam por sua realidade inusitada. Paz continua:

É um desejar, um tender para algo que ainda não está presente e que é uma possibilidade que pode não se produzir: o aparecimento da mulher. A espera nos põe em suspenso, isto é, em guarda, fora de nós. (Paz, 1982, p.184)

No conto, esse deslocamento não se limita à expectativa do outro, mas implica uma desestabilização mais profunda: ao desejar, o protagonista deixa de coincidir consigo, projetando-se em uma alteridade ainda não plenamente realizada. Assim, o encontro entre os primos não consolida suas identidades; ao contrário, dissolve-as momentaneamente, instaurando um estado em que o sujeito passa a existir, paradoxalmente, fora de si. É nesse intervalo que se esboçam as possibilidades de um

“eu” outro, ainda em formação. A própria ideia de ser alguém diferente por um dia inteiro o fascinava; no entanto, a expectativa desse instante, assim como as imagens que construía da prima e de sua casa, o afastava da apreensão imediata do real, lançando-o em um campo de projeções e possibilidades. Essa suspensão é quase a mesma que sugere Merleau-Ponty (1999), em relação ao vazio, já citado neste artigo. A realidade é a resposta fatal para a questão do anseio sobre como se portar.

Antes de nos dirigirmos para a conclusão, ainda se faz válido ressaltar um ponto: a análise do conto nos ajuda a questionar qual dos personagens era verdadeiramente míope. Metaforicamente, esse título pode ser atribuído à prima, uma vez que estava coberta por preceitos sobre “ser mãe” e o que isso significava. De tanto sonhar, perdera-se entre o desejo e a angústia, encontrando na visita do primo uma oportunidade para experimentar esse devaneio. A forma com que ela atua perante o garoto diz muito sobre essa idealização da maternidade: quando o garoto chega em sua casa, ela o deixa brincar e vai arrumar as coisas. De modo geral, para a prima, deixar seu sobrinho brincar e arrumar a casa eram fatores essenciais no ofício de uma mãe, essas características faziam parte da imagem de progenitora que a personagem possuía.

O que o garoto percebe no início daquela conexão, a distância, o “menosprezo”, era justamente a performance da prima tentando ser uma mãe desapegada. Ela temia que o amor que sentia ultrapassasse as barreiras convencionais de uma ligação saudável, ela tinha medo de assustá-lo. No livro “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1949), existe uma citação que nos auxilia a refletir sobre essa questão:

No dia em que for possível à mulher amar na totalidade, não na sua fraqueza, não para fugir de si mesma mas para se encontrar, não para se demitir mas para se afirmar, nesse dia o amor tornar-se-á para ela, como para o homem, fonte de vida e não perigo mortal. (Beauvoir, 1949, p.669)

Seu gesto de aparente distanciamento não deve ser lido como frieza, mas como um esforço de contenção: ao invés de se abandonar a um amor que poderia transbordar desmedidamente, ela tenta regulá-lo, atribuindo-lhe limites que julgava seguros. Nesse sentido, permitir que o garoto permaneça em sua casa por um dia inteiro não é apenas um ato de acolhimento, mas um momento para experimentar um afeto maternal — sendo esta a sua maneira de testar até que ponto é possível amar sem dissolver-se nesse sentimento. Desse modo, sobressai desta situação uma ambivalência também constitutiva: ao mesmo tempo em que busca não sufocá-lo pelo o que sente, ela se aproxima daquilo que mais deseja, isto é, a possibilidade de viver esse amor de maneira concreta.

Contudo, essa tentativa de equilíbrio mostra-se instável. Se, por um lado, o menino se torna, ainda que momentaneamente, sua “fonte de vida”, por outro, essa mesma intensidade afetiva permanece atravessada pelo risco que Beauvoir identifica: o de um amor que ameaça absorver o sujeito. Assim, a experiência da prima oscila entre afirmação e o perigo, sugerindo que ela ainda não alcança plenamente o estado em que amar significa encontrar-se. Antes, ela permanece em suspensão entre o que deseja e o que se possui.

Desse modo, a miopia, antes atribuída unicamente ao menino, revela-se também como condição da prima: uma cegueira simbólica provocada pelos ideais de maternidade e amor que a sociedade lhe impôs. Clarice Lispector faz dessa relação um espelho das ilusões que moldam o olhar, ver e ou o ser visto, mostrando que, na tentativa de enxergar

o outro através do papel que acredita dever cumprir, a mulher acaba por perder de vista a si mesma.

Quanto ao protagonista, podemos notar que sua miopia, longe de ser uma deficiência que o atrapalha, faz-se na verdade enquanto fator constituinte de seu ser. Essa característica diz respeito ao seu modo de enxergar o mundo, mas principalmente a uma forma de auto expressão diante dele. Esse personagem que não possui, inclusive por sua idade, uma postura estabelecida, uma personalidade inteira: mas é composto por rascunhos do que poderia ser, por ideias, roupagens do ser.

Literariamente, um outro personagem se destaca pelo mesmo viés da miopia: Miguilim, de Guimarães Rosa. Presente no livro “Manuelzão e Miguilim” (2001), Miguilim, uma criança provinda de um lar carente, convivia com sua miopia não diagnosticada. O olhar míope era o seu modo de conceber a existência: seu modo de ver era o mesmo dos demais, e vice-versa; até que o Dr. Aristeu, único médico presente na narrativa, percebeu o semicerrar dos olhos do menino e emprestou os próprios óculos para ele. Pode-se traduzir essa ação com o encontrar as chaves no conto “Miopia Progressiva”. A ato do doutor em levar os óculos até o rosto de Miguilim equivale, para a narrativa de Lispector, levar a chave à trinca: o despertar do protagonista. Nota-se que a condição dos personagens, assim, não são fatores limitantes, mas que os propulsionam a novas perspectivas e modos de ser.

Desse modo, a quebra da impressão entre os personagens não limita a narrativa à sua finitude, mas a extensiona a novas perspectivas de significação. A característica da miopia é o símbolo exterior de uma interioridade: o protagonista reconhecia-se fragmentadamente, aos rascunhos. E é pelos rascunhos, por entre as possibilidades descartadas do ser, que a história caminha. Estruturando-se pela imprevisibilidade, a narrativa cessa quando, finalmente, a última performance dos personagens volta-se para si mesma: sem mais figuras para interpretar, resta a própria personalidade para mostrar. Por isso, “Ele iria brincar de ‘não ser julgado’: por um dia inteiro ele não seria nada, simplesmente não seria.” (Lispector, 2019, p. 84). Brincar de não ser julgado é justamente desvencilhar-se da ideia do parecer – e da aceitação. Ao não ser nada, concebia espaço o suficiente para mostrar o que era: uma personalidade irreconhecida de si, mas que “era superior à instabilidade alheia e à própria instabilidade” (Lispector, 2019, p. 80).

Conclusão

Neste conto, instaura-se um jogo de expectativa e realidade que se revela fundamental para pensar a visão não como apreensão objetiva do mundo, mas como construção mediada por expectativas e antecipações. Ambos os personagens elaboram previamente uma figura de si para sustentar a possibilidade do encontro pelo dia inteiro: o garoto, ao tentar impressionar com um comentário observador, sua estratégia recorrente, não busca apenas reconhecimento, mas a validação de uma persona que ele próprio ainda não apreende com nitidez; a prima, por sua vez, ao responder de forma rápida e quase automática, se resguarda, como se a brevidade de suas respostas funcionasse como um anteparo contra o envolvimento afetivo.

Nesse sentido, a conversação não se estabelece como troca espontânea, mas como num campo de tensões em que cada gesto é previamente calibrado. O que está em jogo não é apenas o conteúdo do que se diz, mas o risco do dizer: ao falar, ambos se expõem ao olhar do outro, isto é, à possibilidade de serem fixados, julgados ou mal interpretados, sendo este o perigo da primeira impressão. Para a prima, esse risco é ainda mais sensível,

pois qualquer palavra poderia trair a intensidade de um afeto que ela tenta conter; para o garoto, por outro lado, a fala constitui uma tentativa de afirmação, ainda que apoiada em uma imagem instável de si. Assim, o diálogo se constrói sob o viés da hesitação: ver e ser visto deixam de ser atos neutros e passam a configurar uma experiência marcada pela ansiedade, pela projeção e pela constante negociação entre aquilo que se é e aquilo que se deseja parecer.

Cada adulto olharia rapidamente o outro, com um sorriso claramente suprimido dos lábios, um sorriso apenas indicando com os olhos, “como nós sorriríamos agora, se não fôssemos bons educadores. (Lispector, 2019, p. 78)

Porque o olhar nos promove a primeira impressão de alguém é que devemos nos portar melhor aonde quer que estejamos. Há quem defenda que esta é definitiva; outros pensam que somos definidos apenas pela última. Sendo a impressão definidora a primeira ou a última, o jogo de quebra de expectativas, o rompimento de aparências, ocorre com os dois personagens na trama, tanto com a prima quanto com o menino. Se a prima, com toda sua falta, demonstrasse seu amor sedento por um filho de imediato e não paulatinamente, assustaria o garoto eternamente, o sufocaria; já se o garoto, com toda sua sapiência, repetisse cada vez mais comentários, reprimiria o sonho da prima em ter uma criança um dia.

Assim, a quebra da primeira impressão em ambos os casos torna possível o alicerce entre os personagens – não em suas margens enquanto figuras imagéticas pré julgadas – mas em suas totalidades íntimas de ser. O conto permite compreender que a percepção, quando atravessada pela falta e pela instabilidade, possibilita um olhar mais profundo sobre o outro e sobre si mesmo. O menino míope, ao reconhecer-se no amor da prima, deixa de depender inteiramente da aprovação alheia e descobre a estabilidade de um olhar que não julga, mas acolhe.

Pode-se presenciar também, no desenvolver da trama, a evolução da miopia do protagonista. Tanto no sentido conotativo, uma vez que seu distúrbio ia evoluindo conforme o tempo; quanto no sentido simbólico, pois esse traço de seu ser foi ganhando cada vez mais espaço a ponto de se tornar uma característica indispensável para a realização interna de sua personalidade. Em último caso, faz-se válido finalizar ainda com Octávio paz:

Como a água profunda brotando, como o mar banhando a praia, as presenças voltam à superfície. Pode-se ver tudo, tocar, apalpar. Ser a aparência são uma e mesma coisa. Nada está oculto, tudo está presente, radiante, pleno de si mesmo. Maré do ser. Levado pela onda do ser, me aproximo [...] entro em teus olhos. (Paz, 1982, p.185)

Foi somente a partir do olhar míope, quase cego, que o garoto pôde alcançar a sua clareza humana. Porque quando, já homem feito, finge tirar os óculos para limpá-los, na verdade fazia-o para ultrapassar a confusão inicial de máscaras e gestos, modestos ou nervosos, enxergando, assim, verdadeira e essencialmente o outro.

Referências

- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. v. 2, p. 669.
- LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira: contos**. Seleção de José Castello. São Paulo: Rocco, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil: voz de criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- PONTIERI, Regina Lúcia. **Clarice Lispector: uma poética do olhar**. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim: (corpo de baile)**. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 265 p. ISBN: 9788520911778.

AFETOS MENORES NOS QUADRINHOS HEARTSTOPPER, DE ALICE OSEMAN

Matheus Santana da Silva Nascimento
<https://orcid.org/0009-0009-9996-1146>
Universidade Estadual da Paraíba
matheussantana5000@gmail.com

Antonio de Pádua Dias da Silva
<http://orcid.org/0000-0002-6241-4466>
Universidade Estadual da Paraíba
docpadua@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A coletânea de quadrinhos *Heartstopper* (2021), que foi escrita por Alice Oseman, se destacou no cenário literário contemporâneo por trazer vivências LGBTQIAPN+ através de uma abordagem mais sensível às questões dissidentes de gênero. Inicialmente ela foi publicada como uma *webcomic*,²⁴ na internet, posteriormente foi adaptada para o formato impresso e depois chegou a virar série, na Netflix.²⁵ A obra traz o cotidiano de adolescentes britânicos com suas descobertas e problematizações identitárias, e como eles lidam com seus afetos de modo a impactar suas vidas em construção. Percebe-se que há uma valorização pelo acolhimento, afeto e projeção duradoura de vínculos entre os personagens. Com isso, a obra, apesar de contribuir para a leitura literária juvenil, pode ser percebida como literatura menor, se inserindo em discussões sobre afeto como ato político e representatividade, de acordo com o conceito de Deleuze & Guattari (2003).

Ao perceber que há em *Heartstopper* personagens que fogem das normas sociais dominantes, como sujeitos gays, bissexuais, transsexuais, assexuais, entre outras identidades não binárias, expressando uma naturalização de suas vivências e práticas de afetos menores, em uma linguagem usual, como requerem as HQs, pode-se compreender a obra como uma manifestação de literatura menor. A obra dá protagonismo a personagens LGBTQIAPN+ delicadas, sensíveis e humanas, problematizando os afetos que, nesse contexto, se fazem como um gesto político, por representar amores *queer* com uma espontaneidade natural, oportunizando aos leitores uma leitura alternativa que se identifica mais com o lado humano dos encontros entre os sujeitos do que propriamente com a expressão da violência de gênero LGBTQIAPN+. Nesse sentido, *Heartstopper* é uma obra que sutilmente, ao apostar no que já foi dito, revela a ideia de uma educação pelos afetos humanos e desfavorável à violência de gênero, especificamente contra personagens e sujeitos não binários.

A baliza ou campo teórico deste artigo se fundamenta em autores como Deleuze e Guattari (2003) e Justino (2015), contribuindo acerca da literatura menor e Trevisan (2021), quando fala sobre transformações do masculino. Também refletimos sobre a importância dada às histórias em quadrinhos atribuídas pelas orientações de documentos

²⁴ Trata-se de um gênero literário HQ publicado exclusivamente no formato online, com a opção de ser lido no computador, tablet ou mesmo no celular. Difere da HQ impressa, criada para ser transportada fisicamente no formato brochura.

²⁵ A primeira temporada da série na Netflix foi lançada em 2022, sendo as segunda e terceira temporadas lançadas respectivamente em 2023 e 2024.

oficiais do governo federal sobre ensino de linguagens, conforme apontam Vergueiro & Ramos (2018), ao lançarem ideias em relação aos quadrinhos na educação. O artigo é organizado nas seguintes seções: “*Heartstopper* como literatura menor”, mostrando como a obra se encaixa nesse conceito, e “Afetividade LGBTQIAPN+ nos quadrinhos *Heartstopper*”, abordando questões acerca da afetividade entre amores e amigos dessa comunidade. E posteriormente, as considerações finais. A tese defendida é a de que os quadrinhos em análise valorizam os afetos diversos, exibindo em sua formulação interna aspectos mais humanos e menos violentos, não contrariando, mas se afastando de outros modelos de escritas sobre personagens não binárias que revelam o lado mais cruel das práticas preconceituosas de gênero em sociedades cisheteronormativas.

1 Fundamentação teórica

Quando pensamos em conceituar afetos menores como parte fundante da ideia que desenvolvemos neste artigo, um primeiro texto que nos vem à mente é *Sociedade dos afetos*, de Lordon (2015), texto em que uma fundamentação teórica sobre as estruturas das paixões nas sociedades capitalistas é revisitada à luz de Karl Marx, Pierre Bourdieu e Émile Durkheim. Problematicar os modos como os sujeitos sociais se afetam para os seus outros de desejos, muitas vezes enveredando por um individualismo que foge dos projetos e estruturas sociais, porque estas são coletivas, parece ser um desafio para os estudiosos do assunto. Parece que a reflexão feita de afetos individuais pode ser prejudicial ao que já está estruturado socialmente, fato que faz um membro da comunidade colocar a rede estrutural em uma posição de risco, porque o social não é particular, mas coletivo, apesar do afeto não poder ser coletivo, porque os sujeitos vivem as experiências afetivas e amorosas cada um a seu modo, de acordo com os seus desejos e subjetividades.

Nesse sentido, Penna (2017, p. 12) debate o tópico na perspectiva freudiana de que “o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações”. Essa energia, uma vez refinada pela consciência do sujeito afetado, se desdobra de diversos modos, alguns deles produzindo sofrimento e angústia, que é a parte que interessa à Psicanálise. Traduzindo essa visão para os afetos sentidos e expressos por sujeitos não binários ou dissidentes da versão cisheteronormativa, pode também traduzir-se em sofrimento, angústia, aflição, loucura, crime, principalmente quando os afetos ainda ou não tinham sido definidos de modo amplo e estruturados no corpo social, ou quando, mesmo em face de uma estruturação social capaz de reconhecer os afetos de seus componentes, alguns modos de sentir e se endereçar para o outro não era considerado uma prática saudável. Desse modo, muitos personagens da literatura que viveram amores e afetos dissidentes foram representados como doentes, perseguidos por uma ordem ajustadora, coisa que não se vê nas construções literárias dessas últimas três décadas. Isso pode ser sentido na discussão de Penna (2017, p. 15):

As transformações da sociedade atual, o individualismo exacerbado, os processos de exclusão, de desenraizamento pessoal e coletivo, bem como, a crescente radicalização e polarização no mundo social, inunda os sujeitos contemporâneos de afetos intraduzíveis ou mesmo de sentimentos e emoções, que parecem caminhar para além do modelo tradicional da teoria de angústia freudiana.

Observe-se que é nessa configuração discursiva que a nossa reflexão segue, ao considerar os afetos queer em *Heartstopper*, porque as relações entre personagens

ultrapassam o modelo tradicional teorizado pela Psicanálise, que se centrou no conceito de angústia. Se antes as práticas de afeto entre iguais eram limitadas por uma invisibilidade vinculada a delito, doença e falta de moral, a segunda metade do século 20 avança no sentido de problematizar os relacionamentos entre pessoas, sejam elas iguais ou diferentes quanto ao gênero, retirando de antigos protocolos as avaliações como doença, crime e imoralidade. Aparentemente libertos dessas condições minorizadas do existir de parte dos sujeitos, a literatura traduzia as mudanças sociais, apesar de pouco firmar visões mais enfáticas no sentido do respeito à igualdade de direitos. Mesmo quando discursos sociais foram expostos como propagadores afirmativos dos afetos entre os iguais, muitos textos literários que tangenciaram o tema preferiram configurar personagens LGBTQIAPN+ reprimidos, em conflito, angustiados, doentes, sem interação social.

O caso de Alice Oseman é um achado nesse sentido, porque viabiliza toda uma tônica de afeto entre personagens masculinos alicerçados em uma base subjetiva bastante forte, afirmativa, com a intenção de enfrentar o debate não por via de sofrimento ou angústia, mas de exercício da subjetividade livre, apesar de que em sociedades de herança machista e heterossexual compulsória, a ideia de uma sexualidade e de afetos livres parece ser um pouco distante do mundo cor-de-rosa que poderia ser pintado unicamente como uma utopia do sujeito sexualmente dissidente. Sabemos que mudanças e transformações não acontecem do dia para a noite. É necessário tempo para que as ideias novas ou alteradas consigam ser interpretadas pelos sujeitos sociais como uma outra ou nova regra, que vai definir um padrão ou outros padrões de existência dos sujeitos. A escolha pela HQ é um outro recurso discursivo que favorece o diálogo do tema LGBTQIAPN+ entre jovens, porque trata-se de um gênero cuja linguagem, estrutura, formato, suporte é de fácil acesso e interesse pela juventude. Não que o tema e o gênero HQ sejam específicos para jovens. Mas os leitores ainda em formação demonstram uma preferência pelo formato do gênero, fator que favorece a leitura e o contato com o tema.

A educação escolarizada de hoje atribui um valor maior às histórias em quadrinhos, de modo que, como analisaram Vergueiro e Ramos (2018), dos PCN ao PNBE, vê-se uma política afirmativa de valorização dos quadrinhos no contexto escolar, seja com o incentivo ao estudo desse gênero e suporte, seja com a política de aquisição e envio para as escolas públicas de títulos que possam ser usados nos processos de letramentos dos sujeitos em formação nas escolas. Os estudiosos ainda apontam os quadrinhos adaptados como os que mais encontram valor entre os burocratas do ensino, porque o gênero transpõe para a estrutura das HQs parte da literatura clássica ou canônica, que é aquela pela qual a escola parece ter preferência – dão exemplos de títulos adaptados para a HQ como *A metamorfose* (de Franz Kafka), *Os lusíadas* (de Luís Vaz de Camões), *Dom Quixote* (de Miguel de Cervantes), dentre outros.

Se os textos da literatura canônica, adaptados para os quadrinhos, encontram espaço de discussão em sala de aulas com temas nem sempre atuais ou pertinentes ao sujeito do tempo de hoje, podemos imaginar o poder que tem a HQ produzida hoje com temas relevantes para os sujeitos. Isso porque os conflitos, os problemas, as dificuldades encontradas, os limites sociais e pessoais, as doenças e vícios, os preconceitos e discriminações encontram lugar nas páginas e nos suportes onde a literatura se insere, plasma. A juventude quando encontra temas LGBTQIAPN+ em textos dessa natureza, identifica-se automaticamente, como mostram quem estuda a relação literatura e ensino. Assim, a discussão em torno dos papéis e modelos de gênero, sexualidades e afetos nas sociedades contemporâneas desenvolve-se de maneira tranquila nas páginas dos

quadrinhos. Os afetos entre iguais, dessa forma, ganham contornos únicos, em uma visão afirmativa, distante dos problemas como grande parte da literatura sempre mostrou.

A noção de literatura menor dada por Deleuze & Guattari (2003) redireciona a nossa versão de quadrinhos com temática LGBTQIAPN+ por dois motivos. Primeiro, porque a literatura menor – aquela de valor igual, sem a pecha do menosprezo ou da inferiorização – é um produto cultural escrito numa língua majoritária por sujeitos social e culturalmente entendidos como menores, as chamadas minorias, como era o debate até os anos 2000. Sujeitos não heterossexuais compulsórios, mulheres, indígenas, negros, presidiários, sujeitos da periferia, pessoas com pouco letramento escolar, por exemplo. Quando passam a desenvolver a escrita criativa ou literária, escrevem, na visão dos filósofos, uma literatura menor. Segundo, porque a HQ sempre foi considerada um ramo, gênero, suporte ou forma literária menor no sentido pejorativo mesmo. A literatura canônica é aquela oficializada por discursos críticos, midiáticos, escolares que, até os anos de 1990, colocavam os quadrinhos como forma menor de interesse pela escola, por ser escrita em linguagem comum, coloquial e sem proporcionar muita reflexão para os leitores. Diga-se de passagem, essa era a visão que circulava sobre os quadrinhos.

Todavia, um sujeito minoritário escrever numa língua majoritária sobre temas também minoritários soa como uma liberdade ampla, estendida a sua maior potência, como ocorre hoje. Essa visão dos filósofos parece ser endossada por diversas publicações de hoje, quando tocam nos afetos de sujeitos iguais, como faz Núñez (2023), ao discutir as diversas formas de amar no processo de descolonização dos afetos. Percebe-se, de maneira geral, que não se trata de uma versão isolada sobre o tópico. Diversos sujeitos desenvolvem pesquisa nessa proporção discursiva e política, a exemplo de Justino (2015). Por isso a defesa de *Heartstopper* como uma literatura menor em favor de afetos menores sendo debatidos na formulação interna da obra, conforme veremos a partir do próximo tópico.

3 *Heartstopper* como literatura menor

A coletânea de quadrinhos *Heartstopper* pode ser compreendida como uma expressão da literatura menor contemporânea, a partir da acepção concebida por Deleuze e Guattari (2003). Desde que o artigo de Vidal (1987), “sexo é política”, foi publicado, o pensamento do estudioso juntou-se a tantos outros que já vinham esquadrinhando aspectos das intimidades e particularidades de sujeitos que demandam políticas públicas, reconhecimentos de direitos e práticas não discriminatórias. Na versão do ensaísta norte-americano, o uso dos prazeres (Foucault, 1984), a transformação da intimidade (Giddens, 2003) e a política do sexo (Rubin, 2017) convergem para o conceito de literatura menor, conforme entendemos na perspectiva apresentada. Trata-se de uma perspectiva teórica e conceitual que se traduz pela inserção das práticas de afeto, das intimidades dos sujeitos no campo político, porque aquilo que pode ser considerado uma prática ofensiva do ponto de vista moral (como já o foram as práticas de afeto e sexo queers) precisa encontrar seu lugar nos espaços e discursos sociais, considerando que os componentes sociais tem direitos iguais (nos modelos de sociedades democráticas, por exemplo) e as suas intimidades e subjetividades precisam ser respeitadas. E só o são quando se expõem, quando dialogam e, muitas vezes, gritam de maneira política e militante, para que haja superação de preconceito.

Alice Oseman, autora da obra, teve seus quadrinhos traduzidos para diversos idiomas, incluindo o português brasileiro, sendo essa versão a utilizada nesta análise. Ela aborda nos quadrinhos experiências que são vivenciadas por pessoas da comunidade

LGBTQIAPN+ e afetos *queer* como a sensibilidade, a aceitação e as subjetividades diferentes das cisheteronormativas. Essas narrativas trazem o cotidiano escolar e pessoal de jovens britânicos em vivências de acolhimento, resistência e descobertas, fato que possibilita ao professor de literatura a inserção de HQs com teor temático que conduza o alunado a uma reflexão sobre os sujeitos no mundo e o próprio alunado como sujeito refletido por ele mesmo. Com isso, a escritora faz na escrita uma desterritorialização da linguagem, pois abre espaços para novos modos de existência na narrativa, uma vez que antes das abordagens didáticas e pedagógicas das HQs, sobretudo até os anos de 1980, havia uma espécie de demonização desse gênero discursivo, considerado menor no sentido de não favorecer a construção de um sujeito crítico e pensante. Defendia-se as histórias em quadrinhos como textos de linguagem não escolar, por exemplo, porque construída na base da oralidade.²⁶

Essa obra traz diversas formas de amor entre adolescentes que são LGBTQIAPN+. Ao inserir histórias de personagens que vivem a experiência do afeto entre iguais, entendemos que, com isso, há a politização desses afetos, fazendo com que eles adquiram um teor relevante por problematizar a questão de maneira cuidadosa, do ponto de vista humano, e também político. *Heartstopper*, ao tratar esse tipo de vivência com naturalidade, promove um sentimento de pertencimento social para esses jovens, pois suas histórias são configuradas na literatura de modo sutil, sem ter o medo, o trauma e o preconceito como únicas lentes interpretativas para essas situações. Trazer uma certa sutileza ou suavidade como gesto político e social, sem ingenuidade ou romantismo, coloca *Heartstopper* em um lugar referencial: adere às questões de gênero sem expor uma agenda sexual e sem o temor do preconceito. Nesse sentido, percebe-se uma expressão de progresso, ao romper e reivindicar existências para além da dor e do sofrimento, mostrando que corpos marginalizados podem se apaixonar e pertencer ao corpo social com aceitação, leveza e quebra de estereótipos.

Na década de 1960, dentro do movimento feminista, a voz de Carol Hanisch passou a ecoar como um emblema político, depois de enunciada expressão “o pessoal é político”. Reflexo também de discussões entabuladas por Rubin (2017), nos idos de 1984, bem como de Vidal (1987) na mesma época. As ideias desses estudiosos de gênero e da literatura coloca em evidência o fato de que sexo, corpo e subjetividades são aspectos políticos porque fazem parte do corpo social, são esquadrinhados por grupos sociais que são contrários às expressões de gênero fora do padrão, enquanto os que são favoráveis à liberdade de existência, cada um com sua subjetividade e identidade, necessitam, ainda hoje, lutar para ter garantido o respeito, a liberdade de ir e vir sem sofrer preconceito, discriminação ou falta de acesso a bens simbólicos e culturais. Logo, o termo “menor” se funde, nessa perspectiva, porque tanto alude aos sujeitos dissidentes da norma binária heterossexual, quanto à literatura que aborda aspectos estritamente políticos em seu interior, como apontam Deleuze e Guattari:

²⁶ No Brasil, recentemente, quando da Bienal do Livro em 2019, o governador do Rio de Janeiro, defensor de ideias cristãs radicais, a partir de medidas judiciais, impediu que a HQ *Vingadores – a cruzada das crianças* fosse vendida e veiculada por acreditar que se tratava de uma literatura que exibia cenas de sexo para crianças; o fato assemelhou-se ao ocorrido na região sul do país, no início da década de 1990, quando governantes lançaram um ataque aos quadrinistas pelo mesmo motivo, conforme matéria encontrada em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49820404>.

A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político. Nas «grandes» literaturas, pelo contrário, a questão individual (familiar, conjugal, etc.) tende a juntar-se a outras questões igualmente individuais, em que o meio social serve de ambiente e de fundo, de tal maneira que nenhuma das questões edípicas é indispensável em particular, nem absolutamente necessária, mas todas elas fazem "bloco" num vasto espaço. A literatura menor é completamente diferente: o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política. A questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior. É neste sentido que o triângulo familiar se conecta com outros triângulos, comerciais, económicos, burocráticos, jurídicos, que lhes determinam os valores (Deleuze; Guattari, 2003, p. 39).

É importante perceber que *Heartstopper*, ao ser lida na perspectiva da literatura menor, traz um agenciamento coletivo, pois os personagens gays, bissexuais, lésbicas, assexuais e transsexuais formam uma rede de apoio dotada de empatia, afeto e solidariedade. Ou seja, eles não possuem trajetórias solitárias, fadadas ao fracasso e à falta de entendimento de si próprios, muito pelo contrário. O fato das histórias dos personagens trazerem suas descobertas, reflexões e compreensão de suas identidades e formas de se expressar, mostra que eles, apesar do preconceito que existe em sociedade, passam a existir exatamente como são, sem amarras sociais, numa clara alusão a uma sociedade sem o tabu das identidades não heterossexuais. A representatividade observada na narrativa está também no acolhimento familiar, nas relações amorosas e, principalmente, nas amizades, fazendo com que haja uma solidariedade mútua. Isso pode ser compreendido melhor quando Deleuze e Guattari apontam ainda sobre a literatura menor:

A terceira característica é que tudo toma um valor coletivo. Precisamente porque o talento não é, na verdade, muito abundante numa literatura menor; as condições não são dadas numa enunciação individuada pertencente a este ou aquele «mestre», separável da enunciação coletiva. De tal modo que este estado de realidade do talento é, de facto, benéfico e permite conceber algo diferente de uma literatura dos mestres: o que o escritor diz sozinho já constitui uma acção comum, e o que diz ou faz, mesmo se os outros não estão de acordo, é necessariamente político. O campo político contaminou o enunciado todo. Mas, sobretudo, mais ainda, porque a consciência coletiva ou nacional é «a maior parte das vezes inactiva na vida exterior e continuamente em vias de desagregação». É a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade activa apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou à distância da sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. (Deleuze; Guattari, 2003, p. 40).

Outrossim, ao adentrar nas histórias dos personagens de *Heartstopper* e perceber o quanto eles naturalizam suas vivências, e não deixam de viver como preferirem, é nítido o quanto não se curvam aos pensamentos preconceituosos e arcaicos da sociedade que procura anular vidas não binárias. A representatividade na literatura que há acerca das identidades queer faz com que a naturalização dessas existências seja cada vez mais colocada em pauta. Nesse sentido, enxerga-se uma reconfiguração daquilo que sempre foi visto como incorreto, à margem, discriminado e reprimido e, como afirma Justino:

Leio estas narrativas, como já disse, à revelia delas mesmas, e encontro sujeitos que não se configuram num Eu, mas naquilo que partilham num devir-Nós ou multidão, num devir-Com: 1) que não se deixa enquadrar, que se recusa a ser sobredeterminado de fora por identidades apriorísticas, tais como a dos Estados-Nações e das teorias raciais e sexuais; 2) redes sociais que se atravessam, econômicas, jurídicas, estéticas, políticas, de classe, de orientação profissional e afetiva; 3) literatura-ponte, fronteira e liminar, feita por escritas-pontes, que ligam, violentamente, a tradição literária das elites intelectuais e as formas de vida das massas urbanas. (Justino, 2015, p. 149).

Observe-se que a reflexão conceitual do crítico citado sobre a noção de multidão adentra, por aproximação, o universo da literatura menor, com a qual dialoga numa perspectiva de convergência semântica. Ademais, as obras aqui apontadas, ao trazerem histórias suaves acerca das vivências LGBTQIAPN+, mostram uma nova construção no sentido de mais humana e mais justa do ponto de vista politicamente existencial. Assim, fica nítido que aquilo que se mostra e o que é silenciado são escolhas nitidamente táticas para reelaborar um modo de existência pautado no respeito mútuo da diversidade, da multidão. A linguagem narrativa e visual que são escolhidas, de certa forma, filtram os impactos dos preconceitos sofridos. De outro modo, essas escolhas mostram uma afetividade possível, com uma representação menos agressiva e vingativa. No que toca ao estudioso de literaturas, é importante considerar, neste caso, aspectos como aqueles elaborados por Justino:

Como pesquisadores da literatura, devemos avaliar seu retorno à dupla articulação, à maneira denotativa, à mentira da transparência do objeto no signo, comum a todo realismo, mesmo quando este objeto é a própria literatura, como no realismo simbólico. Mas esta mentira da transparência aparece reconfigurada por um excesso de real, de um real perfurante, “cruel” e vingativo, eivado de preconceitos e animalização dos personagens, mas potencialmente rico em demandas históricas profundas (Justino, 2015, p. 153).

Ao analisar esses quadrinhos, que se inserem no que se entende por literatura menor, de acordo com a nossa visão, é indubitável não captar a densidade literária, gráfica e representativa que há neles. O modo como são representados os corpos marginalizados, vivências silenciadas e afetos menores, que foram menosprezados historicamente, demonstra resistência política e estética, na narrativa. Com isso, contribui para uma resignificação positiva para essas multidões que historicamente foram marginalizadas, escondidas, impedidas de terem uma existência saudável, livre, como aponta Justino:

Por isso, a literatura nunca esteve tão viva, e tão em boas mãos: a dos muitos. Os muitos se vingam disseminando, borrando, reescrevendo, tornando cada vez mais públicos os procedimentos do literário, na propaganda, na tv e na música popular de massa, no cine, nos livros de autoajuda, nos quadrinhos, nos muitos tons, às vezes tão poucos, dos mais vendidos (Justino, 2015, p. 169).

Destarte, mediante o que foi apontado, é indubitável que *Heartstopper* é uma literatura menor. Outrossim, percebe-se que as obras analisadas, ao abordarem questões de identidades que são, majoritariamente, marginalizadas, abre um leque de possibilidades para o reconhecimento, a aceitação de si, para os enfrentamentos e afetos menores, contribuindo, de forma positiva, para essas questões sempre vistas como tabus, fato que faz resignificar as representações literárias. É importante perceber que há uma forma mais leve de representar tais situações, e reconhecer que a vida real nem sempre é

abarcada de compreensão, narrativas assim cooperam para uma representação menos dolorida.

3 Afetividade LGBTQIAPN+ nos quadrinhos *Heartstopper*

O primeiro volume de *Heartstopper*, intitulado *Dois garotos, um encontro*, inicia retratando a conturbada relação entre Charlie Spring e Ben, um colega da escola que se aproxima de Charlie apenas de forma sigilosa, escondendo sua sexualidade, o que é comum em sociedades repressivas quanto às sexualidades dissidentes ou não claramente educadas para a exposição do corpo e do desejo fora do padrão. Posteriormente, Charlie conhece Nick Nelson, e entre ambos começa a florescer uma amizade sincera. À medida que a aproximação dele com Nick vai aumentando, enxerga com mais clareza o quanto Ben o fazia mal e machucava. Ele já se entende como sujeito gay e percebe que não precisa se relacionar com alguém que tem vergonha de sua subjetividade. Contudo, Ben não quer aceitar o fim da relação, e força uma reaproximação, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 1 - Recorte do volume 1 da HQ *Heartstopper*, com a cena de Ben tentando se reaproximar forçadamente de Charlie



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 1, 2021.

Em seguida, Nick flagra o que aconteceu e tira Charlie dessa situação. O desenrolar da narrativa mostra uma construção afetiva extremamente sensível e verdadeira entre Charlie e Nick. As trocas de mensagens, as preocupações pelas situações do cotidiano e um adentrando o universo do outro, faz com que eles se aproximem cada vez mais. A aproximação feita, a amizade em construção, isso tudo foge do modelo discursivo socialmente aceito e difundido por pessoas preconceituosas que ainda defendem que o encontro afetivo entre dois homens ou duas mulheres, ou entre dois corpos não binários, só é possível para a prática do sexo, convencendo os corpos não binários como destituídos de afeto, de humanidade, porque aproxima-os da natureza mais instintiva, a sexual. Com isso, vê-se que a representação majoritária social, de que entre figuras masculinas não há sensibilidade, compreensão e diálogo, é uma ideia retrógrada. Como traz Trevisan:

Como as transformações do masculino se realizarão é uma tarefa da história, em consonância com seus milhões de protagonistas, desde especialistas das mais diferentes áreas até a resistência de gente anônima, nos diversos extratos da sociedade. Em qualquer dos casos, impõe-se a convicção crescente da necessidade de reconstruir o conceito de masculino, como tarefa de primeira importância na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. (Trevisan, 2021, p. 380).

No caso, considerando o excerto do autor citado, é possível afirmar que a aproximação entre os personagens Nick e Charlie mostra uma rasura de um padrão social convencional historicamente. Quando há uma relação de afeto sendo construída por dois rapazes, sendo um deles um garoto que joga rugby, automaticamente o padrão de masculinidade exigido pela parcela social majoritária é o de sujeito heterossexual, forte e viril; não a masculinidade exibida por Charlie, um garoto que sofreu bullying por ser gay e que se coloca socialmente como tal. Nessa construção, algo novo se instaura como uma quebra social, que é notada e comentada. A narrativa mostra que a aproximação deles se dá de forma natural e é construída inicialmente por momentos comuns do cotidiano.

Esse tipo de reflexão já foi abordado por Connell & Pearse (2015). No texto em comento, as autoras debatem os tipos de masculinidades exigidas pelos regimes de herança patriarcal, misógina e viril. Trata-se da masculinidade hegemônica ou majoritária, aquela que está no topo dos comandos, das ordenações. Discutem, também as masculinidades subalternas, compostas por sujeitos homens que não estão nos topos de poder, que não são etnicamente brancos e que se sujeitam às normas do grupo majoritário porque ocupar a posição do topo não é para todos nem cabe todos os que gostariam. Cada um, dos lugares que ocupam, buscam ou manter os espaços de poder ou se submeter de modo resistente, no confronto, com exigências. No caso do personagem em comento, por praticar uma atividade desportiva estritamente para homens viris e heterossexuais, soa como estranho, assimétrico. Porque socialmente não se pensa em masculinidades no plural, unicamente no singular. A sensibilidade, o afeto sentido, a suavidade no modo de ser e de estar no mundo é um dos recortes dados pela em *Heartstopper*, como se vê no recorte abaixo:

Figura 2 - Recorte do volume 1 da HQ *Heartstopper*, mostrando a aproximação de Charlie e Nick



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 1, 2021.

Outrossim, com o desencadear da aproximação dos dois, é perceptível que isso se expanda para outras áreas, de modo que um acaba adentrando o mundo do outro, estabelecendo-se uma aliança de intimidade que vaza de um sujeito e outro para os entornos de ambos, atingindo as amizades, as famílias, os lugares por onde circulam e toda uma rede que se funde no universo dos dois. Nick começa a se aproximar dos amigos de Charlie e convida este para fazer parte do time de rugby, que posteriormente aceita o convite. Mas a narrativa mostra que as amarras sociais ainda prevalecem. Charlie é visto como inferior e incapaz de adentrar no time, por não ter um corpo visto como ideal, dentro de padrões que a obra aponta pelos personagens desse contexto do esporte, e principalmente por ser gay. A sexualidade é mais uma vez tida como um limitador, como é visto abaixo nos questionamentos que Nick recebe:

Figura 3 - Recorte do volume 1 da HQ *Heartstopper*, mostrando os questionamentos feitos a Nick



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 1, 2021.

O primeiro volume de *Heartstopper* segue mostrando que mesmo entre o medo do novo, do que é desconhecido e julgado, há ainda a vontade de ser aquilo que se é. A construção acerca da relação entre Charlie e Nick, com suas conversas, diálogos na escola, encontros em casa, e o beijo deles, no final da narrativa, mostram como se deu a afetividade desse casal. A imagem a seguir mostra o primeiro beijo deles:

Figura 4 - Recorte do volume 1 da HQ *Heartstopper*, mostrando o primeiro beijo de Nick e Charlie



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 1, 2021.

O segundo volume de *Heartstopper*, *Minha pessoa favorita*, traz uma construção múltipla de afetividade. Segue desenvolvendo a relação entre Charlie e Nick, mas aborda outros afetos menores. Ao observar o modo como é trazido o relacionamento deles, com diálogos sensíveis, empatia e respeito aos limites, percebe-se como há uma compreensão mútua. Charlie já é assumidamente um sujeito gay, Nick está descobrindo sua sexualidade. Com isso, eles se relacionam entre si e aos poucos vão se expondo para os amigos na busca de uma naturalização dos afetos, como observa-se abaixo:

Figura 5 - Recorte do volume 2 da HQ *Heartstopper*, com Nick falando sobre ele e Charlie



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 2, 2021.

Nick, ao ir se descobrindo, e vendo que possui amizades que partilham de afetos menores, nesse caso, suas amigas Tara e Darcy, que são um casal lésbico, encontra em Tara acolhimento, empatia. Neste caso, ou a partir desta imagem, é possível afirmar que *Heartstopper* traz a amizade como um grande exemplo de apoio e representatividade. Charlie possui uma rede de amigos que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, e com isso ele conta com o apoio deles para partilhar sonhos, medos e dividir dores e alegrias.

Outrossim, a narrativa em questão segue mostrando como o casal lida com as situações do cotidiano, a relação deles, os amigos que apoiam, os amigos que ainda não sabem, e a autodescoberta de Nick como bissexual. A trajetória desse personagem mostra como o medo não pode ser um fator de impedimento. Ele seguiu vivendo, se descobrindo e tentando entender o que sentia, e mesmo tendo amigos que não sabiam lidar com essas questões, ele silenciou essas vozes opressoras e obteve apoio em quem partilhava de suas dores e medos.

Nesse sentido, percebe-se como a representatividade se faz como uma base forte. As partes finais desse volume se pautam em um momento entre Charlie e Nick e depois entre Nick e sua mãe. O casal tem um momento especial na praia, conversam, brincam, e Nick afirma que se entende de fato como bissexual, afirma que realmente namora Charlie, o ama, e expressa isso publicamente com ele em seus braços e falando abertamente o que sente e que eles estão namorando. O outro momento é a sensível, delicada e acolhedora conversa entre Nick e sua mãe. Ele conta a ela que namora Charlie

e que se entende como bissexual, e tem nessa figura materna todo o apoio e acolhimento que é necessário para quem tem tais vivências. O recorte a seguir resume um pouco disso:

Figura 6 - Recorte do volume 2 da HQ *Heartstopper*, com a conversa acolhedora entre Nick e sua mãe



Fonte: Ilustração de Alice Oseman, extraída de *Heartstopper*, volume 2, 2021.

Deste modo, o segundo volume desses quadrinhos, ao mostrar como Charlie e Nick lidam com suas diferenças e limites, exemplifica como a empatia é importante para a construção de uma afetividade. Outro aspecto relevante de ressaltar é o apoio das amizades e uma figura familiar como suporte, fazendo com que haja uma rede para o enfrentamento de questões abarcadas de preconceito. E estamos falando dessas redes de ajuda mútuas para assegurar uma saúde mental tranquila no momento das “confissões” dos sujeitos queer porque ainda há nas sociedades atuais, sejam elas reais ou projetadas nas escritas da ficção, resquícios de como os gêneros e as sexualidades devem atender a padrões historicamente colocados compulsoriamente para todos. Entendemos que as HQs em estudo oportunizam o olhar mais dialogal e humano para as subjetividades não binárias entre jovens configurados nas histórias contadas, fato que produz efeitos afirmativos entre as pessoas leitoras.

Considerações finais

Sendo assim, é perceptível como *Heartstopper* pode ser compreendida como uma literatura menor, e representa os afetos menores mostrando uma construção verdadeira, do ponto de vista humano, acarretada de medos e coragens, dores e amores, tristezas e alegrias, ou seja, multiplicidades. É indubitável que a narrativa em questão ainda é leve, se comparada com outras literaturas menores que trazem essas questões. Mas, é

importante destacar que a autora opta por trazer a naturalização de questões que são marginalizadas, e isso gera uma representatividade positiva para a comunidade LGBTQIAPN+.

É importante ressaltar como essa literatura juvenil traz uma resignificação para esses corpos marginalizados. Ao naturalizar esses tipos de afetos, vivências que antes eram silenciadas, passam a ter vozes, reconfigurando a representação delas. Ao focar mais na superação, no entendimento e no apoio, *Heartstopper* mostra de forma naturalizada, o que antes era apenas discriminado. Proporciona uma irradiação discursiva capaz de lançar luzes afirmativas sobre pensamentos discriminatórios, se as pessoas que entrarem em contato com o texto se abrirem para o diverso, entenderem a proposta da autora e concordarem minimamente com as histórias de amor e afeto representados. A literatura também se coloca neste lugar.

Referências

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebeca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. V. 2 – O uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: UNESP, 2003.

JUSTINO, Maria Zilda da Cunha. **Biblioteca comum: por uma política do livro**. Londrina: EDUEL, 2015.

LORDON, Frédéric. **Sociedade dos afetos** – por um estruturalismo das paixões. Campinas: Papirus, 2015.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. Barcelona: Paidós, 2023.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper: dois garotos, um encontro**. Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021. v. 1.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper: minha pessoa favorita**. Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021. v. 2.

PENNA, Carla. O campo dos afetos: fontes de sofrimento, fontes de conhecimento. Dimensões pessoais e coletivas. **Cadernos de Psicanálise**, vol. 39, n. 35, p. 11-27, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000200001. Acesso em 10 de fevereiro de 2026.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: UBU Editora, 2017.

TREVISAN, João Silvério. **Seis balas num buraco só. A crise do masculino.** ed. rev. e amp. São Paulo: Objetiva, 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação.** São Paulo: Contexto, 2018.

VIDAL, Gore. Sexo é política. *In: De fato e de ficção: ensaios contra a corrente.* Tradução de Paulo Sérgio Pinheiro e Michael Hall. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 227-250.

AUTOTRAVESSIA LITERÁRIA: A INVENÇÃO DE SI ENTRE CORPO, ESCRITA E DISRUPÇÃO DE GÊNERO NA LITERATURA TRANS BRASILEIRA

Leonardo Araújo Diniz
<https://orcid.org/0009-0004-7905-4665>
Universidade Estadual da Paraíba
leoaraujodiniz@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa investigou como as autobiografias de Anderson Herzer (*A queda para o alto*) e Amara Moira (*E se eu fosse puta*) se entrelaçam realizando uma disrupção simultânea do corpo e da linguagem, articulando um gesto de resistência e reinvenção de si por meio da escrita de pessoas trans. Em um estudo comparativo de mídias estabelecemos também uma relação com a música Amarelo, do rapper Emicida, que realiza um *feat* com as cantoras Majur e Pablo Vitar.

Através da análise dessas obras, buscou-se compreender como a escrita de si, no contexto transgênero, rompe com normatividades identitárias, discursivas e literárias, instaurando novas formas de subjetivação e de expressão narrativa. Logo, a ruptura com o corpo se reflete na ruptura da linguagem através de gêneros textuais fluidos para escrever sobre si. Isso significa dizer que as autobiografias em estudo rompem simultaneamente corpo e linguagem, transformando a escrita de si em um ato de disrupção (reconstrução), resistência e reinvenção identitária na literatura brasileira contemporânea e no cenário musical. O contexto de território em que esses textos confessionais são produzidos exaltam a voz da periferia, dos excluídos e marginalizados tendo como destaque pessoas trans. Essas manifestações artísticas, portanto, podem ser vistas com um gesto de renascimento ou despedida. Vejamos:

A queda para o alto – Anderson Herzer. A obra retrata os relatos em forma de diário de Anderson Herzer, homem trans, que vivia na FEBEM, antiga internação para menores do Estado de São Paulo. No final da obra ele se suicida ao se jogar de uma ponte. O título é uma metáfora: a “queda” indica dor, sofrimento e exclusão, enquanto “para o alto” sugere superação e renascimento, o que configura um paradoxo (Cair para cima?). Essa tensão reflete o corpo que sofre (a queda), mas encontra na escrita (o “alto”) uma forma de ascensão e resistência, quase como um renascimento. O texto é um apanhado de suas memórias escritas no período de internação e o território são as ruas de Curitiba e de São Paulo.

E se eu fosse puta – Amara Moira. A obra narra a história da prostituta travesti que usa o dinheiro dos programas para custear sua faculdade, e hoje é uma renomada professora universitária.

O título rompe diretamente com normas morais e expectativas linguísticas. A frase hipotética (“E se eu fosse...”) costuma remeter a sonhos ou fantasias, ao estilo de um conto de fadas, lembrando o clássico “Era uma vez...”, mas aqui choca com a palavra “puta”, reivindicando um corpo transgressor, prostituído e poético. É um ato performativo que transforma o corpo e a linguagem em provocação e resistência. São, portanto, um título e um texto que rompem com os padrões pré-estabelecidos e

representam em essência o que é o corpo travesti, a máxima disruptura estética anatômica. E o território são as diferentes camas e as ruas da cidade de São Paulo.

No estudo comparativo de mídias trazemos a música Amarelo, um hap de Emicida, que faz uma releitura ou um “sample” da música sujeito de sorte, de Belchior. A interpretação ocorre no espaço/território Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro e tem as participações na interpretação das cantoras trans e drag queen, respectivamente, Majur e Pablo Vittar. A letra da música traz as dores da periferia, um grito dos excluídos, seja por racismo ou por transfobia em que a morte está sempre circundando.

Aqui refletimos como as autobiografias de Anderson Herzer e Amara Moira e a canção de Emicida se articulam para falar de si em territórios ameaçadores à sua sobrevivência. Dessa forma, analisamos a relação entre as três obras sob o aspecto da escrita confessional em diferentes territórios de exclusão.

Este artigo adotou uma abordagem qualitativa de cunho analítico-interpretativo, baseada na leitura comparativa de três obras autobiográficas, sendo duas produções literárias e uma canção com foco em personagens das chamadas minorias como trans, drag queens, negros, pobres e prostitutas.

O estudo utilizou ferramentas da crítica literária, dos estudos de gênero para compreender de que modo a escrita de si opera como gesto de ruptura do gênero literário tradicional, ao mesmo tempo em que performa a reinvenção subjetiva dos sujeitos trans compreendendo a literatura como espaço de conflito, resistência e invenção. Esse conceito foi adotado para as autobiografias de Anderson Herzer e Amara Moira inter-relacionando-os à canção de Emicida que traz uma mulher trans e uma drag queen na interpretação do clipe para falar das minorias da periferia, ponto de convergência entre as três obras.

1 Fundamentação teórica

1.1 *A queda para o alto e Se eu fosse puta*

Nessas obras a ruptura da linguagem não está só no corpo narrado, mas na própria forma do texto, que mistura gêneros e destrói expectativas do leitor. Isso significa que o “corpo trans” leva a uma escrita ressignificada que desorganiza os gêneros literários clássicos. Nas obras em estudo analisamos trechos para identificar a ruptura dos corpos para revelar como a identidade trans se impõe socialmente e se materializa no corpo marginalizado — um corpo estigmatizado que é transformado em resistência narrativa. Em seguida temos a apresentação da **ruptura da linguagem em que a escrita adquire uma performance política ideológica** e os personagens tentam renascer através dela. Com base nos conceitos de Foucault (1982) e Butler (2015) compreendemos o corpo como um campo de disputa política, onde se inscrevem normas, poderes e resistências.

Por sua vez, no eixo da linguagem a escrita autobiográfica trans é também um ato político, um discurso que desafia a invisibilidade histórica, costurando o passado ao presente. Aqui a performatividade da linguagem está presente sob o conceito de Austin (1990) de falar e fazer, ou seja, ao proferirmos certas palavras em circunstâncias adequadas os atos são realizados. Observaremos ainda que interseccionalidade política aparece no modo como a linguagem se engaja para reivindicar direitos e narrar o corpo trans. Portanto, o contexto social e político moldam o corpo e a escrita das autobiografias.

Outro aspecto a destacar é que a ruptura corpo/linguagem é atravessada por multiplicidades de identidades e condições, tornando a análise mais complexa e profunda e que permite ainda comparar os diferentes cruzamentos nas duas obras (racial, temporal).

Sintetizando, em Herzer temos a vulnerabilidade social e em Moira o racismo e o gênero como interseccionalidade que resulta em uma escrita que desafia normas morais e linguísticas.

Tratando a ruptura nas obras: Em **Herzer a ruptura é tida como denúncia do sistema, em que o corpo é o lugar do sofrimento institucionalizado e a escrita tem tom de desabafo, entre diário, carta e poesia**. Logo, mais que o corpo, a sua existência é escrita. É um corpo que precisa sobreviver em seus territórios hostis, neste caso na prisão da Febem.

Por sua vez, em Moira temos a ruptura como transgressão estética e erótica em que o corpo é profano, mas também é performático, sai do clichê ao ser elevado à condição de corpo com uma cabeça pensante. Nele a prostituição vira poética. Já a linguagem apresenta-se altamente fragmentada, híbrida, performática. Há uma associação entre prosa, poesia, crônica e ensaio. O gênero da obra é justamente não possuir um gênero. Ele é multifacetado, dividido assim como seu corpo que possuído por todos e por ninguém ao mesmo tempo. Portanto, a ruptura está na forma radical como rompe gêneros literários e morais ao mesmo tempo. O território de Amara Moira são as ruas da prostituição em camas de motel de qualidade duvidosa.

Ao examinar essas autobiografias sob uma perspectiva que valoriza a escrita de si como ato político, o artigo contribui para ampliar a visibilidade das vozes trans na literatura brasileira, rompendo com um histórico de silenciamento e marginalização. Temos textos que rompem a autobiografia tradicional para contarem relatos de si que não tem obrigação de serem fidedignas, haja vista que são obras literárias e os autores narram a si como personagens. Nossa percepção, portanto, é de que o corpo trans renova e reformula o gênero textual tradicional para uma escrita de si dotada de subjetividade.

2. Desenvolvimento

2.1 *A queda para o alto, Anderson Herzer*

No livro observa-se que o personagem/autor apresenta sua identidade ao leitor, quem é em sua essência: um menino, um homem, algo inato que já trazia consigo desde a infância. Nos poemas que compõe, Herzer também expressa esse sentimento, como em: “eu/um homem solitário, ancorado, como um veleiro sem turistas” (HERZER, 1982, p. 178), aqui o sujeito poético se autoneomeia “homem” e flexiona diversas palavras no masculino ao se referir a si mesmo, essa é uma tônica constante que se repete em diversas passagens da obra, é perceptível ainda a melancolia presente na fala de Herzer, que remete a alguém em busca de algo que o complete e o tire da solidão. Há momentos em que o diretor da Febem e os funcionários o denominam de machão, pelos seus trejeitos, como vemos no trecho: “Enquanto me batia, sempre as mesmas palavras: “Machão sem saco, saiba que eu sou o macho aqui, pois tenho duas bolas...” (Herzer, 1982, p.90). O termo “machão” designava as meninas mais masculinas e que desempenhavam papel de chefe ou protetor das outras menores. Neste trecho vemos além, há por parte do superior de quem se esperava primar pela ressocialização dos jovens atitudes hostis e desrespeitosas, na tentativa de menosprezar e diminuir a autoestima de Herzer chamando-o de “machão sem saco”, como se ser homem se restringisse a possuir nas palavras do diretor “duas bolas”. E isso atingia em cheio sua abalada estima por si. Esses xingamentos eram acompanhados de agressões e castigos desumanos, conforme nos narra a obra e que afetavam fortemente o psicológico do personagem. Dessa forma, além da discriminação e da violência, a população trans ainda precisa sobreviver aos

transtornos psicológicos (LOURENÇO, 2021). A transexualidade chega à(o) personagem não como uma resposta ao seu desencaixe existencial, uma vez que também a aproxima de outros tipos de dilemas. Há mais perguntas que respostas se contorcendo (BINNIE, 2013).

Importante tratar os conceitos de Trans e Cis, termos estes totalmente opostos: enquanto o trans não se identifica com o corpo em que nasceu, a pessoa cis é justamente a que se identifica em corpo e mente com sexo e gênero. Hailey Kaas (2023) nos ajuda nessa definição: Uma pessoa cis é uma pessoa na qual o sexo designado ao nascer associado ao sentimento interno/subjetivo de sexo, mais gênero designado ao nascer e com sentimento interno/subjetivo de gênero estão alinhados, ou seja, a pessoa se sente confortável e identificada e é tratada socialmente desta forma e em todos os aspectos de sua vida.

Claramente nesta obra observa-se um clichê clássico das pessoas em torno de Herzer, ainda mais nos anos 80, em desconsiderar a condição do transgênero e limitá-lo a uma lésbica masculinizada, sendo que personagens trans podem perfeitamente buscar o mesmo gênero, como é o caso de Herzer que teve um namorado chamado Bigode, de quem herdara o apelido. A morte de Herzer tratada como um momento de descuido dos tutores reflete uma tentativa de ele se livrar das dores e reencontrar Bigode. Acontecimento que ainda reverbera em sua vida anos após o ocorrido e que pode encontrar fundamentação em Lukas (1989, p.198)

O sentido do sofrimento nem sempre é evidente, e quando evidenciado, é apenas num tempo tardio e, portanto, é restritivo. Os exemplos geralmente são extraídos da própria experiência, donde se depreende que algum fato realmente doloroso em sua vida bem pode ter tido, a partir de uma visão mais tardia, um sentido que naquela ocasião não lhes era patente.

Por fim, nota-se que, na obra, os conceitos de trans e cis ainda não estão à época claramente definidos e a personagem real é tratada em algumas passagens no feminino: Sandra, contrariando o próprio Herzer que sempre utilizou termos masculinos para se definir e autoafirmar. Mas, em cena escrita por Eduardo Suplicy, Sandra é descrita como a mulher que foi ao encontro de Bigode, apagando um pouco de sua forte identidade e correndo-se o risco de associá-la a uma falsa imagem de fragilidade feminina em um estereótipo classicamente machista da sociedade. Nessa passagem a depressão domina Anderson após tamanhos revezes e humilhações em função de sua orientação sexual e de seu gênero claramente masculino hostilizado pela família e pela sociedade: a única saída foi buscar a morte como forma de evasão de seus dramas e do território que a reprimia (o internato).

As depressões são profundas nos momentos raros em que Bigode desaparece e Sandra tem que assumir Sandra. Por isso mesmo, ela policiava todos os seus momentos para impedir a ausência de Bigode. Quero acreditar que, naquela noite chuvosa de agosto de 82, num descuido seu, Bigode se ausentou e repentinamente ela se sentiu desamada. Sem amor, sem Bigode, desesperada saiu à sua procura, e repentinamente percebeu que só havia uma maneira de encontrá-lo, não tinha outra saída. E ao cair no asfalto, subiu com Bigode para nunca mais descer (Herzer, 1982, p.131)

2.2 *E se eu fosse puta*, Amara Moira

O segundo romance deste estudo, escrito pela travesti Amara Moira, é uma autobiografia, que já começa a instigar os leitores pelo título, em sua primeira edição denominado “E se eu fosse puta”. Todavia o título foi considerado inadequado pela editora Hoo para ser exposto publicamente e a autora fez uma adaptação trocando “puta” por “pura”. A própria Amara considerou o novo título “pior” aos olhos de quem tentou adaptar pois “E se eu fosse pura” torna-se uma certeza de ser “puta” e não mais uma possibilidade, além disso com esse novo título a nova edição vendeu ainda mais exemplares, conforme a própria autora.

O livro conta a história da travesti Amara que realizava programas para sobreviver e relatava os encontros em um blog. Amara retrata a vida, segundo ela, nada fácil de ser travesti e prostituta, uma das poucas alternativas que restam para quem não tem oportunidade de emprego em função da transfobia. A profissão de Amara a colocava em constante contato com drogas, armas e todo tipo de exposição ao perigo de morte no mais perigoso dos territórios: as ruas. “Logo, sexo inseguro, prostituição e uso de substâncias psicoativas podem revelar a manifestação do vazio existencial, na busca de preencher a falta de sentido e fuga de conflitos e da realidade” (XAUSA, 1988).

Observe-se como a literatura *psique* dos anos 90 abordava o assunto: “Assim, o transexual masculino tem a convicção de ser uma mulher, embora, anatomicamente seja um homem normal. Do mesmo modo, a mulher transexual está convencida de ser homem, embora seja mulher em termos anatômicos” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 765). Aqui se vê o termo “normal” para referir-se ao aspecto físico, mas destoante do aspecto mental.

Na obra, Amara expõe esvaziamento de si ao recorrer à prostituição para sobreviver, enfrentando riscos de violência e doenças. Ela, assim, se autodenomina uma “puta”, que se despe de toda hipocrisia e reconhece que sim também é possível sentir prazer na profissão, ainda que tenha como regras básicas não se apaixonar e se proteger sempre. Segundo Amara, é impossível dissociar o prazer da profissão, isso quando ocorre, pois em outros momentos o relato é de apenas dor e nojo, todavia se pegava sonhando com um grande amor.

Nigro (2017; p. 24) nos detalha essa vida árida retratada por Amara, a vida em que apenas se sobrevive por ser gay ou transexual em uma sociedade opressora:

Se você é definido como homem, espera-se que a cumpra sendo forte, ousado, inteligente, empreendedor, entre outros adjetivos que o compõem no imaginário ocidental. Presume-se também que se tenha uma vida próspera, que se case e demonstre a virilidade em inúmeros filhos e netos, não necessariamente com a mesma esposa. No entanto, se for decretada como o outro (mulher, gay, transexual, etc.), nada se espera de você: inexistente, invisível, ou quando muito, incômoda. No registro da vida ordinária somos assim, mas na literatura podemos ser... fora dessas caixinhas.

Moira conta-nos experiências pessoais correndo-se o risco de não ser levada a sério ou ainda ser considerada uma não-literatura, mas a arte é a forma de se expressar sem formas. Nesse sentido, para Boon, McNeil, Rak & Rifkind (2023) as histórias de

vida são uma forma importante de registrar as complexidades do nosso tempo, em escala humana. Elas podem testemunhar atrocidades, representar uma forma de acertar contas privadas ou públicas, ajudar a tornar viva a recontagem da história, e cada um é senhor de si para contar a sua história ainda mais quando autobiográfica, que abarca os caos e sabores de se viver destoando daquilo que a maioria considera como paradigma. Ser uma prostituta não deslegitima Amara de sonhar com o amor verdadeiro, e isso a angustia, pela consciência de que homem cis que vive no anonimato não teria coragem de assumir um relacionamento dessa natureza, com isso ela segue sendo uma diversão às escondidas em defesa dos bons costumes heteronormativos, que preencheria a vida dos parceiros, menos a dela.

“Difícil lidar com essa montanha-russa de sensações, medos, angústias, com essa irresponsabilidade toda para com nosso emocional. Por conta do estigma, nos sujeitamos, [...] a expectativa ainda é a de encontrar o príncipe encantado cis que nos aceite, nos assuma e, se possível, nos ame”. (Moirá, 2011, p.49)

2.3 Viagem solitária: memórias de um transexual trinta anos depois

“Viagem solitária: memórias de um transexual trinta anos depois” é uma obra de João W. Nery, autobiográfica, assim como as duas apresentadas anteriormente. “Viagem solitária” atualiza quase trinta anos depois o livro “Erro de pessoa”, que retrata a vida do autor/narrador João, que nascido Joana, é um transgênero que realiza transições e cirurgias para adequar seu corpo à sua mente/subjetividade de homem. O livro retrata os dramas e amores de João e sua luta incessante nos anos 70 e 80 para realizar os procedimentos cirúrgicos, quando os recursos da medicina não eram avançados como os de hoje (2025), e ainda assim já se iniciava o processo de realização das denominadas cirurgias de mudança de sexo.

“Viagem solitária” pode ser apontado como um clássico das autobiografias de personagens transgêneros no Brasil por ser publicado no início dos anos 80 (versão original), ainda sob a égide do regime militar e por protagonizar um homem trans com todas as suas especificidades e questionamentos acerca da narrativa desenvolvida por João Nery e seu entorno. Em meio a esse cenário de desenvolvimento das cirurgias, que só eram realizadas legalmente no exterior, João dá início à sua saga para se desfazer do corpo que abomina. Segundo Natalia Polesso a Literatura é uma voz de libertação de oprimidos e um grito de liberdade, ou nos seus dizeres:

Se quisermos modificar alguma coisa no campo literário, que é regido por relações de poder que são relações de opressão e de hierarquia de gênero, raça e classe, relações capitalistas de exploração e de lucro, precisamos nos colocar numa posição que desestabiliza essas relações pré-estabelecidas (Polesso, 2022, p.13).

A autora afirma que sua Literatura é uma forma de combater a opressão que existe na sociedade, mas também no meio cultural, entre os próprios escritores e leitores. Dentro do próprio meio há quem demonstre aversão a abordagens que contrariem a lógica da normalidade ou do senso comum. Por isso enquanto escritora ela se coloca no papel de condutora da arma (a caneta) que rompe os padrões e, em suas palavras parafraseadas,

desestabiliza hierarquias e relações históricas, que correspondem no caso de João Nery a abordar a transexualidade em sua obra sem medos ou pudores para enfrentar relações dominantes. Neste trecho João expressa sua grande dor de não ser reconhecido como gostaria e resume bem esta discussão inicial: “... esta absurda defasagem entre a minha autoimagem e a imagem que as pessoas faziam de mim” (Nery, 2011, p. 29). Segundo Peres (2001, p. 102):

A identidade de gênero está relacionada com uma questão sentimental, como o indivíduo se sente com relação a sua identidade sexual, o papel de gênero diz respeito à colocação em prática da aprendizagem recebida e tem por objetivo não apenas encenar o papel sócio-sexual como também exteriorizar e retratar a identidade sexual do indivíduo.

Nesse sentido, o sentimento que repugna e gera dor nos transexuais é sentir e não ser aceito nem compreendido com sua forma de ser, isso porque a sociedade em geral reprova o seu comportamento e no trecho de João citado acima, vemos uma primeira suposta dicotomia, quando se observa inicialmente o homem autônomo, independente, que enfrenta o sistema para fazer sua revolução pessoal, mas ao mesmo tempo por diversas vezes vê-se a fragilidade da dor, da frustração, das tentativas em vão, dos sonhos que foram adiados, enfim as fraquezas que se apresentam como no coração de qualquer ser humano, seja homem ou mulher trans, cis ou não binário, João busca preencher o vazio de uma imagem que não o representa, e deposita suas esperanças nas cirurgias, embora naquela época (anos 70) ainda fossem um risco grande, sua busca incessante era por algo ainda incipiente e pouco conhecido, que poderia leva-lo à decepção ou até a morte, todavia estar naquele corpo estranho já era para João uma morte por inanição diária. “A identificação com o não se sentir bem com o próprio corpo e que se traduz por transexualidade parece ser a saída para livrar-se deste mal-estar, passa a ser um sinal, uma luz no fim do túnel” (Elias, 2007).

As narrativas das pessoas transexuais nos remetem para um mundo de dúvidas, angústias, solidão e um medo constante de serem rejeitados. Nos relatos biográficos nota-se que sentem dificuldades em falar de seus conflitos porque não sabem como nomeá-los. Como explicar que seu desejo é usar as cores, as roupas, os acessórios, e reconstruir o corpo com signos pertencentes ao outro gênero? Como encontrar sentido para este desejo se o corpo carrega um genital que atua como o obstaculizador desse trânsito? (Bento, 2008, p. 23).

Esse contexto de nascimento de uma nova pessoa é perfeitamente vivenciado pelo protagonista, que chega a retirar uma nova certidão de nascimento de forma clandestina para poder ter o nome masculino em seus documentos.

Todavia alterar o nome era apenas um aspecto da nova vida de João que não seria completo e eficaz se não viesse acompanhado de sua completa alteração física que se coadunasse com sua identidade de gênero. Normalmente os transgêneros já sentem desde a infância essa incompatibilidade entre corpo e mente que surgem naturalmente em gostos, roupas, brinquedos, comportamentos. Embora muitos pais prefiram tratar como uma fase ou gesto, uma rebeldia, mas, ali, normalmente se cristalizam atitudes irreversíveis para toda uma vida e que não podem se confundir com opção. O novo nome,

o novo corpo são formas de evasão de uma vida indesejada e representam a morte de Joana e a emancipação de João.

João Nery apresenta aos leitores a incompatibilidade entre mente e corpo e relata em seu texto a obstinação para alcançar seus objetivos e ter sua verdadeira identidade reconhecida pela família e pela sociedade, não a física, que não o representa, mas a sua constituição de ser masculino por natureza e essência apresentada e amolgada ao longo da vida a cada experiência. A questão do corpo é muito explorada na obra como um elemento escatológico, um elo a ser rompido para preencher de sentido a corrida desesperada de João por uma nova identidade biológica.

Nessa perspectiva, para Patrícia Porchat (2015, p. 40):

O corpo abjeto é aquilo que não queremos ver em nós mesmos: nossos excrementos, nossos excessos e, em última instância, nosso cadáver. O nosso corpo abjeto é nossa doença, nossa morte. Os corpos abjetos da sociedade são aqueles que execramos da mesma maneira que execramos nossos excessos e aquilo que em nós apodrece, levando à nossa morte.

Quando a Literatura dá voz a personagens transgênero a aristocracia sexual da sociedade manifesta sua repulsa recorrendo a uma suposta defesa da moral, família e bons costumes, mesmo que possam cometer delitos que não coadunariam com suas alcunhas de defensores da família tradicional. E essa é metaforicamente a lâmpada da justiça de Herzer, Moira e Nery, dar voz às pessoas que se sentem oprimidas por seu modo de ser ou orientação usando seus próprios exemplos, que historicamente foram silenciados pela literatura nacional, pois quando fazem estão rompendo com modelo heteronormativo e rompendo, conseqüentemente, relações de poder que dominam pensamentos e moldam costumes há milênios. Sobre essa quebra das relações de poder João Nery decreta: “Ser o que somos não tem preço, viver uma mentira nos enlouquece”.

Uma vez, experimentei colocar dentro das calças um objeto cilíndrico, para sentir a prazerosa sensação de ter um pênis grande. Deleitei-me por uns instantes, até pressentir que, se não o tirasse imediatamente, iria cair numa profunda depressão, por saber que aquilo era um objeto artificial, que não me pertencia e que não podia comandar, o qual em breve sairia dali para ir novamente para cima do móvel! Às vezes, algo me impulsionava a recoloca-lo, mas a consciência da realidade e a dor do ridículo predominavam, e não o fazia. (Nery, 2011, p.40)

A contação dessas histórias autobiográficas nos mostram que ao escritor basta “encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (Deleuze, Guattari, 1977, p. 28-29) para assumir a prática menor e para o personagem agir como parte de um agenciamento coletivo de enunciação.

3 Metodologia

Metodologicamente, o estudo adota a close reading, priorizando uma leitura atenta das obras e uma abordagem comparativa, capaz de perceber como cada texto mobiliza diferentes estratégias narrativas — entre testemunho, manifesto e literatura — na

construção de uma subjetividade em travessia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa exploratória.

4 Resultados

Os resultados parciais indicam que a autotravessia literária se constitui como gesto político e estético que desestabiliza o gênero autobiográfico e o próprio gênero literário. Ao escreverem o corpo e o “eu” como campos de disputa, Herzer, Nery e Moira produzem um mosaico textual que reflete a fragmentação, a dor e a reinvenção de si, inscrevendo na literatura brasileira uma nova forma de autoria trans e performativa. A transgressão na linguagem e nos gêneros reflete, portanto, a disrupção que é inerente a todo corpo trans.

Considerações Finais

A análise dessas obras em conjunto permite observar como o corpo trans se torna texto e testemunho, e como a linguagem é tensionada para narrar experiências de exclusão, resistência e reinvenção identitária. A pesquisa propõe uma leitura que conecta corpo e linguagem como dimensões indissociáveis da experiência trans, considerando ainda os atravessamentos interseccionais (raça, classe, geração) que tornam essas narrativas singulares.

Além disso, ao examinar essas autobiografias sob uma perspectiva que valoriza a escrita de si como ato político, a proposta contribui para ampliar a visibilidade das vozes trans na literatura brasileira, através de uma escrita de reinvenção, reconstrução e afirmação identitária, rompendo com um histórico de silenciamento e marginalização.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BENITEZ, Maria Elvira Diaz. Além de preto, veado! Etiketando experiências e sujeitos nos mundos homossexuais. **Revista Sexualidade, Gênero e Sociedade**. Ano III, n. 26, dez/2006.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judit. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, jul. 1991.

_____. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. The University of Chicago Legal Forum, n. 140, 1989.

DERRIDA, Jacques. **O que é a desconstrução?**. Le Monde, suplemento especial, outubro de 2004.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Valéria de Araújo. **O corpo além do corpo: os reflexos da (im)possibilidade.. Epistemo-somática**, v.4 n.1 Belo Horizonte jul. 2007 Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000100012. Acesso em 14 jan 2025.

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*, in: *O que é um autor?*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 4. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985a. v. 2. Título original: *Historie de la sexualité 2: l'usage des plaisirs*.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985b. v. 3. Título original: *Histoire de la sexualité 3: le souci de soi*.

HERZER, Anderson. **A queda para o alto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Notas sobre as travessias da população trans na história**. Revista Cult, São Paulo, v. 235, fev. 2023. In: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-nova-pauta-politica/> Acesso em 12 dez 2024.

KAAS, Hailey. **O que é Transfeminismo? Uma Breve Introdução**. 2ª Versão 2015. In: [http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/371874/mod_resource/content/0/Encontro%206 %20-%20O-que-%C3%A9-Transfeminismo.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/371874/mod_resource/content/0/Encontro%206%20-%20O-que-%C3%A9-Transfeminismo.pdf) Acesso em 03 jan. 2025.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** (Orgs.) Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOIRA, Amara. **E se eu fosse puta.** 1ª ed. São Paulo: Hoo Editora, 2016.

NERY, João W. **Viagem solitária: memórias de um transexual trinta anos depois.** 1ª ed. São Paulo: Leya, 2011.

PERES, Ana Paulo Ariston Barion. **Transsexualismo: O Direito a uma nova identidade sexual.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

POLESSO, Nathália Borges . **Sobre literatura lésbica e ocupação de espaços.** In: Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos. Brasília, n. 61, 2020

SALEIRO, S. **Trans Gêneros: Uma abordagem sociológica da diversidade de gênero.** 2013. (Tese de Doutorado não publicada). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. 2013, 412p.

SANCHES, R. E. **Para Além do Gênero: Espaços e Identidades no Romance do fundo do poço se vê a lua, de Joca Reiners Terron.** 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. UNEMAT, Tangará da Serra, MT, 2015, 128 p.

SILVA, Robson Aparecido da Costa. **Tecendo discussões sobre o armário gay na produção científica. Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, n. 6, p. 4-22, jan./dez. 2019.**

SILVEIRA, D. R. **O sentido da resiliência: a contribuição de Viktor Emil Frankl.** 2007. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2007.

PETRY, A. R. **Mulheres transexuais e o processo transexualizador: Experiências de sujeição, padecimento e prazer na adequação do corpo.** Revista Gaúcha de Enfermagem, 36(2), 70-75. 2015. DOI: 10.1590/1983-1447.2015.02.50158

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.** Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

_____. **Multidões queer: notas para uma política dos 'anormais.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2011.

PORCHAT, Patrícia. **Um corpo para Judith Butler.** *Periódicus*, Salvador, n. 3, v. 1, p. 27-51, 2015.

SOUZA, M.L. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.C.; CORREA, R.L. *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 77-116.

ENTRE LIVROS, CURRÍCULOS E ADAPTAÇÕES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Rita Araújo dos Santos Queiróz
<https://orcid.org/0009-0000-0000-0000>
Universidade Estadual da Paraíba
mariaritaleta@gmail.com

Introdução

O crescimento contínuo do público da Educação Especial nas estatísticas do Censo Escolar exige dos sistemas de ensino a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Compreender a Educação Especial por esse viés implica reconhecer as múltiplas formas de aprendizagem e a necessidade de recursos e métodos diversificados para garantir o direito à educação. Nessa circunstância, a flexibilização curricular se apresenta como estratégia central, sendo a adaptação curricular de pequeno porte uma resposta educativa válida, pois contempla ações de incluir, inserir, respeitar e acolher os sujeitos e suas diversidades (Ribeiro; Braga, 2021).

Apesar do avanço legal e normativo, observa-se que alunos com deficiência permanecem à margem de projetos de leitura literária no ensino comum, evidenciando a persistência de barreiras pedagógicas e atitudinais que limitam o acesso ao texto literário como bem cultural. A literatura, compreendida como direito incompressível por Cândido (2011), ainda é pouco mediada para estudantes da Educação Especial, o que justifica a necessidade de investigar estratégias que efetivem esse direito na escola pública. Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar estratégias de adaptação curricular de textos literários voltadas à inclusão de alunos da Educação Especial no projeto “A biblioteca escolar como espaço para formação de leitores e mediadores de leitura”, desenvolvido na Escola Municipal Inácio Alves Caluete, Gurjão-PB, no primeiro semestre de 2024. O corpus da pesquisa é constituído por: 1) três alunos do Ensino Fundamental II com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista nível 1, dislexia e microcefalia associada à deficiência intelectual leve; 2) quatro obras literárias adaptadas – *O Pequeno Príncipe*, *João e Maria*, *O Gato Preto* e coletânea de fábulas “Minha mãe é uma fábula”; 3) produções discentes como Diário de Leitura com pictogramas, CD Leitura, Maquete e registros no *Padlet*.

Quanto à metodologia, caracteriza-se como pesquisa aplicada, de abordagem quali-quantitativa, tipo ação interventiva. Os procedimentos foram organizados em três etapas a saber: 1) diagnóstico colaborativo com a professora do Atendimento Educacional Especializado para mapear habilidades e barreiras; 2) apresentação do projeto à turma e escolha coletiva das obras; 3) elaboração e mediação de atividades adaptadas, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, com uso de recursos multimodais e tecnologias assistivas como *Tiny Tap*, *Wordwall* e *Supercoloring*. Parte-se da tese de que o texto literário, quando mediado por adaptações curriculares intencionais, promove não apenas acesso, mas protagonismo de alunos da Educação Especial, rompendo com a lógica do déficit em favor da lógica do suporte.

1 Fundamentação teórica

A discussão sobre adaptação curricular na Educação Especial sustenta-se no paradigma da inclusão. Para Mantoan (2015), esse paradigma “implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 24). Portanto, a escola inclusiva não transfere ao aluno a responsabilidade de se adaptar. Ao contrário, adapta-se para acolher as diferenças como princípio pedagógico, rompendo com a lógica histórica da integração que exigia a normalização do estudante.

Nesse cenário, a adaptação curricular emerge como estratégia central. Ribeiro e Braga (2021) assinalam que ela “se apresenta como um desafio à educação, posto que contempla ações como incluir, inserir, respeitar e acolher os sujeitos e suas diversidades” (p. 45). As autoras diferenciam dois níveis de adaptação: as de grande porte, de responsabilidade das redes de ensino e voltadas a modificações estruturais, e as de pequeno porte, planejadas e executadas pelo professor na sala de aula. Estas últimas abrangem a flexibilização de objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e processos avaliativos, sem que haja supressão de direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Corroborando essa perspectiva, Aranha (2000) define as adaptações curriculares como respostas educativas que devem favorecer todos os educandos. Para a autora, tais respostas possibilitam o acesso não apenas ao currículo, mas também a uma participação integral, eficaz e bem-sucedida de alunos com deficiência no contexto escolar comum. O Ministério da Educação (Brasil, 2001) reitera esse entendimento ao afirmar que adaptar não significa empobrecer o currículo. Significa, sim, diversificar os caminhos didáticos para que todos alcancem as competências essenciais. O marco legal brasileiro consolida e obriga essa

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) determina que o Atendimento Educacional Especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, estabelece em seu Art. 28 a obrigatoriedade de “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores” e a “oferta de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Esses dispositivos nacionais alinham-se a documentos internacionais ratificados pelo Brasil. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, possui equivalência de emenda constitucional e defende a educação inclusiva como direito. Esse princípio foi antecipado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina: “O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes” (Salamanca, 1994, p. 27).

No campo específico da leitura, a fundamentação ancora-se no direito à literatura como bem cultural. Cândido (2011) afirma que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (p. 176), configurando-se como bem incompressível, tal qual alimento e moradia. Negar o acesso ao texto literário, portanto, é mutilar o direito de fabular e de compreender o mundo simbolicamente. Essa defesa ganha densidade com os estudos de Vygotsky (1997).

Para o autor, a deficiência primária é de ordem biológica, mas a deficiência secundária é social, produzida pelas barreiras que o meio impõe. A mediação cultural, por meio de instrumentos e signos, permite ao sujeito compensar limitações e desenvolver

funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o texto literário adaptado, quando mediado pelo professor e pela tecnologia assistiva, atua como instrumento cultural que promove aprendizagem e desenvolvimento. Não se trata de mera concessão, mas de condição para garantir equidade.

2 A adaptação literária na perspectiva da educação inclusiva

A adaptação literária se configura como a transposição de uma obra original para outro formato ou linguagem, preservando, tanto quanto possível, sua essência temática, estética e discursiva. Trata-se de uma prática relevante no campo dos estudos literários e culturais, uma vez que amplia o alcance das narrativas, tornando-as mais acessíveis e significativas para diferentes públicos e contextos socioculturais.

Esse processo pode envolver distintas estratégias, dentre as quais se destacam: a mudança de suporte, como a conversão de textos literários em produções cinematográficas, teatrais, histórias em quadrinhos ou audiolivros; a simplificação ou adequação da linguagem, com vistas a atender leitores com diferentes níveis de proficiência, incluindo crianças e indivíduos com dificuldades de leitura; e a atualização contextual, que implica a reformulação de cenários, temporalidades ou elementos narrativos, de modo a dialogar com demandas contemporâneas. Além disso, a adaptação pode enfatizar determinados personagens ou temas, promovendo releituras que evidenciam questões sociais, culturais ou emocionais pertinentes ao novo público-alvo. Nesse sentido, mais do que uma mera reprodução, a adaptação literária configura-se como um processo interpretativo e criativo, que ressignifica a obra original ao inseri-la em novos contextos de recepção.

No processo de adaptação literária, é fundamental considerar o uso de recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam a acessibilidade, o engajamento e a compreensão dos estudantes. Nesse sentido, recomenda-se a utilização de plataformas digitais interativas, como aplicativos educacionais voltados à leitura e à produção de narrativas, a exemplo do *Yuna*, que possibilita a criação e exploração de histórias infantis de forma lúdica e inclusiva.

Outras ferramentas como *Anton* e *TinyTap* podem ser incorporadas para o desenvolvimento de atividades personalizadas, promovendo a aprendizagem ativa por meio de jogos e exercícios interativos. Recursos como *Super Coloring* e *Puzzle Factory* contribuem para a ampliação das estratégias pedagógicas, oferecendo atividades visuais e lúdicas que auxiliam na interpretação textual e no desenvolvimento cognitivo. O avanço das mídias digitais abre um leque de possibilidade para promover a adaptação, exigindo por essa ótica, a participação ativa do professor e de todos os que fazem parte da coordenação pedagógica e uma da saída é a renovação das práticas.

Destaca-se também o uso do *Wordwall* como instrumento para a criação de atividades dinâmicas e gamificadas, favorecendo a participação dos alunos e a consolidação dos conteúdos trabalhados. Paralelamente, iniciativas como a Biblioteca Mais Diferenças reforçam a importância da inclusão, ao disponibilizar materiais acessíveis que atendem a diferentes necessidades educacionais.

Por fim, projetos como “Padrinhos da Leitura” são altamente recomendados, pois incentivam a mediação leitora e a construção de vínculos afetivos com a leitura, contribuindo significativamente para a formação de leitores críticos e autônomos. Essas estratégias, quando articuladas, potencializam o processo de adaptação literária, tornando-o mais inclusivo, significativo e eficaz no contexto educacional.

2.1 Base legal da educação inclusiva

No contexto brasileiro, a adaptação curricular e a promoção da inclusão educacional encontram respaldo jurídico consolidado. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, estabelece diretrizes fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

No âmbito educacional, a referida lei reforça, em seu Art. 28, a obrigatoriedade de “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores”, “oferta de educação bilíngue”, “adoção de medidas individualizadas” e “garantia de acesso ao currículo em condições de igualdade”, posicionando as adaptações curriculares como dever do Estado e não como concessão. Essa perspectiva é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que determina que o Atendimento Educacional Especializado deve “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

A articulação entre adaptação literária e educação inclusiva evidencia-se, portanto, como estratégia pedagógica alinhada ao marco legal, pois ao adaptar textos literários, o docente possibilita que estudantes com diferentes perfis cognitivos, sociais e culturais tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade em condições de equidade. O Decreto nº 12.773, de 2025, que atualiza os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforça essa tese ao estabelecer como diretrizes:

- I) o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo;
- II) a garantia de igualdade de oportunidades para acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- III) a promoção da equidade;
- IV) a diversidade humana como valor;
- V) o combate ao capacitismo e à discriminação;
- VI) a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação;
- VII) a consolidação do trabalho intersetorial;
- VIII) o respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades (BRASIL, 2025).

Desse modo, a adaptação literária transcende a dimensão técnica e configura-se como instrumento de efetivação de direitos. Não apenas democratiza o acesso à leitura, mas contribui para o desenvolvimento da competência leitora, da interpretação textual e da formação crítica dos estudantes. Além disso, materializa os princípios da equidade e do respeito à diversidade previstos no Art. 2º do Decreto nº 12.773/2025, ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por múltiplas vias e que cabe à escola eliminar barreiras, e não ao aluno superá-las sozinho. Na perspectiva inclusiva defendida por Carvalho (2014) e Mantoan (2003), adaptar é remover barreiras para que o sujeito exerça seu direito à literatura na integralidade do seu Ser (Carvalho, 2014, p. 114). Integralidade, aqui, significa reconhecer o aluno em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural, e não reduzi-lo ao diagnóstico ou ao déficit de aprendizagem. Nesse sentido, a adaptação curricular transcende a dimensão técnica e configura-se como ato ético-político:

reconhece o estudante da Educação Especial como sujeito epistêmico, capaz de interpretar, criar, ensinar e produzir cultura, rompendo com a lógica assistencialista que o posiciona como mero receptor passivo de conteúdos simplificados.

Para materializar esse reconhecimento, é imprescindível o uso de recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam a acessibilidade, o engajamento e a autoria discente. Ferramentas como Yuna, Anton, TinyTap, Super Coloring e Wordwall, bem como acervos da Biblioteca Mais Diferenças, conforme será detalhado na seção de Análise e Discussão, ampliam as possibilidades de representação, ação e expressão, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2011). Paralelamente, projetos de mediação leitora, a exemplo dos “Padrinhos da Leitura”, são fundamentais por criarem vínculos afetivos com o texto literário e com o grupo, condição indispensável para que a leitura deixe de ser decodificação mecânica e se torne experiência estética e humanizadora.

Essa articulação entre remoção de barreiras e promoção de vínculos encontra respaldo em Mantoan (2003), para quem a escola inclusiva deve “acolher a diferença como valor” e não como problema a ser corrigido. Assim, quando recursos acessíveis e mediação afetiva se somam, cumpre-se a função da escola de garantir que o aluno exerça o “aprender a ser” (CARVALHO, 2014, p. 115), tornando-se autor de sua aprendizagem e de sua história leitora.

3 Metodologia

3.1 Contexto e caracterização dos participantes

No que se refere ao contexto de aplicação, o presente estudo foi desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Inácio Alves Caluete, localizada no município de Gurjão, no estado da Paraíba. O público participante é composto por alunos provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural, característica que evidencia uma significativa diversidade sociocultural no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, as estratégias metodológicas adotadas foram planejadas considerando as especificidades desse público, buscando assegurar práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e sensíveis às diferentes vivências dos estudantes. Dessa forma, o trabalho fundamenta-se na valorização das experiências individuais e coletivas dos discentes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada ao seu contexto social. A referida pesquisa se caracteriza como aplicada, de enfoque qualiquantitativo, do tipo ação interventiva e desenho transversal, realizada entre fevereiro e junho de 2024. Os participantes foram três alunos da Educação Especial, identificados como **X**, 11 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nível 1; **Y**, 10 anos, com dislexia; e **W**, 12 anos, com microcefalia associada à deficiência intelectual leve. A substituição dos nomes atende à Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre ética em pesquisa nas Ciências Humanas.

Os procedimentos organizaram-se em cinco etapas. A primeira consistiu no diagnóstico colaborativo com a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado e com a auxiliar de sala, por meio de roteiro semiestruturado, com o objetivo de mapear habilidades, interesses, barreiras e formas de comunicação dos estudantes. A segunda etapa destinou-se à apresentação do projeto “A biblioteca escolar como espaço para formação de leitores e mediadores de leitura” à turma do Fundamental II e à escolha coletiva das obras. Os três alunos optaram por *O Pequeno Príncipe*, de

Saint-Exupéry, *João e Maria*, dos *Irmãos Grimm*, e por uma coletânea de fábulas para compor o caderno “Minha mãe é uma fábula”. Na terceira etapa, realizaram-se as adaptações de pequeno porte, conforme Aranha (2000). Foram produzidos: Diário de Leitura com pictogramas do ARASAAC, Passaporte de Leitura com carimbos de avanço, CD Leitura com *QR Code* para audiolivro gravado pelos alunos, Árvore das Fábulas com velcro e Maquete em caixa de papelão do conto *O Gato Preto*. Utilizaram-se os aplicativos *Supercoloring*, *Tiny Tap* e *Wordwall*, além de vídeo musicalizado da professora Jussara Ferreira, seguindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2011).

A quarta etapa foi destinada à mediação em rodas de leitura com grupos de quatro alunos, conforme orientação de Cosson (2006) sobre leitura compartilhada. Adotou-se tempo estendido, leitura em voz alta, paráfrase a cada parágrafo e uso de objetos concretos para ancorar a narrativa. A quinta etapa constituiu-se da avaliação por meio de diário de campo, envelope com escala *Likert* aplicada a 22 colegas da turma e registros no *Padlet* e *Aprendizap*, que funcionaram como portfólios digitais

4 Discussão e análise de dados

4.1 Apresentação dos resultados

O texto literário, segundo Cosson (2006), é material privilegiado para adaptação inclusiva. Fábulas e contos foram escolhidos por sua estrutura curta, moral explícita e potencial imagético. A multimodalidade com *Wordwall* e *Padlet* objetivou inserir os alunos no ensino, em consonância com Vygotsky (1997). A formação de pequenos grupos revelou barreiras atitudinais iniciais, com falas como “o que ele está fazendo aqui?”. Conforme Mantoan (2015), a inclusão exige mudança cultural. Após quatro semanas, envelope com 22 colegas indicou que 81% passaram a considerar importante ler com *X*, *Y* e *W*, contra 23% na sondagem inicial. A assiduidade dos três alunos foi de 95%, superior à média de 78% da turma, corroborando Ribeiro e Braga (2021): com sentido e suporte, o aluno engaja-se.

Tabela 1 – Estratégias de adaptação literárias utilizadas

ESTRATÉGIA	OBJETIVO	RECURSO	GÊNERO TRABALHADO
Multimodalidade	Ativas múltiplos sentidos	<i>Supercoloring</i> , pictogramas	O Pequeno Príncipe
Leitura fatiada	Ampliar compreensão	Paráfrase, QR Code, Padle	O Gato Preto
Objetos concretos	Apoiar narrativas	Maquete tátil, fantoche, globo	Fábulas e contos

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Figura 1, ilustra recursos adaptados produzidos na escola e em casa, com mediação dos responsáveis, materializando a corresponsabilidade prevista no Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025). Essas práticas permitiram que os educandos ressignificassem limitações como pontos de partida.

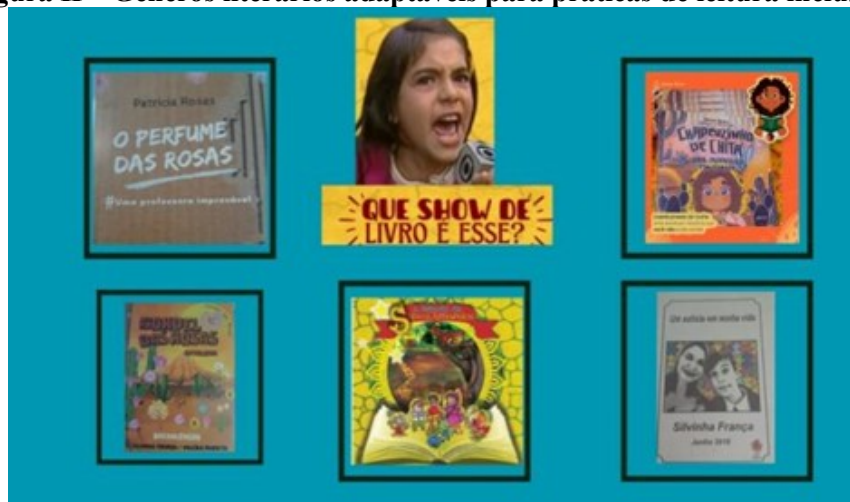
Figura I – Repertório de recursos multimodais e tecnologias assistivas utilizados na adaptação de textos literários



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Figura 2, apresenta gêneros literários – contos, fábulas, poesias visuais, **HQs** e livros-imagem – com alto potencial de adaptação. Mediados conforme a tabela 1, possibilitaram participação efetiva, com frequência de 95% e entrega de 100% das atividades por **X** e **Y**. Tais gêneros oferecem múltiplas portas de entrada para o texto, conforme o DUA (Cast, 2011). O Diário com pictogramas para **X**, o Passaporte com metas visuais para **Y** e a Maquete tátil para **W** confirmam que diversificar recursos amplia as possibilidades de representação, ação e engajamento, efetivando o direito à literatura (Cândido, 2011)

Figura II – Gêneros literários adaptáveis para práticas de leitura inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

1.1.1 Análise dos resultados por aluno

Os resultados materializam as funções da escola inclusiva (Carvalho, 2014, p. 20-21) e as quatro competências (Carvalho, 2014, p. 115).

X, com TEA, desenvolveu rotina com Passaporte de Leitura. Em *O Pequeno Príncipe*, elaborou perguntas inferenciais, evidenciando aprender a aprender. Seu hiperfoco em astronomia foi ponte pedagógica. Para Mantoan (2003), sua diferença foi acolhida como valor. Y, com dislexia, teve *O Gato Preto* fatiado. A leitura dialogada elevou seu acerto em recontos de 30% para 70%. No Padlet, gravou áudio com 15 curtidas, fortalecendo autoestima. Exerceu aprender a fazer e aprender a conviver. Remover a barreira da decodificação permitiu que se desenvolvesse na integralidade (Carvalho, 2014, p. 114).

W, com microcefalia, usou *Tiny Tap* e recontou *O Pequeno Príncipe* com 90% de acerto. Cantorolou “Tu te tornas eternamente responsável”, indicando aprender a ser. A tecnologia atuou como instrumento cultural (Vygotsky, 1997). W foi autor, exercendo inclusão incondicional (Mantoan, 2003).

A leitura dialogada com régua e marca-texto elevou seu acerto em recontos orais de 30% para 70%. Tempo estendido e paráfrase foram decisivos, confirmando Aranha (2000). A multimodalidade confirmou Gardner (1995): ao acionar canais visual, cinestésico e musical, barreiras foram atenuadas. Após a culminância, X solicitou outro livro da biblioteca e Y publicou novo reconto no Aprendizap.

Os três foram os mais assíduos, como mostra a Tabela 2. Como limitação, a ausência de formação específica da docente exigiu estudo paralelo. Sugere-se investimento em formação continuada sobre DUA, conforme Art. 28 da LBI (BRASIL, 2015).

Tabela II. Participação dos alunos da Educação Especial no projeto de leitura

ALUNO	DIAGNÓSTICO	FREQUÊNCIAS NAS RODAS DE LEITURA	ATIVIDADES ENTREGUES	RECURSO DE MAIOR ENGAJAMENTO
X	TEA	95%	100%	Diário de leitura
Y	Dislexia	92%	100%	Leitura dialogada + régua de leitura
Z	Microcefalia	96%	95%	<i>Tiny Top</i> e CD leitura

Fonte: Diário de campo da autora (2024)

Feita essa análise, os dados indicam que práticas inovadoras e interativas não apenas ampliam o interesse dos estudantes pela leitura, mas também contribuem para a formação de sujeitos leitores mais competentes, criativos e participativos. Esse resultado materializa o que Mantoan (2015) assinala ao defender que a inclusão escolar deve ser para todos, e não apenas para os alunos com deficiência, pois qualifica a escola em sua totalidade ao exigir mudança cultural e pedagógica.

Nesse processo, cabe ao professor assumir a ética profissional defendida por Freire (1996), compreendendo que ensinar exige compromisso com a inserção de todos

os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, respeito aos saberes dos educandos e convicção de que a mudança é possível. A adaptação curricular, portanto, não é concessão, mas dever ético. Os três alunos não foram incluídos na literatura. Como protagonistas e autores de sua aprendizagem (Carvalho, 2014, p. 115), incluíram seus saberes na literatura, exercendo a integralidade do Ser (Carvalho, 2014, p. 114) e a inclusão incondicional (Mantoan, 2003).

É nessa perspectiva que os textos literários se revelam instrumentos fundamentais para atingir esse fim, pois, como direito incompressível (Candido, 2011), a literatura humaniza, amplia repertórios e permite que cada aluno se reconheça e reconheça o outro. Assim, quando mediada por recursos acessíveis e por uma postura docente ética e intencional, a literatura deixa de ser privilégio e torna-se direito efetivado no contexto da escola pública.

Considerações finais

O trabalho com o texto literário em uma perspectiva inclusiva apresentou-se inicialmente como desafiador, uma vez que houve descrença por parte de alguns agentes educacionais quanto à viabilidade da proposta, além da ausência de recursos adequados na sala da professora regente. Contudo, ao longo do desenvolvimento do projeto, a experiência tornou-se gratificante devido à recepção positiva dos alunos da Educação Especial, das famílias e da comunidade escolar, que uniram esforços para garantir a inserção efetiva dos educandos nas práticas de leitura. No campo educacional, evidencia-se a urgência de criar estratégias que assegurem aos alunos com deficiência as condições necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades, com vistas à participação plena no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à inserção social inclusiva.

Defende-se, portanto, que, para oferecer uma educação que torne os sujeitos ativos e corresponsáveis pelo próprio desenvolvimento cognitivo e social, é imprescindível a articulação entre todos os envolvidos no processo educativo. Cabe a esses profissionais rever práticas, elaborar estratégias diversificadas e atuar com empatia, tendo como finalidade maior a oferta de uma educação pública de qualidade e equitativa. Acredita-se que este trabalho possa servir como referência para educadores que desejam desenvolver práticas leitoras adaptadas voltadas à Educação Especial. Embora as estratégias aqui expostas sejam de pequeno porte, elas demonstram que adaptações intencionais favorecem a participação e o protagonismo discente.

Espera-se, ainda, que os resultados apresentados motivem gestores, coordenadores, professores e famílias a se mobilizarem pela efetivação de políticas públicas já previstas nos documentos oficiais, como a oferta de formação continuada sobre Desenho Universal para a Aprendizagem e a aquisição de tecnologias assistivas. São direitos assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pelo Decreto nº 12.773/2025 (BRASIL, 2025), que precisam ser materializados em todos os níveis de ensino para que a literatura, como bem incompressível (Cândido, 2011), deixe de ser privilégio e se torne direito de todos.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília:MEC/SEESP, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 11 de fevereiro de 2025. Altera a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines: version 2.0. Wakefield, MA: Author, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

RIBEIRO, Rosana Mendes; BRAGA, Taís. **Adaptação curricular: inclusão ou exclusão?** [livro eletrônico]. São Paulo: Núcleo Aprende, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LITERATURA: INTERLOCUÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Girlene Marques Formiga
<https://orcid.org/0000-0002-4988-7699>
Instituto Federal da Paraíba
girlene.formiga@ifpb.edu.br

Fabíola Ferreira da Silva
<https://orcid.org/0009-0006-3253-9475>
Instituto Federal da Paraíba
fabiolaferreira.mz@gmail.com

Jocenilton Cesário da Costa
<https://orcid.org/0009-0007-1656-8548>
Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
niltinhocesario@gmail.com

Introdução

À vista disso, é importante reconhecer a natureza do trabalho eminentemente humano como constitutivos do ser docente para problematizar tensões impostas por paradigmas hegemônicos organicamente estruturados por relações de poder, mantenedoras de ideários ultraliberais e neoconservadores. Contrariando essa lógica dominante, este trabalho colabora para fortalecer concepções pedagógicas contra-hegemônicas que dialoguem com ações mais críticas, de modo a nos apropriar (docentes, discentes e demais educadores) de espaços condizentes com a promoção de rupturas políticas e epistemológicas e, assim, superarmos os problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, 2010, 2016).

O presente estudo, que parte da concepção do ato de ensinar como prática educativa crítica (Freire, 2013, 2022), apresenta uma reflexão do cenário político-educativo contemporâneo e suas implicações para o exercício da docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O contexto da investigação foi delimitado ao escopo do Edital Capes nº 10/2024, a partir do Subprojeto Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, do Instituto Federal da Paraíba, a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do Pibid Letras do IFPB na constituição do sujeito-professor em seu compromisso com tensões que envolvem a conjuntura da sociedade e o ensino de literatura no âmbito da educação básica.

Isto posto, delineamos como objetivo geral compreender as contribuições do Pibid Letras IFPB, com vigência 2024-2026, para o processo de formação docente, considerando o ensino de literatura e sua articulação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: i) mapear os saberes e as ações desenvolvidas no Pibid estabelecendo relação com os objetivos e as metas do Subprojeto institucional vigente, a partir de pesquisas apresentadas no Seminário “Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional”, promovido pelo IFPB em 2025; ii) analisar as ações pedagógicas envolvendo o ensino de Literatura descritas nos Resumos

expandidos no Seminário, com foco especialmente nos ODS 4, 5 e 10, que evidenciam, respectivamente, a Educação de Qualidade, a Igualdade de Gênero e a Redução das Desigualdades; iii) refletir sobre tensões do contexto político-educativo na constituição do sujeito-professor de Literatura e desafios para atuação no âmbito da Educação Básica.

Contornada pelos aspectos teórico-metodológicos apresentados ao longo do artigo, esta pesquisa encontra respaldo na necessidade de refletir sobre os processos da formação inicial na área específica e na própria vivência dos autores deste estudo, que atuam com identidades singulares nas várias frentes do Pibid, ou seja, na condição de licenciando e de docente atuante no âmbito da formação em Letras. O quadro compreende a organização prevista no referido ditame: estudante, professor-supervisor – este último que desenvolve o Programa na Escola Parceira de Educação Básica da Rede Pública de Ensino – e professor Coordenador de área, oriundo da Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelo planejamento, acompanhamento e orientação das atividades do Programa. A perspectiva do olhar triangular por parte dos envolvidos sobre o fenômeno educativo cumpre com o objetivo do Pibid de promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores (Brasil, 2025).

Contextualizado o cenário da investigação, além desta introdução, das considerações finais e das referências, este artigo está organizado em três partes. Na primeira seção, delineamos o percurso teórico-metodológico, articulando os domínios que envolvem tanto o saber sistematizado do percurso desta pesquisa quanto os que fundamentam o processo de formação docente. Na seção seguinte, apresentamos a sistematização dos Resumos expandidos mapeados nos Anais do Seminário “Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional”, promovido pelo IFPB em 2025, seguida de uma discussão que envolve o processo de formação docente a partir da análise das ações pedagógicas relacionadas ao ensino de Literatura descritas nos trabalhos, com foco especialmente nos ODS 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero) e 10 (Redução das Desigualdades). Na terceira seção, discutimos a constituição do sujeito-professor de Língua Portuguesa e Literatura no contexto da Educação Básica, refletindo sobre os desafios contemporâneos da docência, a formação crítica e humanizadora e o papel da literatura na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento sustentável. Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando os principais resultados da pesquisa e suas contribuições para os debates sobre formação docente, leitura literária e sustentabilidade educacional.

1 Processo de formação docente: articulação do percurso teórico-metodológico

Partindo de uma abordagem teórico-bibliográfica com fundamento associado às concepções de Paulo Freire e Dermeval Saviani, ao estabelecermos relações intrínsecas entre os segmentos que compõem o processo formativo, discutimos neste artigo mecanismos da escola a partir de suas práticas e dos sujeitos que a movimentam em defesa da educação contra-hegemônica e da imprescindibilidade do saber sistematicamente, elaborado para o desenvolvimento de uma prática social mais justa e igualitária. Assim sendo, partimos do pressuposto que o professor não é um mero executor de técnicas, tendo em vista o planejamento assumir tarefa imprescindível ao trabalho docente e, nesse aspecto, deve ser fundamentado em sólida formação teórico-prática. Esse pressuposto estabelece relação com as seguintes premissas: a concepção do trabalho docente como um ato político, não somente técnico; a educação com vista a

transformar a realidade; a articulação entre teoria e prática resulta na práxis docente, conforme defende Vázquez (2002).

Reconhecido como uma política pública que colabora para a formação de licenciandos e professores da educação básica e do ensino superior que atuam nos projetos escola-universidade, o Pibid é parte de uma política nacional para a formação de professores, cuja finalidade é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2025). O regulamento ainda dispõe sobre a definição de iniciação à docência, compreendida como atividade, realizada por meio de orientação e supervisão, a estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que desenvolvam atividades de complexidade diversa e autonomia, conforme a fase do curso em que se encontra o licenciando, de modo a contribuir com o conhecimento e a vivência do seu campo de atuação profissional no decorrer da graduação.

Nesse contexto, pensar a formação docente implica compreender que o conhecimento profissional do professor não se constrói apenas nos espaços acadêmicos, mas também nas experiências compartilhadas no cotidiano escolar. A ideia é respaldada por Nóvoa (2022) quando defende que a questão central da formação de professores é o conhecimento profissional docente, construído de maneira colaborativa entre universidade, escola e sujeitos da prática educativa. Embora admita que a formação inicial seja da responsabilidade das universidades, o autor reconhece não serem capazes, por si só, de assegurar uma adequada formação profissional dos professores.

São indispensáveis como espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 13).

Essa perspectiva reforça a necessidade de modelos formativos sustentados pelo diálogo e pela horizontalidade nas relações entre professores universitários, docentes da educação básica e licenciandos. Assim, o Pibid constitui-se como espaço de formação compartilhada, em que todos os sujeitos envolvidos assumem, simultaneamente, papéis de formadores e formandos, em uma dinâmica colaborativa de construção de saberes pedagógicos e experiências de ensino. Em se tratando da relação do docente com o conhecimento e a importância da transmissão do saber elaborado ao estudante, Saviani (2012, p. 80) assegura:

Um professor de história ou matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação do professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.

Em conformidade com as ideias de Saviani, para uma transformação estrutural da sociedade, a escola deve assumir o seu papel de instituição democrática, ao viabilizar o

acesso à cultura letrada e ao saber sistematizado. Nesse cenário, o IFPB, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892 em 2008, atende a demandas da sociedade e aos parâmetros legais, com oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Entre as licenciaturas oferecidas por esta rede de ensino, temos o curso de Letras, ofertado desde o ano de 2012 no formato de Educação e Distância e, partir de 2026, no formato Semipresencial (IFPB, 2025), cujo objetivo é:

Formar professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas, com sólida base teórico-prática, aptos a atuar com competência linguística, literária, crítica, ética e tecnológica na Educação Básica, comprometidos com a inclusão, a sustentabilidade, a inovação pedagógica e o desenvolvimento humano integral, em consonância com as políticas institucionais e o perfil de egresso (IFPB, 2025, p. 39).

No intuito de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, articulando às demandas sociais e ao desenvolvimento humano integral, a formação docente em Letras do IFPB inclui uma educação sustentável que também se articula às diretrizes educacionais brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2024), e aos princípios da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Fundamentados em tais documentos, um curso de formação docente deve se empenhar para uma educação comprometida com a equidade, a inclusão, os direitos humanos e a sustentabilidade social, reconhecendo o papel da escola na formação de sujeitos críticos e participativos.

No âmbito da formação de professores voltados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, deve ser foco a formação de profissionais capazes de atuar de maneira crítica, ética e sensível diante das múltiplas realidades educacionais. Assim, por meio do Pibid Letras, foi oportunizado aos licenciandos participarem de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas parceiras, integrando leitura literária, produção textual e reflexão social em diálogo com temas ligados às práticas docentes, a exemplo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). É nesse contexto que se inserem os resultados de pesquisas oriundos do Grupo de Trabalho denominado Ensino de Língua Portuguesa e Literatura: práticas de leitura, escrita e oralidade em diferentes contextos, apresentados no Seminário “Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional”, voltado a professores e estudantes de cursos de licenciatura, promovido pelo IFPB em maio de 2025 na cidade de Campina Grande-PB.

A fim de cumprir o objetivo de mapear os saberes e as ações desenvolvidas no Pibid, utilizamos o procedimento da revisão integrativa da literatura para selecionarmos os Resumos expandidos apresentados no Grupo de Trabalho que julgamos ser a escolha adequada para atender a área de formação, qual seja, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. O método de revisão de literatura, considerando estudos com metodologias diversas para elaborar um panorama da produção científica (Botelho; Cunha; Macedo, 2011), atentou para a flexibilização das etapas, tendo em vista na construção da estratégia de busca um único repositório onde estão armazenados os resumos que compõem os Anais do Seminário (IFPB, 2025). Assim, identificado o tema seguindo a seleção do

problema de pesquisa, definimos os critérios de inclusão limitados aos horizontes desta discussão. Feito isso, selecionados os Resumos expandidos, seguimos para a categorização dos estudos, suas análises e interpretação dos resultados, bem como a apresentação da síntese do conhecimento, conforme delineamos nas seções que seguem.

Associada a tais análises, esta pesquisa, caracterizada como abordagem qualitativa, fundamenta-se em políticas, leis e diretrizes que instituem a educação no Brasil, além de concepções teóricas de Freire (2013, 2022) e Saviani (2009, 2010, 2016) e de autores que perpassam a formação docente e o ensino de literatura, como Nóvoa (2022), Candido (1995), Evaristo (2009) e Hooks (2013, 2020).

2 “Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional”

Esta investigação, tomando como base a relação entre ensino e pesquisa como princípio articulador da produção do conhecimento, exprime, à luz da concepção freiriana, que o educador não pode negar-se, no seu exercício docente, o seu compromisso de reforçar a capacidade crítica do educando. Nesse sentido, compreendemos que a prática pedagógica solicita permanente de investigação nas ações regulares de sala de aula, justificada pela seguinte ideia:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2022, p. 32).

A produção de conhecimento não pode, desse modo, ser dissociada da prática da pesquisa e, no âmbito da Licenciatura em Letras e do ensino de Literatura, precisamos ter em mente que a problematização de como o “processo da leitura do texto literário se dá em sala de aula, fundamentada com as explicações teóricas sobre esse ato e aliada ao exercício crítico de seu fazer docente, possibilita intervir em suas práticas, transformando-as de acordo com as finalidades da educação na formação humana” (Duarte; Formiga, 2018, p. 186).

Assim, sistematizados os resultados dos trabalhos extraídos dos Anais do Seminário Institucional Pibid IFPB - 2025 (IFPB, 2025), partimos para a análise das ações pedagógicas envolvendo o ensino de Literatura descritas nos trabalhos, com foco especialmente nos ODS 4, 5 e 10, que evidenciam, respectivamente, a Educação de Qualidade, a Igualdade de Gênero e a Redução das Desigualdades.

Os resultados somam um total de 24 (vinte e quatro trabalhos) produções que compreendem estudos do Núcleo Pibid Letras IFPB envolvendo os campi de João Pessoa, Campina Grande, Sousa e Picuí que integram a licenciatura em foco. As experiências estão esquematizadas na Tab. 1, que relacionam o título do trabalho, o ODS explorado e o foco da área específica de ensino, conforme descrição a seguir.

Tabela 1 - Trabalhos do Núcleo Pibid Letras IFPB (2024-2026)

Título do trabalho	ODS	Foco na área de ensino
1- A Literatura como Ferramenta de Inclusão e Igualdade de Gênero	4 (Educação de Qualidade) 5 (Igualdade de Gênero)	Desenvolver o ensino de literatura afro-brasileira como reflexão sobre identidade, empatia e desigualdades sociais.
2- A Resistência Feminina Negra em “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo: uma proposta de ensino para a promoção da igualdade de gênero e redução das desigualdades.	4 (Educação de Qualidade) 5 (Igualdade de Gênero) 10 (Redução das Desigualdades)	Desenvolver o ensino de literatura afro-brasileira.
3- Leitura e Produção do Gênero Poema em uma turma de 6º ano: relato de experiência e reflexão sobre igualdade de gênero (ODS 5) no mês da mulher	5 (Igualdade de Gênero)	Fomentar reflexões sobre a valorização da mulher e promover a produção textual a partir do gênero poema.
4- “Teoria do Medalhão”: uma reflexão sobre a importância do pensamento crítico à luz da educação de qualidade e da redução das desigualdades	4 (Educação de Qualidade) 10- (Redução das Desigualdades)	Refletir sobre os desafios enfrentados pela formação docente.
5- A Representação da Mulher nas Relações Familiares: uma proposta de ensino com o conto “Policitemia de Dona Lindoca”	5 (Igualdade de Gênero)	Viabilizar o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura promovendo reflexões críticas sobre estereótipos de gênero.
6- Entre Trilhas e Conexões na Formação Docente em Letras: a construção de uma educação sustentável.	4 (Educação de Qualidade) 15 (Vida Terrestre)	Desenvolver leitura literária como mediação para a educação ambiental crítica.
7- Gênero Charge e a Reflexão Sobre Desigualdades Sociais: relato de experiência	10 (Redução das Desigualdades)	Estimular a reflexão crítica, a produção oral e escrita significativa.
8- Vozes das Mulheres Negras na Literatura: um relato de experiência e reflexão a partir de uma sequência didática com o ODS 5 – igualdade de gênero no mês da mulher	5 (Igualdade de Gênero)	Promover o ensino de literatura afro-brasileira para garantir a igualdade de gênero e fortalecer a atuação de mulheres.
9- Narrativas que Transformam: a adaptação do conto negrinha em HQ como estratégia didática integrada aos ODS 5 e 16	5 (Igualdade de Gênero) 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes)	Fomentar a leitura crítica na análise de questões como preconceito racial, violência infantil e desigualdade social.
10- Da Canção à Consciência Crítica: ensino de equidade de	4 (Educação de Qualidade) 5 (Igualdade de Gênero)	Fomentar discussões sobre direitos, inclusão e equidade de

gênero por meio de sequência didática integrada aos ODS 4 e 5		forma crítica e sensível.
11- Igualdade de Gênero em Sala de Aula: relato sobre o trabalho com o ODS 5 na prática pedagógica de língua portuguesa	5 (Igualdade de Gênero)	Promover a reflexão sobre o respeito às diversidades de gênero na sociedade.
12- Do Conto Negrinha ao Palco e à Cena: sequência didática de roteirização e encenação integrada aos ODS 4 e 18	4 (Educação de Qualidade) 18 (Igualdade Étnico-Racial)	Desenvolver o ensino de Língua Portuguesa em suas múltiplas dimensões: linguística, estética, social e crítica.
13- Valorização da Mulher Indígena e ODS 5: relato de experiência da aplicação de uma sequência didática em turmas do 1º ano do ensino médio	5 (Igualdade de Gênero)	Fomentar uma reflexão crítica entre os estudantes, articulando teoria e vivência.
14- O Combate à Violência Doméstica em uma Sequência Didática de Língua Portuguesa: uma proposta articulada com os objetivos de desenvolvimento sustentável	4 (Educação de Qualidade) 5 (Igualdade de Gênero) 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes)	Promover o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Práticas de leitura, escrita e oralidade em diferentes contextos.
15- Por uma Educação Antirracista: relato de uma sequência didática na disciplina de língua portuguesa em uma escola parceira do Pibid letras – IFPB	18 (Igualdade Étnico-Racial)	Fomentar o pensamento crítico acerca do impacto do racismo nas relações sociais e das formas de combatê-lo.
16- Sequência Didática: letras que alimentam – reflexões sobre violência de gênero e o empoderamento feminino.	4 (Educação de Qualidade) 10 (Redução das Desigualdades)	Promover reflexões críticas sobre a violência contra à mulher, utilizando a música e a literatura.
17- Saberes Originários e Sustentabilidade na Sala de Aula: uma proposta de sequência didática para o ensino médio	4 (Educação de Qualidade) 10 (Redução das Desigualdades) 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) 15 (Vida Terrestre)	Desenvolver competências de leitura, escrita e oralidade, aliando o letramento literário à valorização ambiental.
18- Empoderar para Transformar: a igualdade de gênero em uma sequência didática de língua portuguesa desenvolvida por bolsistas do Pibid Letras IFPB	5 (Igualdade de Gênero)	Reconhecer, valorizar e respeitar as mulheres e meninas.
19- Relato de Experiência com o Gênero Podcast no Ensino Fundamental: trabalhando o ods	5 (Igualdade de Gênero)	Desenvolver competências de leitura, escrita e oralidade através do gênero podcast.

5 no contexto do Pibid		
20- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 12 em Sala de Aula: desenvolvendo consciência ambiental por meio de gêneros textuais e metodologias ativas	12 (Consumo e Produção Responsáveis)	Sensibilizar e conscientizar sobre os desafios ambientais contemporâneos.
21- A Poesia da Vida e os ODS: um sarau literário como experiência de leitura crítica e engajamento social no ensino médio	4 (Educação de Qualidade) 5 (Igualdade de Gênero)	Criar um espaço de fruição artística e reflexão ética na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.
22- Biografando Histórias de Mulheres Negras: um relato de experiência à luz do ODS 5	5 (Igualdade de Gênero)	Refletir sobre resistência, representatividade, desigualdade de gênero e o papel social das mulheres.
23- Experiências Formativas no Pibid: relato de experiências com diário de leitura e playlist literária, com foco no ODS 4, no ensino médio	4 (Educação de Qualidade)	Refletir sobre as potencialidades e desafios das experiências pedagógicas no contexto da escola.
24- Ensino de Língua Portuguesa e Enfrentamento à Violência de Gênero: relato de experiência de prática docente sob a ótica dos ODS.	4 (Educação de Qualidade) 5- (Igualdade de Gênero)	Fomentar uma educação propositiva no combate às diversas formas de violência de gênero.

Fonte: elaborado com base nos Anais do Seminário Institucional Pibid (IFPB, 2025).

Os trabalhos mapeados no Quadro evidenciam a centralidade da leitura literária na formação docente e reafirmam a importância do ensino de Língua Portuguesa e Literatura como espaço de construção da consciência crítica, da cidadania e da sustentabilidade da educação para intervir nos rumos de nossa sociedade.

2.1 A leitura literária e a formação docente: educação para a sustentabilidade social

A literatura, em sua dimensão estética e ética, configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, da crítica e da empatia – valores indispensáveis à sustentabilidade educacional. No contexto do Pibid Letras IFPB, a leitura literária tem sido o eixo que atravessa as práticas pedagógicas, possibilitando aos licenciandos o desenvolvimento da consciência crítica e o fortalecimento de uma formação docente comprometida com os princípios da Agenda 2030. As experiências desenvolvidas nas escolas-parceiras demonstram que o ensino de literatura, quando associado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), favorece uma formação docente crítica e socialmente engajada. Nesse sentido, os 24 (vinte e quatro trabalhos) desenvolvidos pelos núcleos, sistematizados na Tab. 1, revelam a diversidade de caminhos formativos possíveis com leitura literária e linguagens no campo da formação de professores.

Como afirma Costa et al. (2025, p. 1), “a literatura configura-se como um instrumento formativo e poderoso para promover a inclusão e o pensamento crítico, colaborando com a formação cidadã e a ampliação de horizontes”. Essa compreensão vai ao encontro dos pressupostos freirianos e das perspectivas de Hooks (2013), que defendem a educação como prática libertadora e dialógica. A leitura literária, nesse sentido, é compreendida como mediação formativa e humanizadora, capaz de articular ética, estética e consciência social.

Os trabalhos convergem na perspectiva de que a leitura e a análise literária, associadas aos ODS, são ferramentas para promover formação docente crítica, sustentabilidade social e educação inclusiva. Dentro desse conjunto, destacam-se os quatro primeiros trabalhos apresentados na Tab. 1, que constituem o recorte analítico deste estudo, por evidenciarem a centralidade da leitura literária na formação docente e sua relação com os ODS 4, 5 e 10. São eles:

1. A Literatura como Ferramenta de Inclusão e Igualdade de Gênero;
2. A Resistência Feminina Negra em “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo: uma proposta de ensino para a promoção da igualdade de gênero e redução das desigualdades;
3. Leitura e Produção do Gênero Poema em uma Turma de 6º Ano: Relato de Experiência e Reflexão sobre Igualdade de Gênero (ODS 5) no mês da mulher;
4. “Teoria do Medalhão”: uma reflexão sobre a importância do pensamento crítico à luz da educação de qualidade e da redução das desigualdades.

Esses trabalhos compõem o núcleo de análise por evidenciarem práticas pedagógicas que utilizam a leitura literária como mediação para a formação crítica, a equidade e a sustentabilidade social, pilares da formação docente proposta pelo Pibid. Entre as práticas literárias que integram a formação docente do Pibid Letras IFPB, destaca-se o trabalho “A Literatura como Ferramenta de Inclusão e Igualdade de Gênero”, desenvolvido pela instituição parceira Escola Cidadã Integral (ECI) Batista Leite, em Sousa-PB. A proposta teve como objetivo explorar a leitura do conto *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo (2016), relacionando a literatura afro-brasileira à reflexão sobre identidade, empatia e desigualdades sociais, em consonância com os ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 5 (Igualdade de Gênero) da Agenda 2030.

Em *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo (2016), a sequência didática foi desenvolvida a partir da metodologia do Diário de Leitura com Rouxel (2013, 2014), que proporcionou aos estudantes um espaço de expressão subjetiva e de escuta ativa, colocando o leitor em posição ativa diante do texto. Costa et al. (2025) observam que a adoção do Diário de Leitura, enquanto prática de mediação, potencializou a participação dos estudantes e a construção de sentidos no processo de leitura.

Assim, por meio da leitura compartilhada e da escrita reflexiva, os alunos puderam relacionar suas vivências pessoais à trajetória das personagens de Evaristo, ampliando o sentimento de empatia e pertencimento e compreendendo a literatura como um campo de resistência e transformação social. Conforme os autores, “os alunos envolvidos na aplicação da obra desenvolveram maior consciência sobre desigualdades étnico-raciais e sociais, além de aprimorarem sua capacidade de reflexão e argumentação crítica” (Costa et al., 2025, p. 3).

Durante as atividades, observou-se o engajamento dos estudantes e o fortalecimento da consciência crítica frente às desigualdades étnico-raciais e de gênero. A

escrita da autora, marcada pela escrevivência, possibilitou enxergar a pluralidade de experiências femininas e reconhecer o valor da representatividade na literatura. O exercício da leitura literária, aliado à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, estimulou nos alunos atitudes de empatia, respeito e valorização das diferenças. Assim, a leitura de Evaristo, atravessada pela escrevivência, se torna prática pedagógica humanizadora, promovendo um encontro entre o texto literário e a realidade social do aluno. Essa experiência revelou o potencial da literatura afro-brasileira para promover inclusão e desenvolver a escuta sensível, reafirmando a importância da pluralidade no ensino. A prática contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades de leitura, de escrita e para a formação de sujeitos sensíveis e conscientes. Segundo os autores, a integração entre literatura, inclusão e ODS fortalece uma formação cidadã, sensível e comprometida com a transformação social. Dessa forma, a literatura afro-brasileira assumiu um papel de mediação pedagógica, possibilitando um ensino mais sensível às questões étnico-raciais e às desigualdades de gênero.

2.2 “A Resistência Feminina Negra em “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo: uma proposta de ensino para a promoção da igualdade de gênero e redução das desigualdades”

No segundo trabalho, também de Evaristo (2017), foi conduzida uma reflexão sobre identidade, memória e representatividade feminina negra a partir da poesia. A experiência foi desenvolvida com estudantes do curso Técnico em Agroindústria Integrando ao Ensino Médio do IFPB- Campus Sousa, tendo como eixos norteadores os ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero) e ODS 10 (Redução das Desigualdades).

A sequência didática, fundamentada em Teorias Críticas Feministas Beauvoir (1980), Spivak (2010), Ribeiro (2017), propôs a análise do poema “Vozes-Mulheres” de Evaristo (2017) como espaço de denúncia e resistência. Como afirmam os autores, “A literatura é uma ferramenta poderosa de resistência e transformação social (Candido, 1995; Bosi, 2022), por possibilitar denunciar opressões e construir novas histórias” (Henriques et al., 2025, p. 2). Por meio de leituras compartilhadas e produções reflexivas, os licenciandos exploraram as vozes femininas e suas múltiplas trajetórias históricas, discutindo a importância da representatividade e da escrevivência na construção da identidade negra. A literatura foi compreendida como instrumento político e pedagógico, capaz de restaurar memórias e combater o silenciamento das mulheres na história. Segundo os autores:

A linguagem poética de Conceição Evaristo dialoga com a experiência negra brasileira, utilizando um contradiscurso que questiona e dismantela narrativas machistas e perspectivas eurocêtricas presentes na literatura (Henriques et al., 2025, p. 3).

A prática pedagógica articulou o texto poético ao reconhecimento das identidades negras, utilizando a escrita como espaço de memória e resistência. Diante disso, os estudantes refletiram sobre o papel da arte na luta contra o racismo e a desigualdade de gênero. Através da perspectiva da escrevivência, os bids promoveram reflexões sobre identidade, memória e lugar de fala. A poesia, nesse contexto, tornou-se instrumento de empoderamento e de representação, despertando nos estudantes a compreensão de que a literatura, também, é um espaço de resistência política. Assim sendo, de acordo com

Hooks (2013), o contexto de sala de aula deve constituir-se como um espaço de diálogo e de reconhecimento da diversidade, onde vozes historicamente silenciadas, como as das mulheres – especialmente as negras, possam ser ouvidas e legitimadas.

Os resultados demonstraram que o ensino de literatura, ao incorporar a perspectiva das vozes marginalizadas, torna-se prática de emancipação e formação ética. A experiência confirmou o potencial da poesia e da escrita de Evaristo para fomentar a empatia e a consciência crítica, reafirmando a literatura como um campo de luta, memória e transformação. Assim, “integrar essa produção literária às práticas pedagógicas torna a escola um espaço de formação crítica e engajamento com temas como racismo, desigualdade e violência de gênero” (Henriques et al., 2025, p. 3).

2.3 “Leitura e Produção do Gênero Poema em uma Turma de 6º Ano: Relato de Experiência e Reflexão sobre Igualdade de Gênero (ODS 5) no mês da mulher”

Destaca-se também neste terceiro trabalho uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública da zona rural de Campina Grande-PB e teve como objetivo articular o ensino do gênero poema à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (Igualdade de Gênero).

A sequência didática, inspirada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), teve como ponto de partida a leitura do poema “Mulher”, de Bráulio Bessa (2019), que exalta a pluralidade e a força feminina em suas múltiplas dimensões sociais e culturais. A partir da leitura e discussão coletiva, os estudantes foram convidados a expressar suas percepções e sentimentos por meio da escrita de seus próprios poemas, homenageando mulheres de suas comunidades e refletindo sobre a importância da valorização e do respeito às diferenças de gênero.

A metodologia envolveu momentos de leitura compartilhada e produção textual. Como afirmam as autoras, “A metodologia adotada envolveu atividades interativas e reflexivas, permitindo aos alunos se envolverem ativamente no processo de aprendizagem” (Silva et al., 2025, p. 3). Assim, as produções revelaram sensibilidades diversas: alguns textos destacaram a força e a coragem das mulheres em suas trajetórias, enquanto outros abordaram o preconceito e as desigualdades ainda presentes no cotidiano. Esse processo evidenciou a potência da literatura para suscitar empatia, promover consciência crítica e estimular a criatividade.

Os resultados alcançados demonstraram o engajamento dos alunos e a efetiva integração entre leitura literária e valores éticos e sociais. Além de favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a experiência consolidou a compreensão da escola como espaço de diálogo e transformação. Como relatam as autoras, a prática pedagógica “promoveu reflexões profundas sobre a igualdade de gênero e a valorização da mulher na sociedade” (Silva et al., 2025, p. 4). A prática reafirma que trabalhar com o texto literário, sobretudo em sua dimensão estética e ética, é um caminho fecundo para a construção de uma educação humanizada e comprometida com a sustentabilidade social.

“Teoria do Medalhão”: uma reflexão sobre a importância do pensamento crítico à luz da educação de qualidade e da redução das desigualdades”

Por sua vez, o quarto trabalho, fundamentado nos ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 10 (Redução das Desigualdades), teve como objetivo promover a leitura crítica e reflexiva do conto “Teoria do Medalhão”, de Machado de Assis (1881), relacionando a crítica social machadiana à realidade educacional contemporânea. Nesse

sentido, a análise do diálogo entre pai e filho no conto permitiu problematizar modelos educativos ainda marcados pela hierarquia e pela ausência de diálogo. Como destacam as autoras, “O diálogo entre pai e filho, no qual a voz paterna se impõe, funciona como metáfora das relações hierárquicas e pouco dialógicas que ainda permeiam o ensino” (Estrela et al., 2025, p. 2). A partir dessa leitura, os estudantes foram incentivados a refletir sobre a importância da autonomia intelectual e do pensamento crítico, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e emancipadoras.

A sequência didática foi aplicada junto as turmas do Ensino Médio Técnico Integrado do IFPB–Campus Sousa e inspirou-se na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), especialmente no conceito de pedagogia da autonomia. É fundamentada em teóricos como Candido (2010), Pereira (1988) e Barreto Filho (1947), que investigam as relações sociais e Gatto (1992) e Enkvist (2017), com a educação e políticas públicas. A leitura do conto, marcada pela ironia e pelo sarcasmo, serviu de ponto de partida para discussões sobre as relações de poder, a hierarquia social e os modelos de ensino que priorizam a obediência em detrimento da autonomia intelectual. Os licenciandos, ao mediar as atividades, buscaram instigar nos alunos a reflexão sobre a importância do pensamento crítico e do protagonismo na construção do conhecimento, assim observado:

A aplicação da sequência didática possibilitou aos estudantes a compreensão de que a ideia de “medalhão”, apresentada por Machado de Assis, continua muito presente na sociedade brasileira atual, especialmente nas redes sociais e no modo como muitas pessoas buscam parecer algo que não são, apenas para agradar os outros (Estrela et al., 2025, p. 3).

As atividades envolveram debates, análises textuais e produções reflexivas, nas quais os estudantes relacionaram o comportamento do “Medalhão” às dinâmicas de conformismo e superficialidade presente na sociedade contemporânea. O diálogo entre a crítica literária machadiana e os princípios dos ODS possibilitou compreender a literatura como instrumento de formação cidadã e questionamento das estruturas de desigualdade. A metodologia evidenciou que a leitura dos clássicos pode ser atualizada para discutir temas urgentes da educação e da vida em sociedade.

Os resultados alcançados apontam que a obra de Machado de Assis permanece atual e fértil para a reflexão sobre o papel da escola na formação humana e destaca que a crítica de Machado de Assis “expõe como a sociedade brasileira valoriza mais a forma do que o conteúdo, e como essa lógica atravessa práticas educacionais que não estimulam a autonomia intelectual” (Estrela et al., 2025, p. 3 e 4). Assim, “Teoria do Medalhão” ressurge como um recurso pedagógico potente para despertar nos estudantes a consciência ética e o compromisso com a transformação social e a equidade.

Complementarmente, os demais trabalhos do Núcleo Pibid Letras IFPB, listados na Tab. 1, ampliaram o campo de análise, ao integrar a leitura crítica de textos literários e multimodais com debates sobre representações sociais, desigualdades e cidadania. Em todos os casos, a literatura e os gêneros textuais foram compreendidos como práticas de linguagem e instrumentos de transformação, promovendo o protagonismo estudantil e o diálogo entre escola, comunidade e universidade. As experiências desenvolvidas – que envolveram desde o trabalho com poemas e canções até a produção de podcast, HQs e saraus literários – evidenciam a potência das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Projetos como “A Representação da Mulher nas Relações Familiares: uma proposta de ensino com o conto ‘Policitemia de Dona Lindoca’”;

“Ensino de Língua Portuguesa e Enfrentamento à Violência de Gênero: relato de experiência de prática docente sob a ótica dos ODS”; “Igualdade de Gênero em Sala de Aula: relato sobre o trabalho com o ODS 5 na prática pedagógica de língua portuguesa”, entre outros dos 24 projetos analisados, articulados aos ODS, demonstram que a leitura e a produção textual podem funcionar como práticas de engajamento ética e social, nos quais se discutem temas como violência de gênero, racismo, sustentabilidade ambiental e direitos humanos.

Esses trabalhos, embora distintos em seus objetos, metodologias e públicos-alvo, compartilham uma mesma orientação formativa: compreender a linguagem como prática social e a literatura como espaço de escuta e reflexão. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no Pibid Letras IFPB reafirmam a importância de uma formação docente comprometida com a construção de uma educação democrática e inclusiva. A articulação entre leitura literária, formação crítica e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável evidenciam que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura ultrapassa a dimensão conteudista e assume uma função ética, estética e política. Assim, o Pibid constitui-se como espaço de formação colaborativa, no qual futuros professores, docentes da educação básica e professores formadores constroem, conjuntamente, práticas pedagógicas voltadas à transformação social e à sustentabilidade educacional.

3 O sujeito-professor de Língua Portuguesa e Literatura: desafios para atuação na Educação Básica.

A experiência do Núcleo Pibid Letras IFPB evidencia que a formação docente é um processo contínuo e relacional, que se constrói no encontro entre diferentes sujeitos e saberes. No contexto dessa dinâmica formativa, professores do ensino superior, professores da educação básica e licenciandos compartilham experiências, metodologias e reflexões que ultrapassam a lógica hierárquica tradicional da formação docente.

Nesse contexto, a atuação do professor de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica exige uma formação capaz de compreender os desafios contemporâneos do ensino, especialmente diante das desigualdades sociais, culturais e educacionais que atravessam a escola pública brasileira. A formação docente, portanto, não pode restringir-se apenas ao domínio técnico dos conteúdos, mas deve contemplar uma perspectiva humanizadora e interdisciplinar (Saviani, 2016, p. 83).

O entendimento do autor nos provoca a refletir sobre o papel da educação e nos alerta para a compreensão de uma formação docente orientada para a transformação social, como defendida ao longo deste trabalho. Essa compreensão se apresenta como um dos fundamentos na formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, em seu Art. 4º, inciso IV:

A presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024).

Ressaltamos ainda que tal entendimento passa pela problematização de modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, razão pela qual precisamos investir em

discussão teórico-prática voltadas a ações de formação e capacitação envolvendo Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pela oferta de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, e instituições de diferentes sistemas públicos que integram a Educação Básica que, por sua vez, formam sujeitos com vistas a atender a um modelo de sociedade emancipada. No que se refere às condições atuais, Saviani (2016, p. 83) assevera que “não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ‘ciências duras’”. Nesse aspecto, o estudioso da educação declara:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2016, p. 83).

A reflexão proposta por Saviani evidencia a necessidade de uma formação docente que articule conhecimento científico, consciência crítica e compromisso social, conforme objetivo estabelecido no PPC do curso de Letras: “formar profissionais críticos, éticos e comprometidos com o exercício da cidadania, preparados para atuar em contextos educativos diversos e promover a inclusão social e educacional” (IFPB, 2025, p. 40). No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, isso significa compreender a linguagem como prática social e a literatura como espaço de problematização das experiências humanas, capaz de promover leitura crítica da realidade e formação ética dos estudantes.

As experiências desenvolvidas no Pibid Letras demonstram que o contato direto com a escola possibilita aos licenciandos compreenderem as múltiplas dimensões do trabalho docente: o planejamento das aulas, a mediação da leitura literária, a escuta das vivências estudantis e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades socioculturais dos alunos. Ao mesmo tempo, os professores supervisores da educação básica, ao acompanharem as ações do Programa, também vivenciam processos de resignificação de suas práticas, incorporando novas metodologias e perspectivas teóricas ao ensino. Como agentes sociais, professores e estudantes, articulam conhecimentos e experiências da denominada prática social, o que lhes permitem o posicionamento em níveis diferentes de compreensão advindos da diversidade de horizontes de suas práticas sociais.

Isto posto, as ações desenvolvidas no Pibid estabelecem relação com os objetivos e as metas do subprojeto institucional vigente (Brasil, 2024), tais como: levantamento do corpus documental, a análise dos metagêneros institucionais, a sistematização dos documentos e das práticas discursivas que organizam a formação docente no âmbito do Programa. Os resumos expandidos apresentados no Seminário Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional, promovido pelo IFPB em 2025, constituem parte desse sistema de gêneros que articula letramento acadêmico, formação profissional e atuação docente.

Nesse movimento formativo, o professor da Instituição de Ensino Superior, como o IFPB, assume papel de agente facilitador e mediador epistemológico, articulando pesquisa, ensino e a extensão na construção de práticas pedagógicas comprometidas com

a transformação social. Dessa forma, o Pibid fortalece uma formação docente pautada no diálogo entre universidade e escola, superando a fragmentação entre teoria e prática e consolidando uma perspectiva de formação integral.

Essa concepção dialoga com os debates contemporâneos sobre educação emancipadora e formação humana integral defendidos neste estudo, que se aplica notadamente ao escopo da Educação profissional e Tecnológica ofertada pelo IFPB no âmbito da Educação Básica. Ao refletir sobre o enfrentamento da violência de gênero no contexto do Ensino Médio Integrado, a partir das contribuições da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção da formação humana integral, Maciel et al (2025) reiteram que a escola precisa assumir um compromisso efetivo com práticas pedagógicas voltadas à emancipação humana, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de uma consciência crítica sobre as violências estruturais presentes na sociedade.

Tal perspectiva se alinha com o subprojeto da Licenciatura em Letras do Pibid IFPB (Brasil, 2024) o qual defende a necessidade de o licenciando se preparar para o exercício profissional atualizado e contextualizado, a fim de prover o enfrentamento dos desafios apresentados pela complexa diversidade do cenário brasileiro, o que significa ir além das dimensões epistemológicas e teórico-práticas acerca do campo específico da área. Desse modo, aproxima-se das ações desenvolvidas sobretudo quando a leitura literária em seus diversos gêneros e estilos são mobilizados para discutir questões como racismo, desigualdade de gênero, violência e exclusão social. A literatura, nesse aspecto, vincula-se às práticas socio-histórico-culturais que integram ações formativas, ao ser estabelecida, tal como preconiza Candido (1995), como direitos “incompressíveis” que não podem ser negados ao ser humano. A esse respeito, Regina Zilberman (2024) discute como o “direito à literatura”, desde o início do século XX, tem sido reivindicado e como essa discussão impacta o tratamento da literatura. Segundo a autora,

a obra literária expõe um mundo que o leitor pode desconhecer e ao qual é apresentado, ampliando a própria visão das pessoas, da sociedade, dos afetos e das emoções. Pode-se supor, a partir das considerações de Antonio Candido, que a literatura – e, talvez, por extensão, as artes narrativas em que está presente a fabulação – tenha um efeito pedagógico. Ou educacional, se se estender a noção de aprendizagem à ideia de incorporação de um saber que pauta a ação de cada indivíduo” (Zilberman, 2024, p. 17).

No que se refere à reflexão sobre a violência de gênero, reconhecemos a importância de promover ações educativas que situem o fenômeno no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio da abordagem de textos literários, procedimento adotado no universo escolar com potencial para redimensionar as questões envolvendo tanto a Lei Maria da Penha nº 11.340/2006 e legislação correlata quanto os canais de denúncia e apoio à mulher. Na Paraíba, por exemplo destacam-se o *Disque 190*, *Patrulha Maria da Penha*, *Disque 180*, *Disque 155*, além de serviços de saúde e assistência social, acrescidos de aplicativos como PenhaS e *Mete a colher*, que auxiliam a mulher em situações de violência doméstica com vistas a oferecer suporte necessário nesses casos.

À vista disso, o Estado, a escola e a sociedade reúnem condições para modificar os dados exibidos pelo *Atlas da Violência 2025* (Cerqueira et al., 2025), ao demonstrar que o fenômeno da violência contra as mulheres no país continua sendo uma das expressões mais alarmantes das desigualdades de gênero, evidenciando a persistência de um problema estrutural em nossa sociedade. Essa problemática alinha-se à discussão

sobre a igualdade de gênero à luz do que estabelecem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), por meio do ODS 5, cujo objetivo é alcançar a igualdade de gênero e se fazerem respeitar todas as mulheres e meninas.

Nessa direção, o sujeito-professor de Literatura deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador cultural, leitor crítico e agente de transformação social. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer as múltiplas vozes presentes no espaço escolar e capacidade de construir práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e socialmente referenciadas. Para o cumprimento do exercício docente, tomamos a referência de Antunes (2019) que chama a atenção para o lugar da literatura nos cursos de Letras e na formação do professor de Língua Portuguesa.

Se o professor tiver clareza do que poderá representar a literatura para aquele universo e tiver consciência do que de melhor ele poderá oferecer aos seus alunos, será possível fazer viver a literatura no que ela tem de essencial: expressar a vida humana e social e permitir que ela seja compreendida de forma complexa e criativa tanto pela criança e pelo jovem da Educação Básica quanto pelo adulto que enfrentará as belezas e as contradições da vida ao longo de sua existência (Antunes, 2019, p. 38).

Os desafios da docência na Educação Básica, portanto, pautados no embasamento teórico-crítico, estão diretamente relacionados à construção de uma educação democrática e sustentável, comprometida não apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas também com a formação ética, estética e cidadã dos sujeitos. No que diz respeito à formação de sujeitos leitores, temos outros desafios no ensino de literatura que, segundo Butlen (2024, p. 53), “conjugando o trabalho de campo, a formação e a pesquisa, a didática da literatura conseguiu abrir novas perspectivas para vencer uma crise da leitura que nada tem de fatal ou de definitiva”. O Pibid, ao promover o encontro entre universidade, escola e comunidade, amplia a discussão que reafirma a importância da formação colaborativa na construção de saberes pedagógicos e experiências de ensino. No que tange ao ensino de literatura, tomemos como instrumento de humanização, resistência, transformação social e de relevância para a compreensão da história da humanidade.

Considerações finais

As dimensões do processo de formação docente se manifestam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que integra a política da CAPES de aperfeiçoamento da formação em nível superior voltada à melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. A partir da execução do Programa no âmbito da Licenciatura em Letras, do Instituto Federal da Paraíba, investigamos as contribuições em torno do processo de formação docente, especialmente ao que tange ao ensino de literatura e de sua articulação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, temática que ganha proeminência face às necessidades globais centradas no equilíbrio entre os pilares do desenvolvimento econômico, social e ambiental. Para tanto, foram analisados resultados de pesquisas, com foco especialmente nos ODS que evidenciam Educação de qualidade, Igualdade de gênero e Redução das desigualdades, apresentados no Seminário “Formação de Professores para a Educação Sustentável: Integrando os ODS na Prática Educacional”, promovido pelo IFPB em 2025.

A partir desse diagnóstico, concluímos que a formação atinente à iniciação à docência do IFPB, embora siga caminhos capazes de prover um processo formativo

adequado aos profissionais envolvidos – licenciandos, docentes das escolas parceiras e docentes da instituição responsável pela coordenação do Programa –, pode ser ampliada para além do escopo do projeto, que ainda se encontra em desenvolvimento, tendo em vista o trabalho colaborativo efetivado com vistas à sustentabilidade de uma educação que envolve a diversidade da dimensão humana e social.

Isto posto, a promoção de instrumentos acadêmicos, em consonância com os ODS e com a valorização dos sujeitos que compreendem a Licenciatura em Letras e a Educação Básica, contribui para consolidar uma educação pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a justiça e a equidade. Os trabalhos analisados comprovam que o ensino de literatura, mais do que transmitir conteúdos, deve promover o encontro entre texto e vida, ampliando o horizonte político da educação. As experiências desenvolvidas nas escolas-parceiras evidenciam que é possível alinhar teoria e prática, consolidando a leitura literária como ferramenta de equidade, empatia e resistência. Desse modo, contribui significativamente para a sustentabilidade educacional, ao formar professores leitores, críticos e conscientes do papel social da linguagem.

Com efeito, o estudo revelou que as práticas pedagógicas, postulantes de uma educação atenta a um futuro mais justo e sustentável, podem potencializar a formação crítica do licenciando e o reconhecimento da literatura como instrumento de equidade e transformação social. Concluimos, pois, que as ações desenvolvidas no Pibid cumprem com o seu propósito formativo, relevante em um cenário educacional brasileiro que evidencia a necessidade de problematizar ações históricas com vistas à sustentabilidade de uma educação que envolva a dimensão humana e social. A literatura, nesse contexto, confirma sua potência transformadora reafirmando o compromisso das escolas públicas com a diversidade e a justiça social.

Referências

ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de Licenciatura. **EntreLetras**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 24–39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7525>. Acesso em: 12 maio 2026.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da Revisão Integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 08 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 59, de 19 de março de 2025. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17643#anchor>. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 - **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica** (Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 08 maio 2026.

BUTLEN, Max. Por um novo ensino da literatura na escola. REZENDE, N.; MEDEIROS, V. L. C.; ANNIBAL, S. F. (orgs.) **Literatura em espaços de ensino**. São Paulo: FEUSP, 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2025**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf>. Acesso em: 12 maio 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, 2024-2026. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pro-reitoria/pre/editais/pibid-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 10 maio 2026

DUARTE, Cristina Rothier; FORMIGA, Girlene Marques. Ensino de Literatura: Formação Docente e de Leitores. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.2, p. 173-190, jul/dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39958/21611>. Acesso em: 12 maio 2026.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, BH, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 5. ed. [S.L.]: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Instituto DataFolha, 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 72 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Regina R A. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Trad. Carolina K. Facchin. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. Anais do Seminário Formação de professores para a educação sustentável: integrando os ODS na prática educacional. 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: IFPB/Even3, 2025. 1 recurso online. ISBN 978-65-272-2095-4.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa semipresencial**. João Pessoa: IFPB, 2025. Disponível em:

https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/394/documentos/projeto_ppc_letras_semipresencial.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

LOMBA, M. L. R., & Faria Filho, L. M.. (2022). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar Em Revista**, 38, e88222. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 22 abr. 2026.

MACIEL, K. M. L.; FORMIGA, G. M.; AZEVEDO, K. de O. de O.; FREIRE, M. M. B. de O.; SANTOS, C. M. dos. A violência de gênero no contexto do Ensino Médio Integrado: contribuições da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção da formação humana integral. **Revista Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e140/01–24, 2025. DOI: 10.5902/1984644491894.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v27/1413-2478-rbedu-27-e270129.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>. Acesso em: 12 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, **Revista de Educação**, nº 4, 9 de agosto de 2016. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 8 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 8 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ZILBERMAN, Regina. “Direito à Literatura” e literatura na escola. REZENDE, N.; MEDEIROS, V. L. C.; ANNIBAL, S. F. (orgs.) **Literatura em espaços de ensino**. São Paulo: FEUSP, 2024.

INFÂNCIAS ATRAVESSADAS: UM ESTUDO SOBRE O OLHAR ADULTOCÊNTRICO NAS OBRAS *A BOLSA AMARELA* E *SEIS VEZES LUCAS* DE LYGIA BOJUNGA

Deyse Stephany Carvalho Silva
<https://orcid.org/0009-0009-0665-7170>
Universidade Federal de Campina Grande
deyse.stephany@estudante.ufcg.edu.br

Márcia Tavares
<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>
Universidade Federal de Campina Grande
tavares.ufcg@gmail.com

Introdução

Ao longo da história, a infância foi inscrita em um regime de inteligibilidade que a definiu menos por aquilo que é do que por aquilo que lhe falta. Sob a égide de uma racionalidade adultocêntrica, consolidou-se uma leitura da criança como sujeito incompleto, em processo de formação, cuja existência adquire sentido sobretudo em função de sua projeção futura na vida adulta. Essa concepção, longe de se restringir ao campo do senso comum, encontra respaldo em tradições pedagógicas, psicológicas e socioculturais que, ao privilegiarem a maturidade como horizonte normativo, acabam por subalternizar a experiência infantil, deslegitimando suas formas próprias de percepção, linguagem e produção de sentidos.

Tal enquadramento epistemológico começa a ser tensionado de modo mais sistemático a partir do final do século XX, com a emergência dos estudos da sociologia da infância, que propõem uma inflexão decisiva na forma de compreender a criança e a infância. Nesse contexto, autores como Qvortrup (1991) argumentam que a infância deve ser concebida como uma categoria estrutural da sociedade, dotada de permanência e relevância analítica, e não apenas como uma fase transitória do ciclo vital. Em diálogo com essa perspectiva, Sarmento e Pinto (1997) enfatizam o caráter histórico, social e cultural da infância, destacando a criança como sujeito ativo, participante das dinâmicas sociais e produtor de significados. Desse modo, desloca-se o eixo interpretativo da infância como “vir-a-ser” para a afirmação da infância como “ser em si”, reconhecendo sua densidade existencial no presente.

Corsaro (2011), por sua vez, aprofunda esse debate ao introduzir o conceito de “reprodução interpretativa”, segundo o qual as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretam criativamente em suas práticas sociais. Tal perspectiva rompe com a visão passiva da socialização e reposiciona a criança como agente competente, capaz de intervir, negociar e ressignificar os contextos nos quais está inserida. No entanto, apesar desses avanços teóricos, a persistência de práticas sociais orientadas por uma lógica adultocêntrica evidencia que a centralidade do olhar adulto permanece operante, sobretudo nas esferas familiares e institucionais.

Nessa perspectiva, o adultocentrismo pode ser compreendido como uma lógica histórica e social de organização das relações geracionais que atribui centralidade normativa à experiência adulta, tomando-a como parâmetro legítimo para interpretar, regular e validar a infância. Mais do que a simples autoridade exercida pelos adultos, trata-se de um regime de produção de sentidos no qual a criança é frequentemente

percebida a partir da ideia de incompletude, sendo definida menos por sua existência presente do que por aquilo que deverá se tornar futuramente. Conforme discute Cavalcante (2021), o adultocentrismo estrutura-se por meio de práticas, discursos e saberes que naturalizam a superioridade adulta e subordinam crianças e adolescentes a formas de controle e tutela sustentadas por hierarquias geracionais historicamente construídas.

A criança passa, então, a ocupar um lugar de menor legitimidade social e discursiva, tendo suas formas de pensar, sentir e interpretar o mundo constantemente mediadas pela racionalidade adulta. Em diálogo com Michel Foucault, Cavalcante (2021) compreende o adultocentrismo como um discurso de verdade que produz modos específicos de compreender a infância, estabelecendo normas sobre aquilo que a criança pode dizer, desejar ou experienciar. Sob essa lógica, as manifestações infantis frequentemente são corrigidas, desautorizadas ou reinterpretadas a partir de critérios externos de validação, produzindo relações marcadas pela assimetria de poder entre adultos e crianças.

No campo da literatura infantil e juvenil, tais tensões encontram um espaço privilegiado de inscrição e problematização. Distanciando-se de uma função meramente pedagógica ou recreativa, a literatura voltada à infância configura-se como um dispositivo estético capaz de dar visibilidade às complexidades da experiência infantil, explorando conflitos, afetos e processos de subjetivação frequentemente invisibilizados nos discursos hegemônicos. As obras de Lygia Bojunga, nesse sentido, destacam-se por construir personagens que vivenciam conflitos afetivos, restrições impostas pelo universo adulto e processos complexos de elaboração subjetiva, frequentemente mediados pela imaginação e pela criação simbólica.

É nesse horizonte que se insere o presente texto, cujo problema central consiste em investigar de que maneira o olhar adultocêntrico se manifesta nas obras *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996), considerando especialmente as tensões familiares, os processos de silenciamento e as estratégias de resistência mobilizadas pelas personagens. Parte-se da hipótese de que, nessas narrativas, a infância é representada como uma experiência atravessada por limitações impostas pelo mundo adulto, mas também como espaço de criação, no qual a imaginação emerge como mecanismo de elaboração emocional e afirmação identitária.

A relevância deste estudo reside na articulação entre literatura e estudos da infância como caminho para problematizar práticas sociais naturalizadas e para ampliar as formas de compreensão da experiência infantil. Ao analisar as trajetórias de Raquel e Lucas, busca-se evidenciar como a literatura infantil e juvenil pode operar como dispositivo crítico, capaz de tensionar o adultocentrismo e de promover uma leitura mais sensível, ética e complexa da infância, contribuindo, assim, para a construção de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito pleno, ativo e situado em relações sociais e afetivas densas.

Como objetivo geral, propõe-se analisar a constituição da subjetividade infantil nas referidas obras, a partir das tensões provocadas pelo adultocentrismo e das estratégias simbólicas de resistência mobilizadas pelas personagens. De modo específico, busca-se: (i) identificar os mecanismos de silenciamento e restrição da agência infantil; (ii) examinar as configurações familiares e seus impactos na experiência emocional das personagens; e (iii) compreender o papel da imaginação e do brincar como recursos de elaboração psíquica e afirmação subjetiva.

No âmbito das investigações que articulam literatura e estudos da infância, tem-se consolidado um interesse crescente pelas formas narrativas que conferem centralidade à

experiência subjetiva das crianças, especialmente em contextos marcados por instabilidades afetivas e tensões familiares. Nesse cenário, a literatura infantojuvenil brasileira contemporânea apresenta-se como um campo privilegiado para a análise de configurações narrativas que deslocam modelos tradicionais de representação da infância, privilegiando abordagens mais complexas e densas do ponto de vista psicológico e simbólico.

É nesse horizonte que se insere a obra de Lygia Bojunga, cuja produção literária se distingue pela construção de universos ficcionais que recusam idealizações e investem na representação de experiências infantis atravessadas por conflitos, deslocamentos e dificuldades de comunicação. Suas narrativas evidenciam sujeitos em processo de elaboração de si, cujas vivências são marcadas por relações familiares instáveis e por desafios no reconhecimento de suas emoções e formas de expressão.

A seleção de *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996) como corpus desta pesquisa decorre da convergência temática e estrutural entre as obras no que se refere à centralidade da experiência interna das personagens. Ainda que distintas em sua organização narrativa, ambas apresentam protagonistas que recorrem a elementos simbólicos como forma de mediar suas vivências, elaborando conflitos e reorganizando afetos em contextos que se mostram, em diferentes níveis, restritivos.

Nesse sentido, o recorte analítico adotado privilegia a investigação das estratégias simbólicas mobilizadas pelas personagens, compreendendo-as como dispositivos fundamentais na organização da experiência subjetiva. Elementos como a bolsa, os personagens imaginários e as construções simbólicas que atravessam as narrativas não são tratados como recursos acessórios, mas como formas de mediação que permitem às personagens sustentar sua integridade psíquica e produzir sentidos diante das tensões vividas.

A pesquisa situa-se, portanto, em uma zona de interseção entre análise literária e aportes da psicologia, mobilizando contribuições de Winnicott (1975/1983/1988), Bowlby (1982) e Jung (2014) como ferramentas interpretativas que possibilitam aprofundar a compreensão dos processos de simbolização e elaboração emocional presentes nas obras. Tal articulação não implica a redução da literatura a um campo explicativo psicológico, mas permite expandir as possibilidades de leitura ao considerar a complexidade dos processos subjetivos implicados nas narrativas.

Posto isso, a delimitação deste estudo também se orienta por uma perspectiva crítica, ao reconhecer que a análise de obras que tematizam a infância pode contribuir para a ampliação das práticas de leitura e interpretação no campo educacional. Ao privilegiar textos que tensionam representações simplificadas da infância, busca-se fomentar uma abordagem mais atenta às dimensões simbólicas e afetivas da experiência infantil, ampliando as possibilidades de compreensão tanto no âmbito acadêmico quanto pedagógico.

A análise das obras *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996) demanda um aparato teórico capaz de compreender a infância para além de categorias desenvolvimentistas ou moralizantes. Nesse sentido, a presente pesquisa articula os estudos da infância aos aportes da psicanálise winnicottiana, da teoria do apego de Bowlby e da psicologia analítica de Jung, tomando tais perspectivas não como modelos de interpretação reducionista da literatura, mas como instrumentos críticos para a compreensão das formas de subjetivação infantil inscritas nas narrativas de Lygia Bojunga. O eixo que organiza essa discussão reside na compreensão da infância como experiência subjetiva marcada por relações afetivas, processos simbólicos e disputas de

reconhecimento diante de estruturas adultocêntricas que frequentemente silenciam ou invalidam a expressão infantil.

A crítica ao adultocentrismo constitui, portanto, um ponto de partida indispensável. Conforme discutido na introdução, as contribuições da sociologia da infância deslocaram a compreensão da criança como sujeito incompleto para reconhecê-la enquanto agente social e produtora de sentidos. Entretanto, embora tais avanços teóricos tenham ampliado a compreensão da infância enquanto categoria histórica e cultural, faz-se necessário compreender também os efeitos subjetivos produzidos pelas relações de poder entre adultos e crianças. É precisamente nesse ponto que os aportes da psicanálise se tornam relevantes para esta pesquisa, pois permitem examinar como determinadas experiências de silenciamento, negligência afetiva e desautorização simbólica incidem sobre os processos de constituição do eu infantil.

1 Winnicott: o ambiente suficientemente bom, o brincar e a constituição do self

As formulações teóricas de Donald Winnicott constituem um dos principais eixos interpretativos desta pesquisa, sobretudo porque permitem compreender os impactos subjetivos produzidos pelas relações adultocêntricas sobre a experiência infantil. Ao deslocar o foco da psicanálise para a relação entre sujeito e ambiente, Winnicott rompe com perspectivas que reduzem a infância a uma etapa preparatória da vida adulta e passa a concebê-la como experiência existencial complexa, atravessada por necessidades emocionais, relações afetivas e processos simbólicos fundamentais para a constituição do self. Nesse sentido, suas contribuições tornam-se particularmente relevantes para a análise de *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996), obras em que Lygia Bojunga representa crianças submetidas a contextos familiares marcados pelo silenciamento, pela invalidação emocional e pela centralidade normativa da autoridade adulta.

Para Winnicott (1988), o desenvolvimento emocional saudável depende da existência de um “ambiente suficientemente bom”, isto é, de um meio capaz de sustentar a espontaneidade da criança sem submetê-la continuamente a intrusões externas. O autor afirma que a continuidade do ser constitui a base da saúde psíquica, ao passo que as falhas ambientais excessivas interrompem essa continuidade e obrigam o sujeito a organizar defesas precoces contra o ambiente invasivo. Em suas palavras:

Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela em seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão. Ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente, e não a partir de um impulso próprio. Em termos do animal humano, isto significa uma interrupção no ser. (Winnicott, 1988, p. 148).

Embora a formulação de Winnicott esteja vinculada às experiências iniciais do desenvolvimento emocional, suas contribuições permitem compreender, em um plano mais amplo, os efeitos subjetivos produzidos por contextos familiares que desautorizam a experiência infantil. Nas obras de Bojunga, o adultocentrismo manifesta-se precisamente por meio dessa lógica intrusiva na qual o universo emocional da criança é constantemente subordinado à racionalidade adulta. Em *A Bolsa Amarela*, Raquel vive em um ambiente familiar que ridiculariza seus desejos e invalida sua voz. A personagem afirma reiteradamente que “todo mundo manda em mim” (Bojunga, p. 12, 1976) e percebe sua condição infantil como um lugar de constante submissão às decisões dos adultos. Seus

desejos — escrever, crescer e tornar-se menino — são tratados pela família como fantasias inadequadas ou irrelevantes, revelando um contexto em que a subjetividade infantil não encontra reconhecimento legítimo.

De maneira semelhante, em *Seis Vezes Lucas*, a experiência emocional da criança também é atravessada pela instabilidade afetiva e pela dificuldade de comunicação com os adultos. Lucas vivencia relações familiares marcadas por ausências, tensões e silenciamentos que dificultam a elaboração de seus conflitos internos. O menino observa constantemente as rupturas e fragilidades do universo adulto sem encontrar um espaço seguro para expressar suas angústias. Em ambas as narrativas, a infância aparece submetida a ambientes que não acolhem plenamente o gesto espontâneo da criança, produzindo experiências de insegurança subjetiva que dialogam diretamente com a noção winnicottiana de falha ambiental.

Nesse contexto, o brincar e a imaginação assumem papel central nas narrativas de Bojunga. Para Winnicott (1975), o brincar não constitui mero entretenimento infantil, mas uma experiência fundamental para a constituição do self. Segundo o autor, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 88). O brincar corresponde àquilo que o psicanalista denomina espaço potencial: uma área intermediária entre realidade interna e realidade externa na qual o sujeito pode simbolizar experiências emocionais, elaborar conflitos e experimentar formas criativas de existência. Trata-se de um espaço que não pertence exclusivamente nem ao mundo interno nem ao externo, mas à relação viva entre ambos.

Essa concepção torna-se especialmente produtiva para a análise das estratégias simbólicas mobilizadas pelas personagens de Bojunga. Em *A Bolsa Amarela*, a bolsa funciona como um verdadeiro espaço potencial, isto é, um território simbólico onde Raquel pode preservar desejos e sentimentos continuamente reprimidos pelo ambiente familiar. É na bolsa que a personagem guarda suas vontades, fantasias e conflitos, criando um espaço subjetivo próprio diante de uma realidade marcada pela desautorização adulta. A imaginação, nesse sentido, não representa fuga alienante da realidade, mas mecanismo de preservação psíquica. Ao construir narrativas imaginárias, conversar com personagens fantásticos e reorganizar simbolicamente suas experiências, Raquel sustenta uma experiência de si que resiste às tentativas de silenciamento impostas pelo meio familiar.

Em *Seis Vezes Lucas*, a dimensão simbólica também emerge como mecanismo fundamental de elaboração emocional diante de um ambiente afetivamente instável e pouco acolhedor. Diferentemente de uma comunicação direta com os adultos — frequentemente marcada pela incompreensão, pela ausência de escuta e pela dificuldade de verbalização —, Lucas encontra nos elementos imaginativos formas alternativas de organizar e expressar seus afetos. Um exemplo significativo é “A Cara”, construída com massa de modelar, figura simbólica que funciona como companhia emocional e suporte subjetivo para a criança em momentos de solidão. A destruição desse objeto pelo pai não representa apenas o rompimento de uma brincadeira infantil, mas a interrupção violenta de um espaço simbólico de elaboração psíquica, evidenciando a lógica adultocêntrica que invalida as formas infantis de significar o mundo.

De modo semelhante, a relação de Lucas com o cachorro Timorato evidencia a necessidade de criação de vínculos seguros fora da autoridade adulta. É diante do animal — e não dos pais — que a criança consegue externalizar seus medos e angústias:

Na primeira vez que o Lucas e o Timorato ficaram sozinhos de noite, o Lucas foi logo desabafando o medo que ele sentia de ficar sozinho em casa. Contou medo que só vendo, e achou ótimo desabafar assim tanta coisa sem perigo nenhum do Timorato contar pro Pai. (Bojunga, 1996, p. 40).

A cena é particularmente significativa porque revela que o medo da criança não decorre apenas da solidão física, mas também da impossibilidade de encontrar, no universo adulto, um espaço confiável de acolhimento emocional. O cachorro ocupa, assim, um lugar simbólico de escuta e segurança que o ambiente familiar não consegue oferecer.

Além disso, a própria nomeação de sentimentos difusos por meio da expressão “A Coisa” evidencia a dificuldade de Lucas em simbolizar racionalmente determinadas experiências emocionais. A angústia infantil aparece como algo ainda sem forma definida, impossível de ser plenamente traduzido pela linguagem objetiva, mas que encontra expressão no campo imaginativo e simbólico.

Tal discussão articula-se diretamente à concepção winnicottiana de criatividade. Para o autor, a criatividade não deve ser entendida apenas em termos artísticos, mas como condição fundamental do viver humano. Winnicott afirma que “é através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (Winnicott, 1975, p. 108). A experiência criativa corresponde à possibilidade de existir de maneira autêntica no mundo, produzindo sentidos próprios para a experiência vivida. Em oposição a isso, a submissão contínua às imposições externas conduz ao empobrecimento subjetivo e ao esvaziamento do sentimento de realidade.

Essa formulação é particularmente importante para a análise do adultocentrismo nas obras de Bojunga, pois evidencia que o silenciamento da criança não produz apenas restrições comportamentais, mas incide diretamente sobre sua constituição subjetiva. Quando os adultos deslegitimam os desejos, os medos e as formas de expressão infantil, comprometem também a possibilidade de a criança sustentar uma experiência criativa de si mesma. Em *A Bolsa Amarela*, a tentativa constante de Raquel de esconder suas vontades demonstra justamente o conflito entre espontaneidade e adaptação. Já em *Seis Vezes Lucas*, a dificuldade de comunicação emocional revela uma infância atravessada pela necessidade de reorganizar internamente experiências para as quais o ambiente não oferece acolhimento simbólico suficiente.

Essa tensão pode ser aprofundada a partir da distinção estabelecida por Winnicott entre verdadeiro self e falso self (Winnicott, 1960/1983). Segundo o autor, o verdadeiro self está associado ao gesto espontâneo, à criatividade e à sensação de autenticidade do existir; o falso self, por outro lado, constitui-se como estrutura defensiva desenvolvida quando o ambiente substitui continuamente a espontaneidade da criança por exigências externas de adaptação.

Essa reflexão permite compreender, no âmbito das obras analisadas, como determinadas estruturas familiares adultocêntricas exigem da criança constantes movimentos de adaptação e silenciamento. Tanto Raquel quanto Lucas experienciam contextos em que suas emoções precisam ser reorganizadas defensivamente para responder às expectativas do mundo adulto. Assim, a fantasia e a criatividade aparecem como tentativas de preservar o verdadeiro self diante de relações que ameaçam continuamente a espontaneidade infantil.

Nessa perspectiva, Winnicott (1975) sustenta que “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p. 89). A criatividade torna-se, portanto, condição essencial para a constituição subjetiva. Sob essa perspectiva, as

construções imaginativas presentes nas obras de Bojunga não podem ser interpretadas como simples elementos fantasiosos ou escapistas. Elas constituem formas complexas de elaboração emocional e resistência subjetiva frente a ambientes que frequentemente recusam à criança o direito de existir como sujeito pleno de experiência.

Desse modo, a teoria winnicottiana permite compreender que o adultocentrismo representado em *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996) ultrapassa a dimensão da autoridade familiar e alcança os processos mais profundos de constituição do self infantil. Ao representar personagens que recorrem ao brincar, à imaginação e à simbolização para sustentar sua integridade psíquica, Lygia Bojunga evidencia que a infância não é um espaço de passividade, mas um território de intensa elaboração subjetiva. A criatividade, nas narrativas, emerge como forma de sobrevivência emocional diante de ambientes que frequentemente silenciam, desautorizam e restringem a experiência infantil.

2 Bowlby e a teoria do apego: vínculos afetivos e segurança emocional

As discussões propostas por Donald Winnicott acerca da importância do ambiente suficientemente bom e da sustentação afetiva da infância encontram continuidade significativa na Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby. Enquanto Winnicott enfatiza os impactos das falhas ambientais sobre a constituição do self, Bowlby amplia essa compreensão ao investigar de que modo os vínculos afetivos estabelecidos entre a criança e suas figuras cuidadoras estruturam sentimentos de segurança, pertencimento e confiança no mundo. Ambas as perspectivas convergem ao compreender que o desenvolvimento emocional infantil não pode ser dissociado da qualidade das relações construídas no ambiente familiar, uma vez que é por meio delas que a criança organiza afetivamente sua percepção de si, do outro e da realidade. Tal articulação mostra-se especialmente produtiva para a análise de *A Bolsa Amarela* (1976) e *Seis Vezes Lucas* (1996), de Lygia Bojunga, obras nas quais o olhar adultocêntrico se manifesta por meio de práticas de silenciamento, invalidação emocional e deslegitimação da experiência infantil.

Nesse contexto, a teoria de Bowlby permite compreender que o adultocentrismo não opera apenas como estrutura de autoridade geracional, mas também como prática afetiva que interfere diretamente na constituição emocional da criança. Conforme discute Cavalcante (2021), o adultocentrismo organiza-se a partir de uma lógica hierárquica que submete crianças e adolescentes ao universo decisório adulto, produzindo mecanismos de controle e desautorização de suas experiências subjetivas. Em diálogo com Michel Foucault, o autor evidencia que tais relações produzem regimes de verdade nos quais a infância é frequentemente concebida sob o signo da incompletude, da imaturidade e da dependência. Nas narrativas de Bojunga, essa lógica manifesta-se justamente pela dificuldade de reconhecimento das emoções infantis como experiências legítimas, produzindo personagens atravessados pela insegurança afetiva e pela sensação de não pertencimento.

Segundo Bowlby (1989), o apego constitui uma necessidade biológica fundamental do ser humano, organizada em torno da busca de proximidade com figuras capazes de oferecer proteção e segurança emocional. O autor compreende o apego como um sistema comportamental inato, essencial para a sobrevivência psíquica da criança. Nessa perspectiva, o vínculo afetivo não se reduz à presença física dos cuidadores, mas depende da capacidade destes de responder de maneira sensível e consistente às necessidades emocionais da infância. Como observam Dalbem e Dell’Aglia (2005, p.

14), o relacionamento entre criança e cuidador é construído progressivamente por meio da “consistência dos procedimentos de cuidado, pela sensibilidade e responsividade dos cuidadores”, elementos fundamentais para a constituição da segurança emocional.

Essa discussão torna-se particularmente relevante para o objetivo desta pesquisa, pois permite compreender como o olhar adultocêntrico representado nas obras de Bojunga afeta profundamente os vínculos emocionais das personagens infantis. Em *A Bolsa Amarela*, Raquel experiencia constantemente a sensação de inadequação dentro do ambiente familiar. Seus desejos, medos e projetos são tratados pelos adultos como exageros infantis ou fantasias sem importância, revelando um contexto em que sua subjetividade não encontra reconhecimento legítimo. A personagem afirma:

Se o pessoal vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim. (Bojunga, 1976, p. 23).

A necessidade de ocultar os próprios sentimentos evidencia a ausência de um espaço afetivo seguro no qual possa existir sem repressão ou ridicularização.

À luz da Teoria do Apego, essa dinâmica pode ser compreendida como manifestação de relações marcadas pela baixa responsividade emocional. Bowlby (1989) afirma que a disponibilidade afetiva das figuras de apego constitui a base da segurança psíquica da criança, permitindo-lhe desenvolver confiança em si mesma e no ambiente. Quando esse acolhimento não ocorre de maneira consistente, a criança tende a construir modelos internos de funcionamento atravessados pela insegurança e pela sensação de inadequação. Segundo Dalbem e Dell’Aglia (2005), esses modelos internos correspondem às representações mentais que o sujeito desenvolve sobre si, sobre os outros e sobre o mundo a partir das experiências relacionais precoces. Desse modo, o silenciamento constante vivenciado por Raquel não produz apenas sofrimento momentâneo, mas interfere diretamente na maneira como a personagem percebe sua própria legitimidade afetiva.

Em *Seis Vezes Lucas*, os efeitos das falhas afetivas e da instabilidade relacional tornam-se particularmente evidentes nas dinâmicas familiares que atravessam a experiência do personagem. Inserido em um ambiente marcado por tensões conjugais, silêncios e disputas emocionais, Lucas é constantemente colocado em uma posição de vulnerabilidade psíquica diante das demandas do universo adulto. A criança deixa de ocupar o lugar de sujeito que necessita de proteção e acolhimento emocional para assumir, ainda que involuntariamente, uma função afetiva dentro dos conflitos parentais. Tal dinâmica evidencia uma lógica adultocêntrica na qual as necessidades emocionais da infância são subordinadas às urgências e fragilidades dos adultos.

Essa configuração manifesta-se de forma significativa na cena em que a mãe comunica a intenção de deixar a casa e tenta convencer Lucas a acompanhá-la. Em meio ao conflito conjugal, ela afirma: “Eu quero que você venha comigo, meu filho, eu *preciso* que você venha comigo” (Bojunga, 1996, p. 86). Em seguida, o pai reage acusando-a de realizar “chantagem emocional” sobre o menino: “Você agora não vai começar com chantagem emocional pra cima do Lucas, vai?” (Bojunga, 1996, p. 86). A tensão da cena se intensifica quando a mãe insiste: “Você vem, não é, Lucas? Claro que você vem” (Bojunga, 1996, p. 86).

A passagem revela uma dinâmica profundamente assimétrica, na qual Lucas é interpelado não como criança que necessita de segurança emocional diante da ruptura familiar, mas como alguém convocado a responder afetivamente às demandas dos adultos. A insistência da mãe — marcada pelo apelo emocional e pela expectativa de confirmação imediata — evidencia um movimento de transferência afetiva no qual o filho passa a ocupar simbolicamente o lugar de suporte emocional materno. Ao mesmo tempo, a reação do pai transforma a criança em objeto de disputa e mediação do conflito conjugal. Em ambos os casos, Lucas é privado da possibilidade de elaborar sua própria experiência emocional, pois o foco da relação desloca-se para as necessidades e tensões do universo adulto.

A narrativa evidencia, ainda, os impactos subjetivos produzidos por essa situação. Logo após o conflito, Lucas sente “uma coisa esquisita no pé” e percebe o corpo tomado por um calor repentino (Bojunga, 1996, p. 86), manifestações corporais que sugerem a dificuldade de simbolizar racionalmente a angústia vivenciada. Tal representação aproxima-se das formulações de Bowlby (1989) acerca dos efeitos psíquicos produzidos por vínculos afetivos marcados pela instabilidade e pela ausência de responsividade emocional consistente. Segundo o autor, a segurança emocional infantil depende da existência de figuras cuidadoras capazes de oferecer previsibilidade, acolhimento e proteção; quando a criança é inserida em relações atravessadas pela tensão e pela imprevisibilidade, tende a desenvolver sentimentos persistentes de ansiedade e insegurança.

Sob essa perspectiva, a cena evidencia que o adultocentrismo não se manifesta apenas pela desautorização explícita da fala infantil, mas também pela incapacidade dos adultos de reconhecer a criança como sujeito emocionalmente vulnerável. Lucas é convocado a participar de um conflito que excede suas possibilidades psíquicas de elaboração, tendo suas próprias necessidades subjetivas relegadas a um plano secundário. Desse modo, Lygia Bojunga evidencia como determinadas estruturas familiares adultocêntricas podem instrumentalizar afetivamente a infância, deslocando a criança do lugar de cuidado para o de suporte emocional das fragilidades adultas.

Nessa perspectiva, de acordo com Dalbem e Dell’Aglío (2005), crianças submetidas a relações inconsistentes ou emocionalmente insuficientes tendem a desenvolver padrões inseguros de apego, frequentemente marcados pela ansiedade, pela dificuldade de expressão afetiva e pela necessidade constante de vigilância emocional. Em Lucas, essa insegurança manifesta-se na dificuldade de verbalizar seus afetos e na constante tentativa de reorganizar internamente experiências que o ambiente adulto não consegue acolher. Em Raquel, por sua vez, o apego inseguro aparece associado à invisibilidade subjetiva e à necessidade de esconder desejos para evitar desqualificações.

Além disso, Bowlby (1989) afirma que as primeiras experiências relacionais tornam-se referência para a constituição da autoimagem infantil. Quando a criança é acolhida em suas emoções, desenvolve maior confiança em si mesma e capacidade de explorar o mundo; quando suas experiências subjetivas são continuamente invalidadas, tende a construir percepções atravessadas pela insegurança e pela sensação de inadequação. Tal formulação permite compreender que o adultocentrismo representado por Bojunga ultrapassa a dimensão disciplinar e alcança os processos mais profundos da constituição psíquica infantil. Em ambas as narrativas, as personagens infantis recorrem à criação simbólica porque não encontram, nas relações familiares, espaços suficientemente seguros de escuta e acolhimento. Assim, as obras de Bojunga evidenciam aquilo que Bowlby identifica como impacto duradouro das relações primárias sobre o

desenvolvimento emocional: a qualidade dos vínculos afetivos interfere diretamente na forma como a criança experimenta segurança, pertencimento e reconhecimento de si.

Desse modo, a Teoria do Apego contribui significativamente para a compreensão do olhar adultocêntrico presente em *A Bolsa Amarela e Seis Vezes Lucas*, pois demonstra que o silenciamento da infância não produz apenas restrições discursivas ou comportamentais, mas compromete profundamente a constituição emocional da criança. Ao representar personagens que buscam, na imaginação, nos vínculos simbólicos e em espaços alternativos de acolhimento, formas de sustentação afetiva que o ambiente familiar não oferece, Lygia Bojunga tensiona estruturas adultocêntricas que deslegitimam as emoções infantis e reafirma a infância como experiência subjetiva plena, complexa e profundamente humana.

3 Jung, símbolo e imaginação: a construção simbólica da experiência infantil

As discussões desenvolvidas até aqui acerca da constituição subjetiva da infância, especialmente a partir de Winnicott e Bowlby, encontram importante aprofundamento nas formulações de Carl Gustav Jung sobre símbolo, imaginação e inconsciente coletivo. Enquanto Winnicott enfatiza a função do brincar e Bowlby destaca os impactos emocionais dos vínculos afetivos, Jung oferece instrumentos teóricos fundamentais para compreender como a experiência infantil também se organiza por meio de imagens simbólicas que expressam conteúdos psíquicos difíceis de serem elaborados racionalmente.

Para Jung (2014), os símbolos não constituem simples ornamentos da imaginação ou metáforas arbitrárias, mas formas de manifestação de conteúdos profundos da psique. O autor compreende o símbolo como expressão de experiências que ainda não podem ser plenamente traduzidas pela consciência racional, funcionando como mediação entre consciente e inconsciente. Nesse sentido, o símbolo emerge justamente quando a linguagem objetiva se mostra insuficiente para representar determinados conflitos emocionais. Conforme afirma Jung (2014, p. 162), “o arquétipo [...] representa ou personifica certos acontecimentos instintivos da psique primitiva obscura, das verdadeiras, mas invisíveis raízes da consciência”. Assim, a imaginação simbólica não deve ser interpretada como fuga da realidade, mas como uma forma complexa de elaboração psíquica.

Essa compreensão permite reconhecer que, nas obras de Bojunga, a imaginação emerge diretamente vinculada às experiências de opressão e deslegitimação da infância. Em ambas as narrativas, as crianças ocupam posições fragilizadas em relações familiares marcadas pela autoridade adulta, pela restrição da escuta e pela invalidação de seus afetos. Diante disso, os elementos simbólicos funcionam como formas de reorganização subjetiva, permitindo às personagens elaborar emoções que não encontram reconhecimento no universo adulto.

Em *A Bolsa Amarela*, por exemplo, a própria bolsa assume centralidade simbólica na narrativa. Mais do que um objeto concreto, ela constitui um espaço de preservação subjetiva no qual Raquel deposita desejos, medos e conflitos constantemente reprimidos pelas figuras adultas. A personagem afirma reiteradamente a necessidade de esconder suas vontades, revelando que sua subjetividade precisa ser protegida de um ambiente que tende a desqualificá-la. Nesse contexto, a bolsa simboliza um território íntimo de resistência ao controle exercido pelo olhar adultocêntrico.

A dimensão simbólica desse objeto relaciona-se diretamente ao que Jung (2014) compreende como função mediadora do símbolo. Segundo o autor, determinados

conteúdos psíquicos não conseguem emergir diretamente à consciência e, por isso, manifestam-se por meio de imagens simbólicas capazes de estabelecer uma mediação entre consciente e inconsciente. Assim, a bolsa não representa apenas um esconderijo concreto, mas a materialização simbólica de conflitos ligados à identidade, ao pertencimento e à necessidade de reconhecimento subjetivo.

Além disso, a narrativa é atravessada pela presença recorrente de animais, objetos animados e figuras fantásticas que ampliam a dimensão simbólica da experiência infantil. Em Jung (2014), os arquétipos correspondem a formas universais presentes no inconsciente coletivo, atualizadas historicamente em diferentes imagens e narrativas. Não se tratam de conteúdos fixos, mas de estruturas simbólicas que organizam modos de experienciar o mundo. Conforme afirma o autor, “o motivo da criança representa o aspecto pré-consciente da infância da alma coletiva” (Jung, 2014, p. 162), indicando que determinadas imagens ligadas à infância ultrapassam a experiência individual e passam a expressar conflitos humanos mais amplos relacionados à vulnerabilidade, à exclusão e à busca de reconhecimento.

Nesse sentido, a relação de Raquel com o galo Afonso ultrapassa o plano do fantástico e adquire significativa densidade simbólica. O personagem representa uma recusa às estruturas de submissão e autoridade impostas pelo universo adulto, funcionando como projeção dos desejos de autonomia da protagonista. A imaginação não rompe com a realidade emocional da personagem; ao contrário, torna visíveis conflitos subjetivos produzidos pelas relações adultocêntricas. Tal aspecto aparece de forma particularmente significativa quando Raquel reconhece a deslegitimação sistemática da infância pelos adultos: “[...] gente grande tá sempre achando que criança tá por fora” (Bojunga, 1976, p. 26). A fala evidencia a consciência da personagem acerca da hierarquia geracional que estrutura suas relações sociais e familiares, revelando um regime de validação no qual apenas a percepção adulta é reconhecida como legítima.

A partir dessa perspectiva, o conflito vivido por Raquel ultrapassa questões meramente comportamentais. O que a narrativa evidencia é a tentativa constante de preservação de uma subjetividade ameaçada pelas exigências normativas do mundo adulto. A imaginação surge, então, como espaço de resistência psíquica frente às tentativas de silenciamento e padronização da experiência infantil.

Em *Seis Vezes Lucas* a construção simbólica da experiência infantil assume contornos distintos, marcados por maior fragmentação emocional e narrativa. Diferentemente de Raquel, cuja imaginação se manifesta de forma expansiva e fantasiosa, Lucas experiencia uma subjetividade atravessada por silêncios, tensões familiares, silêncios e sentimentos difusos que não consegue compreender racionalmente. Nesse contexto, as imagens simbólicas aparecem como tentativas de dar forma psíquica a sentimentos que permanecem obscuros para o próprio personagem.

A recorrente presença de “A Coisa” constitui um exemplo expressivo desse processo. A imagem surge como representação simbólica de uma angústia difusa que Lucas não consegue nomear diretamente, mas que insiste em se manifestar emocionalmente. Tal dinâmica aproxima-se da formulação junguiana segundo a qual conteúdos inconscientes emergem inicialmente sob formas imagéticas antes de alcançarem elaboração consciente. O símbolo, portanto, torna parcialmente acessível aquilo que permanece obscuro para a consciência.

Outro aspecto relevante diz respeito aos objetos simbólicos que acompanham o personagem ao longo da obra. “A Cara”, construída com massa de modelar, funciona como suporte material para afetos que não encontram espaço de acolhimento nas relações familiares. Sua destruição pelo pai representa mais do que a interrupção de uma

brincadeira infantil: simboliza a violência exercida pelo olhar adultocêntrico contra as formas infantis de simbolizar o mundo. Ao invalidar a experiência imaginativa da criança, o adulto desautoriza também seus modos de elaboração subjetiva.

A relação de Lucas com o cachorro Timorato adquire igualmente importante dimensão simbólica. O animal aparece associado à possibilidade de acolhimento afetivo e escuta emocional inexistentes nas relações familiares. Em Jung (2014), os animais frequentemente aparecem vinculados às dimensões instintivas e afetivas profundas da psique. Em Bojunga, Timorato funciona como mediador emocional, permitindo à criança expressar angústias que não conseguem ser verbalizadas diante dos adultos. Nesse sentido, o vínculo com o animal evidencia a precariedade afetiva do ambiente familiar e revela a busca da personagem por espaços alternativos de segurança emocional.

As formulações de Jung acerca do arquétipo da criança também contribuem significativamente para essa análise. Segundo o autor, a criança simbólica representa simultaneamente fragilidade e potência, precariedade e possibilidade de transformação. Jung (2014, p. 171) afirma que a “criança” representa “o impulso de realizar-se a si mesmo”, funcionando como símbolo de preservação da autenticidade subjetiva frente às imposições externas. Tal compreensão torna-se particularmente relevante para o estudo do adultocentrismo nas obras de Bojunga, pois evidencia que a infância não aparece apenas como etapa biológica incompleta, mas como experiência subjetiva complexa constantemente ameaçada pelas exigências de adaptação ao universo adulto.

Assim, as contribuições de Jung permitem compreender que os símbolos presentes em *A Bolsa Amarela e Seis Vezes Lucas* expressam processos profundos de elaboração emocional e resistência subjetiva diante do olhar adultocêntrico. A bolsa, os animais, as figuras fantásticas, os objetos imaginativos e as imagens fragmentadas não aparecem como desvios da realidade, mas como linguagens psíquicas por meio das quais as personagens infantis organizam experiências de medo, desejo, insegurança e pertencimento. Ao construir narrativas profundamente simbólicas, Lygia Bojunga evidencia a complexidade da experiência infantil e tensiona diretamente as estruturas adultocêntricas que procuram reduzir a infância a uma condição de incompletude e silêncio.

4 Literatura infantil e juvenil, imaginação e resistência ao adultocentrismo

As discussões desenvolvidas ao longo desta fundamentação convergem para a compreensão da literatura infantil e juvenil como um espaço de elaboração subjetiva, construção simbólica e problematização das relações adultocêntricas. As contribuições da Sociologia da Infância, da psicanálise winnicottiana, da Teoria do Apego e da Psicologia Analítica permitem compreender a infância para além de perspectivas que a reduzem à dependência, à passividade ou à incompletude. Nesse sentido, as obras *A Bolsa Amarela e Seis Vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, destacam-se por construir narrativas em que a criança ocupa posição central enquanto sujeito de experiência, capaz de interpretar criticamente o mundo, elaborar afetos complexos e produzir formas próprias de resistência diante das estruturas adultocêntricas.

Historicamente, grande parte da literatura destinada à infância esteve vinculada a funções moralizantes e disciplinadoras, funcionando como instrumento de transmissão de valores sociais e adequação comportamental. Nessa lógica, a criança era frequentemente representada a partir do olhar adulto, ocupando um lugar secundário na narrativa e tendo sua subjetividade subordinada às expectativas do universo adulto.

As narrativas de Bojunga, entretanto, deslocam-se dessa tradição ao conferirem centralidade às experiências emocionais das personagens infantis. Em suas obras, a criança não aparece apenas como alguém em desenvolvimento, mas como sujeito capaz de sentir, interpretar e atribuir sentidos às relações que vivencia. Essa perspectiva aproxima-se das formulações de Sarmiento e Pinto (1997), para quem a infância constitui uma categoria social e histórica dotada de formas próprias de produzir cultura e interpretar a realidade. Ao privilegiar o ponto de vista infantil, Bojunga rompe com modelos narrativos que tradicionalmente silenciam ou minimizam a complexidade das experiências das crianças.

A literatura infantojuvenil assume, assim, importante função ética e estética ao possibilitar visibilidade às experiências infantis frequentemente desconsideradas nas relações sociais. Em uma sociedade marcada pela intensificação de mecanismos de controle sobre a infância e pela constante normatização dos modos de sentir e agir das crianças, narrativas como as de Bojunga tornam-se relevantes por reconhecerem a infância como experiência complexa, atravessada por conflitos emocionais, desejos, inseguranças e formas próprias de compreensão do mundo. Ao deslocar o foco narrativo para o interior da subjetividade infantil, a autora constrói personagens que não dependem da validação adulta para que suas dores e percepções adquiram legitimidade narrativa.

Além disso, a relevância das obras de Lygia Bojunga evidencia a necessidade de produções literárias infantil e juvenis que reconheçam a complexidade da experiência infantil e rompam com representações estereotipadas da infância. Em muitos contextos, ainda predominam narrativas que simplificam os conflitos vivenciados pelas crianças ou que subordinam suas experiências a perspectivas exclusivamente pedagógicas e moralizantes. Nesse cenário, obras como *A Bolsa Amarela* e *Seis Vezes Lucas* tornam-se fundamentais por ampliarem os modos de representação da infância, abordando temas como solidão, medo, desejo, insegurança emocional, pertencimento e silenciamento sem reduzir a criança a uma posição de ingenuidade ou incapacidade interpretativa.

A presença de narrativas que legitimam os afetos e as formas infantis de percepção do mundo possui importantes implicações sociais, educacionais e subjetivas. Ao possibilitar que crianças leitoras se reconheçam em experiências emocionalmente complexas, a literatura contribui para processos de identificação, elaboração afetiva e fortalecimento da subjetividade. Do mesmo modo, essas obras também provocam o leitor adulto a reconsiderar práticas naturalizadas de controle, invalidação e silenciamento da infância. Assim, a literatura infantojuvenil contemporânea assume não apenas uma função estética, mas também ética e política, ao tensionar estruturas adultocêntricas e promover formas mais sensíveis de compreensão da criança enquanto sujeito legítimo de experiência, imaginação e produção de sentidos.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar de que maneira o olhar adultocêntrico se manifesta nas obras *A Bolsa Amarela* e *Seis Vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, considerando especialmente os impactos das relações familiares sobre a constituição subjetiva das personagens infantis e os processos simbólicos mobilizados como formas de elaboração emocional e resistência. A articulação entre os estudos da Sociologia da Infância e os aportes teóricos de Winnicott, Bowlby e Jung permitiu compreender que as narrativas de Bojunga constroem uma representação da infância profundamente distinta das perspectivas tradicionalmente sustentadas pelo adultocentrismo. Em vez de crianças reduzidas à condição de incompletude ou simples preparação para a vida adulta, as obras

apresentam sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo, experienciar conflitos complexos e produzir sentidos próprios sobre suas vivências.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que o adultocentrismo, conforme problematizado por Cavalcante (2021), opera como uma lógica social e discursiva que naturaliza a centralidade normativa da experiência adulta e subordina a infância a relações assimétricas de poder. Nas obras analisadas, essa lógica manifesta-se sobretudo pela constante deslegitimação da subjetividade infantil. Em *A Bolsa Amarela*, Raquel encontra-se inserida em um ambiente familiar que ridiculariza seus desejos e invalida suas percepções, levando-a a esconder vontades e sentimentos como forma de autopreservação. Já em *Seis Vezes Lucas*, Lucas vivencia relações marcadas pela instabilidade afetiva, pela ausência de escuta e pela dificuldade de encontrar espaços seguros para elaborar emocionalmente suas experiências. Em ambos os casos, a infância é atravessada por mecanismos de silenciamento que revelam aquilo que Sarmento e Pinto (1997) identificam como a histórica marginalização das vozes infantis nas estruturas sociais organizadas a partir do olhar adulto.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que as relações adultocêntricas representadas por Bojunga não produzem apenas restrições comportamentais, mas incidem diretamente sobre os processos de constituição subjetiva das crianças. As contribuições de Winnicott mostraram-se fundamentais para compreender que a ausência de um “ambiente suficientemente bom” compromete a espontaneidade infantil e dificulta a sustentação de um self autêntico. Conforme afirma o autor, “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p. 89), aspecto que se evidencia nas estratégias imaginativas mobilizadas pelas personagens como tentativa de preservação subjetiva diante de ambientes emocionalmente intrusivos. Tanto Raquel quanto Lucas recorrem à fantasia, aos objetos simbólicos e às construções imaginativas não como formas de evasão da realidade, mas como modos de reorganizar experiências afetivas que não encontram acolhimento no universo adulto.

As formulações de Bowlby também contribuíram significativamente para a compreensão dos efeitos emocionais produzidos pelas relações familiares presentes nas narrativas. A análise evidenciou que a invalidação constante das emoções infantis interfere diretamente na construção da segurança afetiva das personagens. Segundo Bowlby (1989), a criança necessita de vínculos marcados pela disponibilidade emocional e pela responsividade afetiva para desenvolver confiança em si mesma e no mundo. Entretanto, nas obras analisadas, as figuras adultas frequentemente falham em reconhecer as necessidades emocionais das crianças, produzindo experiências marcadas pela insegurança, pela solidão e pela dificuldade de expressão afetiva. Assim, o adultocentrismo aparece associado não apenas à autoridade geracional, mas também à precarização dos vínculos emocionais estabelecidos com a infância.

Do mesmo modo, as contribuições da Psicologia Analítica permitiram compreender que a imaginação ocupa, nas obras de Bojunga, uma função simbólica profundamente vinculada à elaboração psíquica das experiências infantis. Para Jung (2014), os símbolos emergem justamente quando determinados conteúdos emocionais não conseguem ser plenamente elaborados pela consciência racional. Sob essa perspectiva, elementos como a bolsa, “A Coisa”, “A Cara” e os animais presentes nas narrativas configuram-se como manifestações simbólicas de conflitos ligados ao medo, ao pertencimento, à identidade e à necessidade de reconhecimento. A imaginação, portanto, não aparece como simples fantasia infantil, mas como linguagem subjetiva por meio da qual as personagens conseguem atribuir forma e sentido às experiências produzidas pelas relações adultocêntricas.

Além disso, a análise das obras evidenciou a relevância da literatura infantojuvenil como espaço de problematização crítica das formas históricas de silenciamento da infância. Ao deslocar o foco narrativo para a perspectiva das crianças, Lygia Bojunga rompe com modelos literários tradicionalmente moralizantes e constrói narrativas que legitimam os afetos, os conflitos e as formas infantis de percepção do mundo. Tal movimento aproxima-se das discussões de Corsaro (2011), para quem as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas reinterpretam criativamente a realidade a partir de suas próprias experiências sociais. Em Bojunga, as personagens infantis resistem simbolicamente às tentativas de controle exercidas pelos adultos, produzindo formas próprias de existência e elaboração subjetiva.

Nesse horizonte, considera-se que *A Bolsa Amarela* e *Seis Vezes Lucas* reafirmam a potência da literatura infantojuvenil contemporânea enquanto espaço ético, estético e político de reconhecimento da infância. Ao evidenciar os impactos emocionais do adultocentrismo e, simultaneamente, afirmar a imaginação como mecanismo de resistência e criação subjetiva, as obras de Bojunga contribuem para tensionar concepções historicamente naturalizadas que reduzem a criança à dependência ou à incapacidade interpretativa. Mais do que denunciar relações de silenciamento, suas narrativas reivindicam o reconhecimento da criança enquanto sujeito pleno de experiência, afetividade e produção simbólica.

Por fim, entende-se que esta perspectiva contribui para ampliar as discussões acerca das relações entre literatura, infância e subjetividade, demonstrando que a análise literária pode constituir importante ferramenta crítica para problematizar as hierarquias geracionais presentes na sociedade. Espera-se, ainda, que este estudo estimule novas investigações sobre o adultocentrismo na literatura infantil e juvenil brasileira, sobretudo em obras que, como as de Lygia Bojunga, reconhecem a complexidade da experiência infantil e defendem a legitimidade das formas próprias de sentir, imaginar e interpretar o mundo construídas pelas crianças.

Referências

- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 41. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1976.
- BOJUNGA, Lygia. **Seis vezes Lucas**. 18. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1996.
- BOWLBY, John. **Apego: a natureza do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Trilogia Apego e Perda, v. 1).
- CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. DOI: 10.30612/frh.v23i42.15814. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luiza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports**. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.

WINNICOTT, D. W. (1960). Distorção do ego em termos de verdadeiro e falso self. In: Winnicott, D. W. **O Ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. (1988). **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

JANE AUSTEN NO SERTÃO: A ADAPTAÇÃO DE *ORGULHO E PRECONCEITO* PARA A LITERATURA DE CORDEL²⁷

Bianca de Carvalho Lopes Barros
<https://orcid.org/0009-0009-5003-7374>
Secretaria de Educação de Recife
barrosbianca@live.com

Suzana Ferreira Paulino
<https://orcid.org/0000-0002-9488-8455>
Universidade Federal Rural de Pernambuco
suzanafpenglish@yahoo.com.br

Introdução

“É uma verdade universalmente conhecida que um homem solteiro, dono de boa fortuna, deve estar precisando de uma esposa.” (AUSTEN, 1813, tradução de Julia Romeu, 2023), afirma a célebre abertura de *Pride and Prejudice*, de Jane Austen, cujo legado permanece amplamente reconhecido mesmo passados mais de dois séculos de sua publicação. Seja no âmbito da literatura em língua inglesa, da autoria feminina ou da tradição ocidental, as obras da escritora inglesa continuam a dialogar com a contemporaneidade, sobretudo por meio de traduções e adaptações que atualizam seus temas e personagens. Tal permanência evidencia a força de sua inserção no cânone literário e também a capacidade de suas narrativas de atravessarem contextos históricos e culturais distintos.

Nesse contexto de circulação e permanência, a adaptação se configura como um dos principais mecanismos de atualização das obras literárias, permitindo que textos canônicos sejam reconfigurados em diferentes ambientes culturais e midiáticos. De acordo com Hutcheon (2013), mais do que uma simples transposição para outros suportes, o processo adaptativo envolve considerar aspectos como o que se adapta, quem adapta, para qual público e em que cenário sociocultural se insere. A autora chama a atenção para o fato de que a reconfiguração do texto literário não ocorre de forma isolada; pelo contrário, ela se desenvolve dentro de um contexto marcado por condições históricas, sociais e culturais específicas.

Nesse sentido, à medida que as histórias se deslocam de seus contextos de origem e passam a circular em cenários distintos, frequentemente diante de uma audiência que não compartilha das mesmas referências culturais, o material literário inevitavelmente passa por processos de transculturação. Tais processos implicam ajustes que podem produzir impactos narrativos significativos, transformando seus sentidos e reconfigurando sua valência política. Apesar da ampla circulação de adaptações de Jane Austen, ainda são escassos os estudos voltados à recriação de suas obras em formas literárias populares brasileiras, especialmente na literatura de cordel.

No contexto brasileiro, esse processo de ressignificação ganha contornos particulares quando obras do cânone ocidental são apropriadas por expressões literárias regionais como é o caso da literatura de cordel, gênero poético-narrativo de circulação

²⁷ Declaração de uso de IA generativa: este trabalho utilizou a ferramenta de inteligência artificial generativa Chat GPT como apoio à revisão linguística, organização estrutural e sugestões de redação. Todas as análises, interpretações e decisões teórico-metodológicas são de responsabilidade das autoras.

popular de forte vinculação à cultura nordestina. Caracterizada por especificidades formais associadas à oralidade, como o uso de versos rimados e estruturas métricas próprias, essa tradição literária se destaca pelo seu papel na difusão de narrativas e saberes locais, bem como contribui para a construção de identidades culturais.

Nesse cenário, a adaptação de obras estrangeiras para o cordel evidencia o processo de transculturação destacado por Hutcheon (2013), no qual o material de origem é reinterpretado e ajustado à luz de novas referências estéticas e socioculturais. Ao ser inserida nesse universo, a obra passa a dialogar com outros modos de produção e recepção, aproximando-se de públicos distintos e ampliando seus horizontes de significação.

Nesse contexto, a adaptação de obras do cânone ocidental para formas literárias populares brasileiras também pode ser compreendida à luz das relações desiguais de circulação cultural que historicamente privilegiam produções do Norte global em detrimento de expressões locais e populares. Ao ser recriada no âmbito da literatura de cordel, *Orgulho e Preconceito* deixa de ocupar exclusivamente o espaço da tradição literária europeia e passa por um processo de reterritorialização narrativa, no qual novos sentidos culturais, estéticos e simbólicos são produzidos. Assim, mais do que mera reprodução de um clássico, a adaptação configura-se como forma de resistência cultural, ao reinscrever a obra de Jane Austen em uma matriz literária nordestina marcada pela oralidade, pela circulação popular e por modos próprios de produção de conhecimento e representação cultural.

Diante disso, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: De que modo a transposição de *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, para a literatura de cordel reconfigura seus elementos narrativos e culturais, promovendo um diálogo entre a tradição literária ocidental e a cultura popular brasileira?

A partir dessa problemática, este artigo teve por objetivo geral analisar a adaptação *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023), de Nilza Dias. A escolha do corpus se justifica por ser uma recriação recente de um clássico da literatura global e por articular uma obra de autoria feminina em diálogo com a produção literária regional, ao vinculá-la a um gênero reconhecido como patrimônio cultural. Nesse sentido, os objetivos específicos foram examinar o processo adaptativo, a fim de compreender como essa transposição contribui para o diálogo entre a literatura global e a produção popular brasileira. Além disso, investigar as estratégias empregadas na reconfiguração do texto de Austen, bem como refletir sobre como sua recriação em cordel atualiza a obra original e valoriza a cultura e a tradição literária nordestina.

Para alcançar tais objetivos, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico organizado em três eixos principais, que contemplam os estudos sobre adaptação, a literatura de cordel e as investigações a respeito do processo adaptativo de obras literárias para a literatura de cordel. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, pautados em uma abordagem qualitativa e comparativa entre o texto-fonte e a adaptação. Posteriormente, realiza-se a análise da obra *Orgulho e Preconceito em Cordel*, com foco nas estratégias de recriação adotadas e nos processos de transposição cultural. Na sequência, discutem-se os principais resultados, considerando os efeitos da adaptação no diálogo entre literatura global e cultura popular brasileira. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais pontos desenvolvidos ao longo do estudo.

O estudo contribui para os debates sobre adaptação transcultural ao investigar como o cordel opera como forma de condensação narrativa, mas, principalmente, como espaço de reconfiguração simbólica e cultural de obras do cânone ocidental.

1 Fundamentação teórica

1.1 Teoria da adaptação

No campo dos estudos literários, a adaptação tem sido compreendida como um processo complexo de recriação, que ultrapassa a noção de mera transposição de um texto para outro suporte. Segundo Hutcheon (2013), a prática de adaptar, hoje amplamente difundida, tem raízes na Era Vitoriana, período em que narrativas eram frequentemente reconfiguradas em diferentes meios e contextos. Para a autora, adaptar diz respeito simultaneamente ao processo de recriação de uma obra e ao produto dessa recriação.

Existem diferentes maneiras de adaptar uma narrativa e engajar o público; nesse sentido, considerar aspectos como o que se adapta, para qual público, com que finalidade, de que modo e em que contexto sociocultural essa recriação se insere torna-se essencial para compreender tanto o produto quanto o processo. Nessa perspectiva, a adaptação pode ser entendida como um ato interpretativo, no qual cada recriação implica escolhas específicas por parte do adaptador, que atua como mediador entre o texto de origem e o novo contexto de recepção. Nesse processo, com frequência a noção de fidelidade ao texto-fonte emerge como critério de avaliação. Hutcheon (2013), no entanto, problematiza essa perspectiva ao destacar que os objetivos dos adaptadores são diversos e que fidelidade a esse material raramente constitui um princípio central no processo de recriação.

Em perspectiva semelhante, Sanders (2006) compreende a adaptação como processo de reinterpretação e apropriação cultural, no qual narrativas são deslocadas para novos contextos históricos e socioculturais. Para a autora, adaptações não operam apenas mudanças formais, mas também reorganizações simbólicas que aproximam a obra de novos públicos e repertórios culturais. Assim, mais do que reproduzir o texto-fonte, o processo adaptativo envolve mediações culturais e escolhas interpretativas que transformam os sentidos da narrativa original. Embora partam de perspectivas distintas, ambas as autoras compreendem a adaptação como prática de recriação cultural situada.

Hutcheon (2013) afirma ainda que, por envolver “repetição sem replicação”, o processo de adaptação torna inevitável a ocorrência de mudanças, motivadas por fatores variados, entre eles o contexto sociocultural, que desempenha papel fundamental na reconfiguração da obra adaptada. Para Hutcheon (2013), nenhuma produção literária, assim como sua recriação, surge no vácuo ou de forma isolada; ao contrário, ela é moldada por condições históricas, sociais e espaciais específicas. Nesse sentido, a autora ressalta que o contexto de uma adaptação não se limita aos seus aspectos culturais e históricos, mas abrange também suas formas de apresentação, circulação e recepção, incluindo a visibilidade e a repercussão que a obra pode alcançar junto ao público. Considerar esses aspectos, especialmente o cultural, permite compreender a adaptação como um processo situado, bem como analisar a reconfiguração de obras canônicas em novos contextos. Quando esse processo envolve o deslocamento de narrativas entre diferentes matrizes culturais, evidencia-se um fenômeno mais específico, que a autora denomina de “transculturação”, conceito fundamental para compreender as transformações que emergem dessas reconfigurações.

Ao problematizar a noção de fidelidade, Hutcheon (2013) questiona uma perspectiva tradicional dos estudos de adaptação que avaliam obras adaptadas a partir de sua proximidade com o texto-fonte. Para a autora, esse critério é problemático porque pressupõe a existência de uma obra original superior e mais legítima, relegando a

adaptação a uma posição secundária, derivativa ou inferior. Tal lógica estabelece uma hierarquia entre textos, na qual produções vinculadas ao cânone literário, frequentemente associado à cultura erudita e eurocêntrica, ocupam um lugar de prestígio, enquanto recriações oriundas de formas populares são frequentemente desvalorizadas. Nesse sentido, a exigência de fidelidade pode atuar como mecanismo de marginalização estética e cultural, sobretudo quando aplicada a adaptações produzidas em contextos periféricos ou populares, como a literatura de cordel. Ao invés de compreender a adaptação como simples reprodução, Hutcheon propõe reconhecê-la como prática criativa e interpretativa, marcada por deslocamentos culturais, escolhas políticas e processos de ressignificação que produzem novos sentidos para a narrativa adaptada.

1.2 Transculturação e deslocamento cultural

As noções de “transculturação” e “adaptação transcultural”, conforme mobilizadas por Hutcheon (2013), permitem aprofundar a compreensão dos movimentos de deslocamento cultural envolvidos na recriação de narrativas. Em linhas gerais, o conceito de transculturação refere-se à transposição ou ao movimento migratório de uma obra do contexto de produção para aquele de sua recepção no processo adaptativo. Trata-se, portanto, da circulação de narrativas entre culturas distintas, na qual elementos como o cenário social, temporal e cultural são reconfigurados, implicando ajustes capazes de alterar significativamente os sentidos e a valência política da obra.

Segundo a autora, tal movimento não é de modo algum recente, mas tem sido intensificado no cenário contemporâneo em razão da globalização cultural, a qual não apenas aproxima diferentes culturas e amplia o acesso a símbolos antes distantes, como também torna mais evidentes os processos de circulação e reconfiguração narrativa.

Ainda que mobilizado por Hutcheon no campo dos estudos da adaptação, o conceito de transculturação possui formulação anterior nos estudos culturais latino-americanos, especialmente em Fernando Ortiz (1978), para quem o processo transcultural não corresponde apenas à aquisição de uma nova cultura, mas envolve simultaneamente perdas, deslocamentos e recriações culturais. De acordo com Ortiz:

Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque este no consiste solamente en adquirir una distinta cultura que es lo que em rigor indica la voz anglo-americana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial esculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieron denominarse de neoculturación. (Ortiz, 1978, p. 96).²⁸

Quando uma narrativa é deslocada de seu contexto de origem para outro – o que pode ocorrer, inclusive, no interior de uma mesma cultura –, não se trata apenas de um processo de tradução ou equivalência linguística, mas de uma reinterpretação à luz de novas referências culturais, sociais e históricas. Em alguns casos, essas transformações se manifestam de forma mais sutil, revelando a intenção do adaptador de aproximar a obra

²⁸ Entendemos que o vocábulo “transculturação” expressa melhor as diferentes fases do processo de transição de uma cultura para outra, porque este não consiste apenas na aquisição de uma cultura distinta – o que, em rigor, indica o termo anglo-americano “aculturação” –, mas implica também a perda ou o desenraizamento de uma cultura precedente, o que poderia ser denominado como uma “desculturação” parcial, além de significar a consequente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser chamados de “neoculturação”. (Ortiz, 1978, p. 96, tradução nossa).

de públicos contemporâneos. Em outros, a narrativa pode ser ajustada de modo mais profundo, com a atenuação de especificidades culturais em favor de um apelo mais amplo ou comercial. Por fim, observa-se também a ocorrência de processos de “indigenização”, nos quais elementos locais são incorporados à obra adaptada, resultando em produções híbridas.

Nesse caso em particular, a transculturação também pode ser compreendida como um processo de caráter político, na medida em que envolve escolhas e formas de agenciamento por parte do adaptador, que seleciona quais elementos serão preservados, transformados ou substituídos. Esse deslocamento não implica apenas alterações formais, mas também transformações significativas nos sentidos produzidos pela narrativa. Embora seja esperado que tais mudanças considerem as especificidades socioculturais envolvidas, nem sempre os adaptadores operam de maneira consciente em relação a esses fatores.

Nesse cenário, a adaptação de obras do cânone ocidental para formas literárias populares brasileiras, como a literatura de cordel, tradicionalmente vinculada à cultura nordestina, evidencia de maneira particularmente expressiva os processos de transculturação. A adaptação transcultural também pode ser compreendida como prática de negociação simbólica entre culturas historicamente hierarquizadas.

A adaptação de obras canônicas para a literatura de cordel também pode ser compreendida como um movimento de democratização da literatura, na medida em que amplia o acesso a narrativas historicamente associadas aos espaços eruditos e acadêmicos. Ao serem recriados em uma linguagem marcada pela oralidade, pela circulação popular e por convenções próprias da cultura nordestina, esses textos passam por um processo de deselitização do cânone, rompendo parcialmente com barreiras simbólicas que restringem sua recepção. Nesse contexto, a adaptação promove ainda um deslocamento epistemológico, ao reinscrever obras legitimadas pela tradição ocidental em formas culturais populares, valorizando outros modos de narrar, interpretar e produzir conhecimento literário.

1.3 Literatura de cordel

A literatura de cordel constitui uma das mais expressivas manifestações da tradição literária popular brasileira, estando historicamente vinculada à cultura nordestina. Difundida na região Nordeste, essa expressão cultural apresenta-se, em geral, em folhetos de aproximadamente 11 cm x 15,5 cm (Souza, 2022) pendurados em cordões, origem de sua denominação, configurando um gênero poético com mais de 150 anos de circulação no Brasil.

Conforme o pesquisador Irany André Lima de Souza (2022), há pelo menos duas vertentes a respeito de sua origem: a primeira, que compreende o gênero textual como derivado da tradição literária portuguesa, enquanto a outra defende o solo brasileiro como o seu local de nascimento. No entanto, embora o cordel compartilhe semelhanças com a tradição europeia, é possível afirmar que o contato com a cultura nordestina implicou profundas transformações dessa forma literária.

Segundo o professor e doutor Stélio Torquato Lima (s.d.), o cordel conserva altos índices de oralidade, apresentando-se, predominantemente, sob forma narrativa, podendo incluir elementos argumentativos ou descritivos. Possui caráter exemplar, isto é, moral, e traz consigo uma visão de mundo característica desse contexto, apresentando como heróis aqueles que, sob ótica das classes dominantes, seriam considerados vilões.

Para Lima (s.d.), caracterizam o cordel o verso, a estrofe – que pode assumir a forma de quadras, sextilhas, setilhas e décimas –, a rima (predominantemente no padrão “soante”), o metro – nem sempre coincidente com as sílabas gramaticais – e a oração, entendida como a organização textual do discurso, que envolve fatores como a coesão, a coerência e a fidelidade temática. Além desses elementos, é comum que os cordéis contemporâneos sejam acompanhados de xilogravuras, imagens que seguem princípios técnicos próprios.

Alguns aspectos dessa forma literária merecem atenção especial. Apesar de sua origem popular, Lima (s.d.) salienta que o cordel não deve ser confundido com a poesia matuta, pois, ainda que ambos estejam inseridos no âmbito da literatura popular, diferem principalmente quanto ao formato e à linguagem utilizada. Souza (2022), por sua vez, observa que embora a oralidade exerça forte influência na linguagem e em sua organização, é possível compreendê-lo como um gênero híbrido, uma vez que, por integrar a literatura popular, é moldado pelo entrelugar resultante do cruzamento entre a escrita e a oralidade.

De acordo com Souza (2022), a associação desse gênero à região Nordeste e sua consolidação como expressão cultural podem ser explicadas por diferentes fatores. Entre eles, destacam-se a possibilidade de consumo em locais de fácil acesso ao público e o desenvolvimento das gráficas e editoras no início do século XX. Além disso, na década de 1950, o cordel amplia a sua circulação para além do Nordeste, acompanhando os fluxos migratórios de seus leitores para o sul do país.

Nesse sentido, mais do que uma manifestação de caráter popular, a literatura de cordel pode ser compreendida como um espaço legítimo de produção e recriação literária, dotado de convenções estéticas próprias e de um repertório cultural específico. Sua estrutura formal, aliada à forte presença da oralidade e à ampla circulação do gênero, contribui para que o gênero não apenas preserve narrativas tradicionais, mas também incorpore, reelabore e ressignifique histórias provenientes de diferentes contextos. Tal característica evidencia sua plasticidade e sua capacidade de dialogar com outras tradições literárias, permitindo que obras originalmente produzidas em contextos distintos sejam reinterpretadas à luz de novas referências culturais. Nesse cenário, a adaptação de textos do cânone ocidental para o cordel não se configura como mera transposição, mas como um processo de recriação que envolve deslocamentos estéticos e culturais, aspecto que será discutido na seção seguinte.

Historicamente, a literatura de cordel ocupou uma posição marginalizada no campo literário brasileiro, sendo frequentemente associada a manifestações culturais consideradas inferiores em relação à produção erudita legitimada pelas instituições acadêmicas e editoriais. Tal marginalização evidencia disputas em torno da legitimação cultural, nas quais determinadas formas de produção artística são valorizadas em detrimento de expressões populares vinculadas às classes subalternizadas. Nesse contexto, a forte presença da oralidade no cordel pode ser compreendida como característica estética, mas também como forma de resistência epistemológica, ao preservar modos de narrar, transmitir saberes e representar o mundo historicamente excluídos dos espaços de prestígio cultural. Desse modo, o cordel tensiona as fronteiras entre o erudito e o popular, questionando hierarquias culturais e reafirmando a legitimidade de outras formas de produção literária e conhecimento.

Embora a literatura de cordel tenha sido historicamente marcada pela predominância masculina, tanto na autoria quanto nos espaços de circulação e reconhecimento do gênero, observa-se, nas últimas décadas, uma ampliação significativa da presença feminina nesse campo literário. Durante muito tempo, mulheres cordelistas

enfrentaram invisibilização e restrições impostas por estruturas sociais e culturais patriarcais que limitaram sua participação em manifestações populares tradicionalmente associadas aos homens. Nesse contexto, a atuação de cordelistas contemporâneas representa a ampliação da diversidade de vozes no gênero e um movimento de ressignificação do próprio cordel enquanto espaço de produção cultural e disputa simbólica. Ao ocuparem esse território literário, mulheres cordelistas contribuem para questionar a historicidade masculina do gênero, incorporando novas perspectivas temáticas, estéticas e políticas à tradição do cordel brasileiro.

1.4 O cordel como espaço de adaptação transcultural

A partir das discussões sobre adaptação e transculturação, é possível compreender a literatura de cordel como um espaço privilegiado de recriação narrativa, no qual diferentes tradições literárias entram em diálogo. Nesse processo, o cordel não apenas atua como suporte de circulação narrativa, mas também se apresenta como espaço ativo de reconfiguração estética e cultural.

Lima (s.d.) observa que a adaptação de uma obra literária para o cordel compartilha aspectos com a transposição para outros meios, como o cinema, o teatro e a música. Segundo o crítico de cinema João Batista de Brito (2011 *apud* Lima, s.d.), diante do material-fonte, um adaptador emprega pelo menos uma entre quatro operações: adição, subtração, transformação e deslocamento de elementos narrativos. Sendo o cordel um gênero de extensão reduzida, é comum que se recorra à condensação narrativa, especialmente por meio da subtração de cenas ou personagens. Essas operações não apenas reorganizam a estrutura e o ritmo da narrativa, mas também reorientam os sentidos produzidos pela obra adaptada.

Além das mudanças estruturais, a adaptação para o cordel implica transformações no plano linguístico e discursivo. A linguagem tende a se aproximar da oralidade – que, nesse contexto, atua como mecanismo de mediação entre a narrativa adaptada e o universo cultural do público receptor –, incorporando marcas regionais e expressões populares. Esse movimento contribui para aproximar a narrativa de seu público, favorecendo a identificação e a compreensão. Nesse processo, ao incorporar marcas da linguagem popular, o cordel desloca a narrativa de uma esfera literária predominantemente erudita para um espaço de circulação mais amplo e acessível, dialogando, dessa maneira, com manifestações culturais populares.

Na medida em que elementos do contexto original são reinterpretados à luz de novas referências socioculturais e aspectos locais anteriormente inexistentes são incorporados, é possível afirmar que, do ponto de vista cultural, a adaptação para o cordel evidencia processos de transculturação. Como resultado, a narrativa adaptada assume caráter híbrido, articulando referências do texto-fonte às especificidades culturais do novo contexto de circulação.

Embora tal movimento contribua para a democratização do acesso à literatura e para a valorização de formas de expressão populares, ele não constitui um processo neutro. Ao serem reinscritas no universo do cordel, obras do cânone literário ocidental passam por processos de ressignificação cultural que deslocam seus sentidos originais e as aproximam de outras matrizes culturais.

Diante desse cenário, a adaptação de obras canônicas para o cordel pode ser compreendida como um processo complexo de recriação, envolvendo escolhas formais, linguísticas e culturais que impactam diretamente os sentidos da narrativa. É nesse contexto que se insere a adaptação de *Orgulho e Preconceito* para o cordel de Nilza Dias,

objeto de análise deste estudo. A análise dessas transformações permite compreender de que modo a obra é reconfigurada ao ser reinterpretada à luz da tradição literária e cultural nordestina.

1.5 Jane Austen, *Orgulho e Preconceito* e sua permanência cultural

“É uma verdade universalmente reconhecida que [...]”: mesmo mais de dois séculos após a publicação de suas obras, Jane Austen ocupa posição central na tradição literária inglesa. Ao abordar questões relacionadas ao casamento, à classe social, à moralidade e às relações de gênero na Inglaterra do período regencial, suas narrativas mantêm-se relevantes para diferentes públicos e temporalidades. Tal permanência cultural evidencia a capacidade da autora de dialogar com contextos socioculturais diversos, despertando interesse contínuo tanto no meio acadêmico quanto na cultura popular.

Entre as obras da autora, *Orgulho e Preconceito* (1813) destaca-se como uma das mais difundidas da literatura inglesa. Diversos fatores contribuem para a permanência cultural do romance, entre eles a construção de Elizabeth Bennet como protagonista marcante, a tensão estabelecida entre a personagem e Mr. Darcy, as críticas às convenções sociais da Inglaterra regencial e a abordagem de temas relacionados ao casamento, à mobilidade social e aos conflitos humanos. Soma-se a isso o humor irônico e sagaz tão característico de Austen, aspecto que favorece a recepção do romance ao longo do tempo. Além disso, a ampla circulação do romance favoreceu não apenas sua consolidação como clássico da literatura ocidental, mas também o surgimento de releituras e adaptações em diferentes meios e suportes, demonstrando a plasticidade da obra.

Conforme aponta Hutcheon (2013), ao circular entre diferentes culturas, a narrativa literária passa por processos de transculturação, os quais implicam não apenas a tradução, mas também sua reinterpretação à luz de novas referências culturais. Nesse sentido, elementos, personagens e símbolos culturais são deslocados, transformando, por vezes, profundamente, os sentidos da narrativa original. No Brasil, esse movimento manifesta-se de maneira significativa nas adaptações para a literatura de cordel. Ao ser incorporada ao universo do cordel, a narrativa de Austen aproxima-se da tradição literária nordestina, evidenciando o diálogo entre a literatura global e a cultura popular brasileira. É nesse cenário que se insere *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023), de Nilza Dias.

A recepção de Jane Austen no Brasil vem se ampliando nas últimas décadas e extrapola o campo editorial, articulando-se também à circulação de adaptações audiovisuais, à atividade de fãs em redes digitais e à constante publicação de novas traduções. Sales (2025) destaca que, especialmente a partir dos anos 2000, novas traduções e adaptações cinematográficas impulsionaram a popularização da autora no país. Nesse contexto, as obras de Austen ultrapassam o universo estritamente literário e desdobram-se em releituras culturalmente situadas, como exemplifica a telenovela *Orgulho e Paixão*, transmitida entre março e setembro de 2018, que reimaginou a narrativa de Austen em um vale fictício ambientado durante o período conhecido como “Ciclo do Café”. Releituras como essa reinterpretam o romance da escritora inglesa à luz de novos referenciais culturais, evidenciando processos de ressignificação e transculturação e contribuem para a sua circulação na cultura contemporânea.

É nesse cenário de circulação e recriação contínua das narrativas de Austen que *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023), de Nilza Dias se insere. Ao transpor a narrativa de Austen para a literatura de cordel, a releitura realizada por Nilza Dias não apenas

reatualiza a obra enquanto referencial literário, mas também renova a sua capacidade de dialogar com tradições literárias distintas de seu contexto de origem.

1.5.1 *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023): apresentação do corpus

Publicado em 2023, *Orgulho e Preconceito em Cordel*, de Nilza Dias, constitui a recriação de uma obra de grande relevância no contexto da literatura de língua inglesa e do cânone ocidental. Embora preserve personagens, conflitos e o cenário da narrativa original, a adaptação reorganiza o enredo segundo as convenções formais e culturais da literatura de cordel.

Como observa Lima (s.d.), o cordel, por se apresentar em poucas páginas, frequentemente exige operações de condensação narrativa no processo adaptativo. No caso do *corpus* analisado, percebe-se sobretudo um movimento de subtração de cenas e diálogos que contribuem para a compreensão de determinadas personagens.

Embora a condensação estrutural altere o ritmo da narrativa e, por vezes, também seus sentidos, a síntese do enredo não implica perda absoluta do texto original. O movimento de adaptação para o cordel apresenta como desafio a seleção de passagens centrais capazes de expressar o essencial do material original. No caso da transposição da obra de Austen para o cordel, Nilza Dias selecionou episódios importantes da trajetória de Elizabeth Bennet, evidenciando a noção de Hutcheon (2013) de que adaptar implica “repetir sem replicar”.

Outro aspecto central do processo de adaptação diz respeito à reorganização formal da narrativa. Ao converter o romance de Austen em versos organizados em sextilhas, é importante considerar que a musicalidade típica do cordel imprime novo ritmo ao texto adaptado. Assim, o adaptador ou a adaptadora precisa reelaborar o texto original de acordo com os padrões rítmicos e estruturais do cordel. Nesse processo, as escolhas formais devem preservar elementos centrais da obra, ainda que a adaptação produza inevitáveis deslocamentos em relação ao romance de Austen.

Mais do que reproduzir a narrativa de Austen em outro formato, a adaptação realizada por Nilza Dias produz uma nova experiência estética e cultural com o texto austeniano. Nesse processo, ao incorporar as convenções do cordel, a linguagem assume papel fundamental, ressignificando a narrativa à luz da tradição literária nordestina. Dias opta pela condensação do enredo, pela reorganização formal em sextilhas e pela incorporação de marcas da oralidade, decisões que impactam os sentidos do texto adaptado e evidenciam o processo de transculturação que atravessa a obra e aproxima o romance do público nordestino contemporâneo. Diante disso, torna-se necessário investigar as escolhas formais, linguísticas e culturais adotadas por Nilza Dias no processo de adequação de *Orgulho e Preconceito* para a literatura de cordel.

A permanência e a constante adaptabilidade das obras de Jane Austen podem ser explicadas pela capacidade de suas narrativas de abordar conflitos humanos e sociais que atravessam diferentes contextos históricos e culturais. Temas como casamento, mobilidade social, relações familiares, orgulho, moralidade e desigualdades de gênero continuam despertando identificação em públicos diversos, favorecendo a circulação de suas obras em múltiplos meios e culturas. Além disso, a construção de personagens complexas, os conflitos interpessoais e o humor irônico característico da autora contribuem para a plasticidade de suas narrativas, possibilitando processos de transculturação e reinterpretação cultural. Nesse sentido, ao serem deslocadas para novos contextos socioculturais, as obras de Austen demonstram grande capacidade de

adaptação, permitindo que diferentes culturas reelaborem seus sentidos à luz de referências locais e experiências contemporâneas.

2 Metodologia

2.1 Natureza da pesquisa

De caráter qualitativo e interpretativo, esta pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos da adaptação e da transculturação a fim de investigar as estratégias empregadas na transposição do romance *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, em *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023), de Nilza Dias. A análise desenvolve-se por meio de uma abordagem comparativa entre a obra de Austen e o material adaptado. A partir do diálogo estabelecido entre os textos, serão observadas as transformações decorrentes do processo de transculturação, entre elas: a condensação narrativa, a reorganização formal, a adequação de marcas culturais e os deslocamentos de sentido. Com isso, busca-se compreender de que modo a mudança de contexto sociocultural, bem como as transformações formais e linguísticas da narrativa, interfere no processo adaptativo de uma obra que figura no cânone literário ocidental.

A análise comparativa desenvolve-se a partir da observação de categorias relacionadas à estrutura narrativa, à linguagem, à oralidade, às marcas culturais e aos deslocamentos simbólicos produzidos pelo processo adaptativo. A pesquisa também considera as relações de poder implicadas na circulação de obras do cânone ocidental em formas literárias populares brasileiras.

2.2 Corpus e delimitação analítica

Tendo como *corpus* da pesquisa a obra *Orgulho e Preconceito em Cordel* (2023), a análise concentra-se nas escolhas adaptativas realizadas por Nilza Dias ao adaptar o texto de Jane Austen para o cordel. Foram observados aspectos relacionados aos processos de transculturação e às estratégias decorrentes das convenções do cordel, como a reorganização estrutural, a condensação narrativa, a adaptação linguística, a adequação de marcas culturais e os deslocamentos de sentido. A investigação não busca identificar fidelidade absoluta ao texto-fonte ou estabelecer hierarquias de valor entre o material-fonte e o texto adaptado. A partir desse recorte, busca-se compreender como a circulação de obras literárias em diferentes contextos culturais promove a permanência e a atualização das narrativas canônicas em novos contextos socioculturais.

A escolha do corpus justifica-se pelo caráter singular da adaptação, que articula um clássico da literatura inglesa à tradição da literatura de cordel brasileira. A pesquisa não se dedica à recepção da obra adaptada, concentrando-se especificamente nas estratégias textuais, culturais e estéticas mobilizadas no processo de recriação narrativa.

2.3 Procedimentos de análise

Para fins analíticos, a discussão foi organizada em quatro eixos principais: a reconfiguração estrutural da narrativa, a oralidade e a aproximação cultural, a xilogravura e a estética do cordel e a transculturação e a ressignificação dos sentidos narrativos. No primeiro eixo, observa-se a reconfiguração estrutural da narrativa. Em seguida, trata-se das marcas linguísticas relacionadas à oralidade, aspecto característico do cordel que

favorece a aproximação cultural e expressa a regionalidade. O terceiro eixo explora a dimensão estética do cordel, a partir da articulação entre o texto literário adaptado e a xilogravura, com destaque para as imagens produzidas por Pablo Borges.

Por fim, investiga-se como a circulação da obra de Jane Austen em diferentes contextos culturais e sua inserção em novos cenários socioculturais ressignificam os sentidos narrativos. Os resultados promovem deslocamentos culturais e processos de ressignificação que aproximam o cânone de formas populares de produção literária.

3 Discussão e análise de dados

3.1 Reconfiguração estrutural da narrativa

Ao ser transposto para a literatura de cordel, o romance de Jane Austen passa por significativa reorganização estrutural. Segundo Lima (s.d.), devido às convenções formais do gênero textual, recorre-se com frequência a operações como a condensação narrativa. Ao subtrair cenas, diálogos e, por vezes, personagens, altera-se não apenas o ritmo, mas também os sentidos produzidos pela obra. Nesse sentido, percebe-se que episódios centrais do romance e da trajetória de personagens como Elizabeth Bennet são priorizados, enquanto conflitos secundários são simplificados e descrições são reduzidas. Além disso, enquanto o romance de Austen desenvolve longos diálogos e descrições, na adaptação de Nilza Dias, o enredo torna-se mais acelerado e alguns diálogos são frequentemente condensados.

A reorganização estrutural manifesta-se já nas primeiras páginas do cordel. Nas páginas iniciais, antes mesmo do célebre diálogo entre o Sr. e a Sra. Bennet sobre a chegada do Sr. Bingley à região, Nilza Dias opta por apresentar o núcleo familiar central. Juntamente com isso, a aparição da personagem Sr. Collins – primo do Sr. Bennet – é antecipada no enredo e justificada no próprio texto: por possuir apenas filhas, a Sra. Bennet temia que elas ficassem desamparadas após a morte do pai, já que os bens da família seriam destinados ao primo em razão das leis patriarcais de sucessão.

A condensação narrativa torna-se ainda mais evidente nos diálogos entre Elizabeth Bennet e Mr. Darcy. No baile em Netherfield, por exemplo, durante a dança entre ambos, o conflito entre eles evolui para uma discussão acalorada. Contudo, enquanto no romance de Austen os atritos se desenvolvem gradualmente por meio de diálogos extensos e observações indiretas, na adaptação de Dias, a conversa entre as personagens é consideravelmente condensada, uma vez que a dinâmica narrativa do cordel privilegia a objetividade e a fluidez dos acontecimentos. Embora o núcleo da comunicação seja mantido, ao abreviar algumas falas, reduz-se a tensão presente na interação e o caráter introspectivo da cena, alterando, dessa maneira, a experiência de leitura.

Outro aspecto significativo refere-se ao tratamento dado às cartas trocadas entre as personagens ao longo do romance, como a famosa carta que o Sr. Darcy escreve para Elizabeth em resposta às acusações feitas contra ele. Ainda que não seja um romance epistolar, a correspondência desempenha função central no desenvolvimento da narrativa, operando como mecanismo de aprofundamento psicológico e espaço de revelação subjetiva. Em determinados momentos, como no caso da carta escrita pelo Sr. Darcy, a Elizabeth, as cartas também produzem ambiguidades interpretativas e contribuem para o desenvolvimento gradual das personagens. No entanto, devido às convenções do cordel e ao reduzido volume de páginas, elementos dessa natureza são condensados, deslocando o foco da introspecção psicológica característica do romance de Austen para a dinâmica

narrativa típica do cordel, privilegiando, em seu lugar, a fluidez e a progressão dos eventos centrais. A redução desses momentos introspectivos modifica a forma como o leitor acompanha a transformação das personagens, especialmente no caso do Sr. Darcy.

Outra estratégia empregada na recriação de *Orgulho e Preconceito* por Nilza Dias é a adequação do texto austeniano a estrofes de seis versos, isto é, em sextilhas. Tal técnica é acompanhada por rimas apenas nos versos pares (no modelo XAXAXA) e pela métrica em redondilho maior (verso com sete sílabas poéticas). Diferentemente da narrativa em prosa do romance oitocentista, o cordel exige maior condensação sintática e semântica para adequar o enredo às exigências métricas e rítmicas do gênero. Tais movimentos alteram o modo de recepção da narrativa, favorecendo a leitura oralizada e imprimindo maior dinamismo ao enredo. Embora essas escolhas aproximem o texto de Austen da tradição oral e literária nordestina, elas escolhas impõem ao adaptador (ou adaptadora) a difícil tarefa de sintetizar e reorganizar a narrativa, o que interfere diretamente na construção dos sentidos do texto adaptado.

As transformações do texto de Austen realizadas por Dias evidenciam a adaptação não apenas como produto resultante do processo adaptativo, mas também como recriação que não implica mera replicação. Nesse sentido, considerando que narrativas “viajam” e circulam entre contextos socioculturais, é inevitável que passem por ajustes de alguma natureza, pois esse movimento envolve novos parâmetros culturais para reinterpretar determinado texto narrativo. No caso de *Orgulho e Preconceito em Cordel*, o cordel oferece a lente da tradição literária nordestina brasileira para enxergar a história de Elizabeth Bennet e o Sr. Darcy na Inglaterra no período regencial. Ao produzir nova experiência narrativa, o texto de Dias demonstra que a circulação transcultural da literatura envolve simultaneamente preservação e transformação, além de evidenciar que a permanência de narrativas clássicas depende de sua capacidade de serem reinterpretadas em novos horizontes culturais. Os eixos foram definidos a partir das principais transformações identificadas no processo adaptativo transcultural entre o romance de Austen e sua recriação em cordel.

3.2 Oralidade e aproximação cultural

Além da reorganização estrutural da narrativa, a adaptação realizada por Nilza Dias também promove transformações significativas no plano linguístico. De acordo com as convenções da literatura de cordel, a oralidade constitui elemento central da construção narrativa. Ao incorporar marcas da oralidade nordestina, a linguagem atua como importante mecanismo de transculturação, aproximando o romance de Austen do contexto sociocultural brasileiro.

Ao longo da adaptação, percebe-se a recorrência de expressões populares e construções coloquiais como “parido”, “sopa no mel” e “Pros amigos receber”. Combinadas à organização do texto em rimas no modelo XAXAXA e ao tom conversacional característico do cordel, essas escolhas linguísticas deslocam simbolicamente o registro mais formal presente no romance de Austen e produzem um efeito de familiaridade, aproximando personagens e situações de um repertório linguístico reconhecível pelo leitor brasileiro contemporâneo. Nesse processo, a linguagem ultrapassa a função estritamente comunicativa na narrativa e passa a atuar como espaço de mediação cultural. A presença da oralidade pode ser observada diretamente na construção dos versos e na organização dos diálogos, como demonstram as figuras 1 e 2.

Figura 1 – Exemplos da oralidade e do tom conversacional em *Orgulho e Preconceito em Cordel*.

Elizabeth consigo
Diz: "Por Deus, isso é tortura...
Mamãe durante o jantar
Falou sem medir a altura,
Mary ao piano cantou
Com pouca desenvoltura".

Pouco tempo após o baile,
Para Meryton marcharam.
Na casa do tio Philips
Com os Praças se encontraram
E, como bons cavalheiros,
Eles em casa as levaram.

Então, Wickham se explica:
— Preferi me ausentar
Do baile em casa de Bingley
Para não me encontrar
Com a figura de Darcy
E toda a festa estragar.

54

Fonte: Borges (2023, p. 54)

Figura 2 – Musicalidade e tom coloquial nas interações entre Elizabeth e Darcy

Ela muito desejava
Encontrar com o benfeitor
Da irmã, pois precisava
Agradecer-lhe o favor,
Ter sua amizade, pois
Já perdera seu amor.

Por tudo que fez por Lydia,
Lizzy a ele agradeceu
Por si e pela família;
Ele então compreendeu,
O que seria um segredo
Sem demora apareceu...

— Foi somente por você!
Mas fiz a coisa correta,
Minha participação
Se deu em base secreta.
Sinto que a Senhora Gardiner
Não conseguiu ser discreta...

— Foi Lydia, não foi titia!
Preciso te agradecer...
Porém é interrompida
Com o que ele vai dizer.
— Se refez seu pensamento
Queira então me responder:

Aceitas o meu pedido?
Ele ainda está valendo.
Lizzy, case-se comigo,
Ou por Deus vá me dizendo
Se devo silenciar-me
Mesmo ainda te querendo!

Coração em descompasso
Falhando a respiração,
Sem palavras que pudessem
Responder a tal questão,
Trêmula e silenciosa,
Lizzy beija a sua mão.

ORGULHO E PRECONCEITO

79

80

Fonte: Borges (2023, p. 79-80)

Em determinados momentos da adaptação, a aproximação cultural se manifesta por meio de escolhas lexicais específicas. Na Figura 1, por exemplo, utiliza-se o termo “Praças” para se referir aos militares. É interessante observar que, enquanto no Brasil, o termo é empregado para designar os indivíduos que compõem a base da hierarquia das Forças Armadas e das Forças Auxiliares no romance de Austen, a autora adota o termo “Militia” (isto é, “Mílicia”) para se referir ao grupo de civis, porém com caráter militar, aptos a defender o território inglês durante as Guerras Napoleônicas. Ao realizar essa equivalência cultural, Nilza Dias desloca simbolicamente a narrativa do universo

regencial inglês para um repertório linguístico mais próximo da tradição popular brasileira.

Ainda que a ambientação da adaptação permaneça vinculada ao romance de Austen, escolhas dessa natureza deslocam a oralidade de uma função meramente estilística e fazem dela mecanismo de negociação cultural entre diferentes tradições narrativas. Ao fazer isso, reorganiza-se culturalmente a experiência de leitura do romance de Austen, favorecendo a familiaridade do leitor com o texto adaptado e evidenciando o processo de transculturação operado pela linguagem.

Além das escolhas lexicais, a oralidade manifesta-se na própria construção rítmica e conversacional das falas das personagens. Expressões como “Ou por Deus vá me dizendo” e “Foi somente por você!” presentes na Figura 2 deslocam simbolicamente o universo aristocrático inglês para um repertório linguístico de tom mais espontâneo e afetivo associado à cultura popular brasileira. Ao substituir o registro formal do romance oitocentista por construções coloquiais, a adaptação recria a atmosfera narrativa do ponto de vista simbólico, reduzindo a distância cultural entre o leitor contemporâneo e a narrativa. A organização das falas em sextilhas, própria do cordel, associada às rimas e à musicalidade do texto, favorece uma experiência de leitura marcada pela escuta, pela musicalidade e pela circulação coletiva da narrativa, reforçando a dimensão performática característica desse gênero literário.

O aspecto oral da literatura de cordel contribui para que a narrativa seja construída não apenas para a leitura silenciosa, mas também para a performance vocal e para a circulação coletiva da história. Mais do que adequação linguística, movimentos como esses contribuem para a identificação cultural do leitor contemporâneo e reduzem a distância entre o universo regencial inglês e o contexto nordestino, evidenciando os processos de transculturação necessários à circulação da narrativa em contexto sociocultural distinto daquele de sua produção.

Nesse sentido, ao incorporar marcas linguísticas associadas à tradição oral nordestina, reorganiza-se o romance de Austen a partir da perspectiva linguística. A linguagem deixa de ser apenas um recurso estilístico e passa a ser, simultaneamente, mecanismo de mediação cultural e espaço privilegiado de ressignificação simbólica entre a tradição literária inglesa e a cultura popular nordestina.

A partir da linguagem oral, a adaptação de *Orgulho e Preconceito* (1813) para o cordel evidencia o deslocamento das narrativas literárias entre diferentes contextos culturais, bem como os processos de negociação simbólica que a circulação do texto literário entre culturas envolve. Nesses processos, sentidos são preservados, modificados e ressignificados simultaneamente, o que não implica apagamento da obra-fonte, mas na sua reorganização a partir de novos referenciais culturais e linguísticos.

4.3 Xilogravura e estética do cordel

Além das transformações linguísticas e estruturais, a adaptação de *Orgulho e Preconceito* para o cordel também mobiliza recursos visuais característicos do gênero, as chamadas xilogravuras. Segundo Souza (2020), embora atualmente associada ao cordel, essa técnica imagética não surgiu vinculada ao gênero, sendo incorporada posteriormente por influência de pesquisadores e estudiosos da literatura popular. Considerando, assim como Melo (2010, p.106 *apud* Souza, 2020, p.51), “[...] que o primeiro contato com a narrativa não ocorre através do texto, mas a partir da imagem presente na primeira

página”, o papel desse tipo de ilustração na composição estética das obras consolidou-se de tal maneira a se tornar convenção da tradição literária nordestina. Mais do que elemento ilustrativo, a xilogravura participa da construção de sentidos do texto adaptado, atuando também como mecanismo dos processos de transculturação.

Na capa da obra (Figura 3), observa-se na xilogravura produzida por Pablo Borges, a combinação de duas imagens que aparecem na narrativa em momentos diferentes: à esquerda, nota-se a representação de Pemberley, a residência do Sr. Darcy. À direita, nota-se o casal protagonista em trajes e visual associados ao contexto literário e cultural nordestino. A representação visual contribui para deslocar simbolicamente o romance inglês para outro horizonte cultural, aproximando a obra de Austen da estética tradicional do cordel.

Figura 3 – Capa de *Orgulho e Preconceito em Cordel*



Fonte: Borges (2023).

Ao articular texto verbal e imagem, reforça-se a dimensão popular da adaptação. No processo adaptativo, a obra não é apenas traduzida linguisticamente. Ao sintetizar aspectos centrais da narrativa, a linguagem imagética contribui para tornar a narrativa mais acessível ao público e para facilitar sua circulação no novo contexto sociocultural.

Na figura 4, a qual retrata Elizabeth Bennet e o Sr. Darcy dançando no baile em Netherfield, percebe-se o posicionamento do casal protagonista à esquerda e a presença de uma terceira personagem, provavelmente o Sr. Collins, já que ele é mencionado como par de dança de Elizabeth. As personagens trajam roupas com cores predominantemente vivas e apresentam expressões faciais pouco tensionadas, contrastando com o conflito presente no diálogo travado entre o casal, o que dialoga com o processo de condensação narrativa observado anteriormente.

Figura 4 – Xilogravura representando Elizabeth Bennet e Sr. Darcy no baile em Netherfield



Fonte: Borges (2023, p. 49)

Ao incorporar a estética tradicional do cordel, texto e imagem articulam-se na produção de uma experiência estética vinculada à cultura popular nordestina, ultrapassando a função meramente ilustrativa e ressignificando visualmente o romance de Austen. Preservando o cenário e as personagens, o texto da cordelista paulista recria a obra de Jane Austen e, ao mesmo tempo, a aproxima do contexto nordestino por meio dos versos em sextilhas, das rimas emparelhadas e das xilogravuras feitas por Pablo Borges, filho do xilógrafo J. Borges.

4.4 Transculturação e ressignificação dos sentidos narrativos

Ao ser incorporado à tradição do cordel nordestino, *Orgulho e Preconceito* (1813) passa por um processo de transculturação que ultrapassa alterações formais e linguísticas. No processo adaptativo, a reinterpretação à luz de novos referenciais culturais implica a recriação da obra-fonte, produzindo deslocamentos em relação aos sentidos originalmente associados ao romance de Austen.

As transformações estruturais, linguísticas e imagéticas observadas ao longo da adaptação preservam aspectos centrais da trajetória de Elizabeth Bennet e do conflito entre as personagens. Ao mesmo tempo, evidenciam o movimento de ressignificação do texto austeniano, aproximando o romance do universo cultural do leitor brasileiro contemporâneo. Ao atravessar diferentes contextos culturais, o romance amplia suas possibilidades de circulação e recepção, destacando a capacidade de permanência cultural das narrativas de Austen. Mais do que simples transposição textual, a adaptação realizada por Nilza Dias constitui uma recriação cultural da narrativa de Austen sem resultar em mera repetição da obra-fonte.

Ao ser transposta para a literatura de cordel, a obra de Jane Austen passa por deslocamentos ideológicos e culturais que alteram sua posição social e seus modos de circulação. Inserida em um gênero associado à oralidade e à cultura popular nordestina, a narrativa deixa de ocupar exclusivamente o espaço da literatura erudita e aproxima-se de públicos historicamente afastados do cânone ocidental. Nesse processo, determinados elementos do romance original, como a crítica às convenções sociais, os conflitos afetivos e as tensões de classe, são reforçados por sua capacidade de dialogar com experiências humanas amplas, enquanto aspectos mais específicos da sociedade inglesa regencial podem ser atenuados ou simplificados em função da condensação narrativa e da

adaptação cultural. Assim, quando Austen entra no cordel, sua obra é ressignificada por novas referências estéticas, linguísticas e culturais, produzindo sentidos híbridos que articulam tradição literária europeia e cultura popular brasileira.

Considerações finais

Com base nos pressupostos da adaptação e da transculturação, esta pesquisa buscou analisar a transposição de *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, para a literatura de cordel em *Orgulho e Preconceito em Cordel*, de Nilza Dias, investigando as estratégias adotadas. Ao adequar o texto de Austen de acordo com as convenções do cordel, reinterpretando a obra-fonte à luz da tradição literária nordestina. Esse processo produziu transformações estruturais, linguísticas e visuais que contribuíram para a ressignificação dos sentidos narrativos. Nesse movimento, a obra deixa de ocupar exclusivamente o espaço da tradição literária inglesa e passa a dialogar com formas populares de produção cultural brasileiras.

Embora o texto adaptado preserve aspectos centrais da obra-fonte, a análise evidenciou que a incorporação das convenções formais do cordel implicam em adequações como a condensação narrativa, a qual pode reduzir cenas, diálogos e até personagens. Além disso, a influência da oralidade pode ser observada, por exemplo, nos versos agrupados em sextilhas, nas rimas no modelo XAXAXA e no tom conversacional presente nas interações. Soma-se a isso o uso imagético da xilogravura, que contribui para ressignificar o romance visualmente. Essas transformações modificam significativamente a experiência de leitura da narrativa de Jane Austen, evidenciando a adaptação como processo de recriação cultural. Ao aproximar a narrativa do universo da oralidade e da cultura popular nordestina, a adaptação desloca a obra de Austen de um espaço tradicionalmente associado à cultura erudita para uma esfera de circulação mais ampla e acessível.

Ao circular em diferentes contextos socioculturais, obras canônicas passam por processos de reinterpretação a partir de novos parâmetros culturais, permitindo novas leituras e permanecendo culturalmente relevantes. A transculturação observada na adaptação de Nilza Dias demonstra que a permanência de narrativas clássicas está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com novos públicos e diferentes contextos históricos. A continuidade da recepção dos textos de Jane Austen ao longo do tempo evidencia como a circulação transcultural de suas obras amplia as possibilidades de recepção e interpretação ao serem inseridas em diferentes tradições culturais. A permanência dessas narrativas não decorre de um caráter universal fixo, mas de sua capacidade de serem reinterpretadas e ressignificadas.

Diante disso, a adaptação *Orgulho e Preconceito em Cordel* evidencia o caráter dinâmico das narrativas canônicas, bem como o processo adaptativo enquanto prática de recriação que não se limita à repetição da obra-fonte. Ao ser reinterpretada pela tradição do cordel, a narrativa de Jane Austen promove o diálogo entre a tradição literária inglesa e a cultura popular nordestina, ampliando as possibilidades de recepção e permanência cultural da obra-fonte. Desse modo, o cordel reafirma o seu potencial como espaço de recriação cultural e mediação entre literatura canônica e cultura popular. A narrativa de Austen deixa de ocupar exclusivamente o espaço do cânone inglês e passa a integrar novos espaços simbólicos e culturais. Nesse processo, o cordel também atua como espaço de democratização literária e deslocamento cultural, ao reinscrever uma obra do cânone ocidental em formas populares de produção e circulação narrativa.

Dessa forma, a adaptação evidencia que a circulação transcultural de narrativas não apenas assegura sua permanência histórica, mas também transforma seus sentidos, seus modos de recepção e suas posições no interior das disputas culturais contemporâneas. Assim, este estudo contribui para os debates sobre adaptação transcultural ao evidenciar o cordel como espaço legítimo de recriação estética e cultural de obras canônicas.

Referências

AUSTEN, Jane. *Orgulho e Preconceito*: Edição comentada, 1813. Tradução de: Julia Romeu. Rio de Janeiro: Clássicos Zahar, 2023.

DIAS, Nilza. *ORGULHO E PRECONCEITO EM CORDEL*. Editora Florear Livros. 2023. 96 p.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. 2nd edition. Routledge: New York, 2013.

LIMA, Stélio Torquato. Considerações sobre a literatura de cordel. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, [s.d.]. Palestra apresentada no Departamento de Literatura da UFC. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/11352/Palestra_sobre_Literatura_de_Cordel.pdf. Acesso em: 20 Out. 2025.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A literatura de cordel como patrimônio cultural. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 72, p. 225-244, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cY8J5pw9CFJGQK84JQJW5rG/?lang=pt>. Acesso em: 18 Out. 2025.

ORTIZ, Fernando. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Havana, Ciências Sociales.

SALES, Adriana dos Santos. As primeiras traduções e a Recepção de Jane Austen no Brasil. Dossiê: Metodologias nos estudos descritivos da tradução Espanhol-Português, São Paulo, v. 48, junho/2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/tradterm/de/article/view/227821/217442>. Acesso em 09 Maio 2026.

SANDERS, Julie. *Adaptation and Appropriation*. London: Routledge, 2006.

SOUZA, Irany André Lima de. Literatura de cordel e adaptação. In: SOUZA, Irany André Lima de. *O cordel no mercado editorial brasileiro das adaptações literárias (2000-2020)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. p. 40-68. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23363/1/IranyAndr%C3%A9LimaDeSouza_Tese.pdf. Acesso em: 18 Out. 2025.

LITERATURA INFANTIL ESPANHOLA NA SALA DE AULA: UM ELEMENTO-CHAVE PARA CONSOLIDAR O HÁBITO DA LEITURA

Brígida M. Pastor Pastor
<https://orcid.org/0000-0001-8417-7097>
Swansea University
bpastor@flog.uned.es

Introducción

La lectura constituye una de las herramientas fundamentales para el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas. En el ámbito educativo, fomentar el hábito lector es uno de los grandes desafíos del profesorado, especialmente en una sociedad caracterizada por la inmediatez tecnológica y el predominio de los contenidos audiovisuales. En este contexto, la literatura juvenil española desempeña un papel esencial como puente entre los jóvenes y el mundo de la lectura. La literatura juvenil no solo entretiene, sino que también ayuda a construir la identidad personal, desarrollar la imaginación, fortalecer el pensamiento crítico y favorecer la educación emocional. A través de personajes cercanos y situaciones relacionadas con la realidad adolescente, los jóvenes lectores encuentran en los libros experiencias con las que pueden identificarse.

Este artículo analiza la importancia de la literatura juvenil española en el aula como elemento clave para consolidar el hábito lector. Asimismo, se estudian sus características, evolución, autores principales y estrategias didácticas para su aprovechamiento pedagógico. La literatura juvenil española constituye una herramienta esencial para consolidar el hábito lector en el académico, sino también a la formación ética, emocional y social de los estudiantes. Por tanto, impulsar la presencia de la literatura juvenil española en el aula supone apostar por una educación ámbito educativo. Gracias a su cercanía temática, lenguaje accesible y capacidad de identificación emocional, permite que los jóvenes se aproximen a la lectura de manera significativa y motivadora.

El aula debe convertirse en un espacio donde leer sea una experiencia enriquecedora y no únicamente una obligación académica. Para ello, el papel del profesorado resulta fundamental como mediador cultural y promotor de experiencias lectoras positivas. En una sociedad dominada por la tecnología y la rapidez informativa, fomentar la lectura es más importante que nunca. La literatura juvenil no solo contribuye al desarrollo lingüístico y más humana, crítica y creativa.

1 Fundamentación teórica del trabajo

La literatura juvenil española se ha consolidado en las últimas décadas como un recurso pedagógico fundamental dentro del sistema educativo y ocupa actualmente un lugar fundamental dentro del ámbito educativo debido a su capacidad para fomentar el hábito lector y favorecer el desarrollo integral del alumnado. Diversos estudios pedagógicos y literarios coinciden en que la lectura constituye una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social de los estudiantes. En este sentido, la presencia de la literatura juvenil en el aula responde a la necesidad de acercar la lectura a los intereses, experiencias y preocupaciones de los adolescentes. Su presencia

en el aula responde a la necesidad de promover el hábito lector entre los adolescentes y de acercar la literatura a sus intereses, experiencias y preocupaciones. En un contexto social marcado por la influencia de las tecnologías digitales, la rapidez de la información y la disminución del tiempo dedicado a la lectura, el contexto escolar adquiere un papel decisivo en la formación de lectores competentes y críticos.

La fundamentación teórica de este trabajo parte de la consideración de la lectura como una práctica cultural y educativa indispensable para el desarrollo integral del individuo. La lectura no solo permite adquirir conocimientos, sino que también contribuye al desarrollo lingüístico, emocional, intelectual y social del alumnado. En este sentido, la literatura juvenil española constituye una herramienta especialmente eficaz porque combina calidad literaria, accesibilidad temática y capacidad de identificación emocional. Este trabajo se apoya, en primer lugar, en el concepto de educación literaria, entendido como el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias lectoras, interpretativas y críticas a través del contacto con textos literarios significativos. Según Mendoza Fillola (2004), “la educación literaria debe orientarse a la formación de lectores capaces de disfrutar, interpretar y valorar los textos literarios” (p. 27). Desde esta perspectiva, la literatura no debe limitarse al análisis académico tradicional, sino convertirse en una experiencia personal y formativa. Asimismo, otra relevante estudiosa de la Literatura Infantil y Juvenil, Teresa Colomer (1999) señala que la literatura juvenil actúa como una vía de acceso a la lectura literaria más compleja y contribuye decisivamente a la creación del hábito lector. La autora afirma que “la literatura juvenil ofrece a los adolescentes la posibilidad de reconocerse en los textos y construir su identidad como lectores” (Colomer, 1999, p. 58). Esta identificación emocional facilita la motivación y favorece una relación positiva con la lectura.

Desde una perspectiva pedagógica, el hábito lector se considera un elemento esencial en el rendimiento académico y en el desarrollo intelectual. Cassany (2006) sostiene que “leer no es solamente descodificar palabras, sino comprender, interpretar y construir significado” (p. 21). Por ello, la lectura habitual mejora no solo la comprensión lectora, sino también la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.

En el contexto educativo actual, caracterizado por la influencia de las tecnologías digitales y el predominio de contenidos audiovisuales, numerosos autores advierten sobre la necesidad de desarrollar estrategias eficaces para motivar a los jóvenes hacia la lectura. En este sentido, Pennac (1993) defiende que “el verbo leer no soporta el imperativo” (p. 13), subrayando que el placer lector no puede imponerse, sino despertarse mediante experiencias positivas y significativas. Desde esta perspectiva, la literatura juvenil española se presenta como un recurso especialmente adecuado para alcanzar este objetivo porque aborda temáticas cercanas al universo adolescente: la identidad personal, las relaciones familiares, la amistad, el amor, el acoso escolar, la discriminación o las redes sociales.

Esta proximidad temática favorece la implicación emocional del lector y convierte la lectura en una actividad significativa. Según Pedro Cerrillo (2007), “la identificación con personajes y conflictos cercanos constituye uno de los principales factores de motivación lectora en la adolescencia” (p. 94). Por otra parte, la teoría de la recepción literaria otorga al lector un papel fundamental en la construcción del significado del texto. Iser (1987) sostiene que la obra literaria adquiere sentido a través de la interacción entre texto y lector. En el caso de los adolescentes, esta participación activa se ve reforzada por obras que reflejan experiencias próximas a su realidad cotidiana.

La literatura también posee una importante dimensión ética y social. A través de las obras literarias, los estudiantes desarrollan valores fundamentales como la empatía, la

solidaridad, la tolerancia, el respeto y la conciencia crítica. En este sentido, Colomer (2005) afirma que “la literatura contribuye a la educación emocional y ética de los jóvenes al permitirles comprender otras experiencias humanas” (p. 73). Igualmente, la animación a la lectura constituye un aspecto esencial dentro de la educación literaria. Cerrillo (2007) destaca que la formación de lectores requiere la creación de ambientes favorables donde la lectura sea percibida como una actividad placentera y enriquecedora. El docente, por tanto, actúa como mediador entre el libro y el alumnado, seleccionando textos adecuados y promoviendo espacios de diálogo e interpretación.

Además, autores como Gianni Rodari defienden el valor creativo y formativo de la literatura. En *Gramática de la fantasía*, Rodari (1973) sostiene que la imaginación desempeña un papel esencial en la educación porque ayuda a desarrollar la creatividad y el pensamiento libre. Finalmente, la literatura juvenil no debe entenderse únicamente como un instrumento pedagógico, sino también como una manifestación artística y profundidad temática suficientes para contribuir a la formación cultural y humanística del alumnado.

1.1 El papel del docente como mediador literario

La consolidación del hábito lector depende en gran medida del papel desempeñado por el profesorado. El docente actúa como mediador entre el alumnado y los textos literarios, orientando, motivando y creando situaciones favorables para la lectura. Según Cerrillo (2007): “El mediador literario tiene la responsabilidad de acercar los libros a los jóvenes de forma atractiva y significativa” (p. 117). La función del profesor no debe limitarse a evaluar lecturas obligatorias, sino fomentar experiencias lectoras positivas. Para ello, resulta fundamental: seleccionar obras adecuadas, promover la participación, facilitar espacios de diálogo y relacionar la lectura con las experiencias personales del alumnado. Pennac (1993) critica las prácticas escolares que convierten la lectura en una obligación académica y afirma: “El verbo leer no soporta el imperativo” (p. 13). Esta idea subraya la importancia de despertar el placer lector en lugar de imponer la lectura como una tarea exclusivamente evaluativa. El docente debe crear ambientes lectores dinámicos y participativos mediante clubes de lectura, debates literarios, dramatizaciones, actividades creativas, proyectos interdisciplinarios. Estas estrategias contribuyen a transformar la lectura en una experiencia compartida y motivadora.

1.2 La teoría de la recepción y el papel activo del lector

Otro fundamento teórico importante es la teoría de la recepción literaria, que otorga un papel central al lector en la construcción del significado del texto. Como argumenta Wolfgang Iser (1987): “La obra literaria adquiere existencia estética a través de la participación activa del lector” (p. 48). Desde esta perspectiva, leer implica interpretar, completar y reconstruir el texto a partir de la experiencia personal del lector. Cada estudiante establece relaciones diferentes con la obra literaria según su contexto, sus emociones, sus conocimientos previos, y sus vivencias personales. La literatura juvenil favorece especialmente este proceso porque presenta conflictos cercanos al universo adolescente. El lector no permanece pasivo, sino que participa emocional e intelectualmente en la construcción del significado. Esta concepción de la lectura resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, ya que promueve metodologías participativas basadas en la interpretación, el diálogo, la reflexión crítica y la respuesta personal ante los textos.

1.3 Literatura juvenil y educación en valores

La literatura juvenil no solo desarrolla competencias lingüísticas, sino también valores éticos y sociales fundamentales. Las obras literarias permiten reflexionar sobre problemas humanos y sociales desde una perspectiva emocional y crítica. En palabras de Colomer (2005): “La literatura constituye un espacio privilegiado para la educación emocional y moral de los jóvenes” (p. 73). A través de la lectura, el alumnado puede desarrollar empatía, tolerancia, solidaridad, respeto por la diversidad, conciencia social. Muchas obras juveniles españolas contemporáneas abordan problemáticas relacionadas con discriminación, violencia, desigualdad, inmigración, identidad de género, exclusión social. Estas temáticas favorecen el debate y la reflexión ética dentro del aula. Además, la literatura permite trabajar la educación emocional al ofrecer modelos simbólicos para comprender sentimientos y conflictos personales. Los adolescentes encuentran en los personajes literarios experiencias similares a las propias, lo que facilita procesos de identificación y autoconocimiento.

1.4. La lectura en la sociedad digital

El contexto social actual está marcado por el predominio de las tecnologías digitales y el consumo rápido de información. Esta situación ha transformado profundamente los hábitos culturales y las formas de lectura de los jóvenes. Algunos autores advierten que el exceso de estímulos audiovisuales puede dificultar la concentración y la lectura profunda. Sin embargo, las nuevas tecnologías también ofrecen oportunidades para fomentar la lectura mediante plataformas digitales, libros electrónicos, redes sociales literarias, audiolibros, comunidades virtuales de lectores. Como sostiene Cassany en su libro *Tras la pantalla* (2006): “La alfabetización contemporánea exige comprender y utilizar críticamente múltiples formas de lectura y escritura” (p. 37). Por ello, la educación literaria actual debe integrar los recursos digitales sin renunciar al valor de la lectura reflexiva y crítica. La literatura juvenil posee una ventaja importante en este contexto porque muchas de sus obras conectan con los códigos culturales y tecnológicos de los adolescentes actuales, facilitando su acercamiento a la lectura.

1.5. La dimensión estética de la literatura juvenil

Es importante destacar que la literatura juvenil no debe considerarse únicamente un instrumento pedagógico. También constituye una manifestación artística y cultural de gran valor estético. Durante mucho tiempo, ciertos sectores académicos consideraron la literatura juvenil como una literatura menor. Sin embargo, numerosos autores contemporáneos han demostrado que las obras juveniles pueden poseer calidad literaria, complejidad temática, riqueza simbólica y profundidad psicológica. Rodari (1973) defendía el valor creativo de la literatura y afirmaba: “La imaginación no es un lujo, sino una necesidad fundamental del ser humano” (p. 24). En definitiva, la literatura juvenil contribuye al desarrollo de la imaginación y de la sensibilidad estética, aspectos esenciales en la formación integral de los estudiantes.

En suma, la fundamentación teórica de este estudio parte de la consideración de la literatura juvenil española como una herramienta educativa fundamental para la consolidación del hábito lector, desarrollar competencias lingüísticas y formar lectores críticos, autónomos y emocionalmente comprometidos con la realidad social. Las

aportaciones de la educación literaria, la teoría de la recepción, la pedagogía de la lectura y la educación en valores demuestran que la literatura juvenil favorece el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva lingüística, emocional, social y cultural. La lectura literaria asimismo permite formar lectores críticos, autónomos y reflexivos capaces de interpretar la realidad y participar activamente en la sociedad. En este proceso, el docente desempeña un papel esencial como mediador cultural y promotor de experiencias lectoras significativas. Por tanto, integrar la literatura juvenil española en el aula supone apostar por una educación más humana, participativa y transformadora.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y descriptivo, centrado en el análisis de la literatura juvenil española como herramienta pedagógica para la consolidación del hábito lector en el aula. Se pretende reflexionar sobre la importancia de las obras juveniles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y analizar las estrategias educativas que favorecen la motivación lectora en los estudiantes de Educación Secundaria. Se analizade manera rigurosa el valor de la literatura juvenil española como herramienta educativa para la consolidación del hábito lector. A través de un enfoque cualitativo y documental, se estudian las relaciones entre lectura, motivación y formación literaria, destacando el papel fundamental del profesorado y de las estrategias didácticas en la creación de lectores críticos y autónomos

La metodología utilizada combina la revisión bibliográfica y el análisis teórico de diferentes aportaciones pedagógicas, literarias y didácticas relacionadas con la educación literaria y la formación de lectores. En primer lugar, se adopta un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar el papel que desempeña la literatura juvenil española en la formación del hábito lector. Según Hernández Sampierin y Fernández y Baptista (2014): “La investigación cualitativa se basa en la comprensión e interpretación de fenómenos desde la perspectiva de los participantes y del contexto en que se desarrollan” (p. 358). Este enfoque resulta adecuado para este estudio porque permite analizar las experiencias lectoras, la motivación hacia la lectura, la función educativa de la literatura juvenil y las estrategias didácticas aplicadas en el aula. Asimismo, el trabajo posee un carácter descriptivo y analítico, ya que pretende describir las características de la literatura juvenil española y analizar su contribución al desarrollo lector del alumnado.

2.1. Método de investigación

El método utilizado es principalmente el método bibliográfico-documental, basado en la recopilación, selección y análisis de fuentes teóricas especializadas. Se ha recurrido para documentar este estudio a libros de pedagogía y didáctica de la literatura, estudios sobre literatura juvenil, artículos académicos, investigaciones sobre hábitos lectores, y obras relacionadas con la educación literaria. La investigación documental permite construir una base teórica sólida y fundamentar el análisis del tema desde diferentes perspectivas (Bisquerra, 2009, P. 309).

2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para el desarrollo del trabajo se emplearon las siguientes técnicas:

a) Revisión bibliográfica que ha consistido en la búsqueda y análisis de obras especializadas relacionadas con: literatura juvenil española, hábitos lectores, educación

literaria, animación a la lectura, metodologías didácticas. La revisión bibliográfica permitió identificar las principales teorías y aportaciones sobre el tema.

b) Análisis de contenido de diversas obras de literatura juvenil española y de textos teóricos relacionados con la educación lectora. El análisis se centró en temáticas frecuentes, estrategias narrativas, valores transmitidos, relación entre literatura y motivación lectora. Para ello, fu iluminadora la aportación de Bardin (1996), que define el análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones orientadas a obtener indicadores que permitan interpretar los mensajes” (p. 32).

c) Interpretación crítica: la información recopilada fue interpretada desde una perspectiva pedagógica y literaria con el objetivo de establecer relaciones entre literatura juvenil, práctica educativa, y formación de lectores.

2.3. Corpus de estudio

El corpus seleccionado para este trabajo está formado por obras representativas de la literatura juvenil española contemporánea, textos teóricos sobre educación literaria, estudios sobre hábitos lectores, y propuestas didácticas aplicadas al aula.

Entre los autores y obras analizados destacan:

- Jordi Sierra i Fabra (*Campos de fresas*),
- Laura Gallego (*Donde los árboles cantan*),
- Elvira Lindo (*Manolito Gafotas*),
- Alfredo Gómez Cerdá (*Ninfa rota*).
- Care Santos (*Mentiras*)

Estas obras fueron seleccionadas por su relevancia en el ámbito juvenil, su presencia en contextos educativos y su capacidad para conectar con los intereses adolescentes.

2.4. Justificación metodológica

La elección de una metodología cualitativa y documental responde a la naturaleza del tema investigado. El hábito lector y la educación literaria son fenómenos complejos que requieren una interpretación contextual y reflexiva. La revisión bibliográfica permite conocer las principales teorías sobre lectura y literatura juvenil, identificar estrategias educativas eficaces, y fundamentar las conclusiones del trabajo. Además, el análisis de obras juveniles facilita comprender cómo la literatura puede convertirse en un instrumento motivador y formativo para los adolescentes.

2.5. Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones de este trabajo destacan: la ausencia de trabajo de campo directo con estudiantes o docentes, la dependencia de fuentes bibliográficas y documentales y la amplitud del tema, que dificulta abordar todas las manifestaciones de la literatura juvenil española contemporánea. No obstante, el estudio ofrece una visión amplia y fundamentada sobre la importancia de la literatura juvenil en el ámbito educativo

3. Discusión y análisis de los datos

La presente investigación ha permitido analizar la importancia de la literatura juvenil española en el aula como herramienta fundamental para la consolidación del hábito lector. A partir de la revisión bibliográfica y del análisis de diferentes estudios pedagógicos y literarios, se observa que la literatura juvenil posee un alto valor educativo debido a su capacidad para conectar con los intereses y experiencias del alumnado adolescente. Los datos teóricos recopilados muestran que el hábito lector no depende únicamente de la capacidad técnica de leer, sino también de factores emocionales, motivacionales y socioculturales. En este sentido, la literatura juvenil española se presenta como un recurso eficaz para favorecer la aproximación positiva de los estudiantes hacia la lectura.

3.1. La literatura juvenil como factor de motivación lectora

Uno de los aspectos más relevantes observados en el análisis es la relación existente entre la literatura juvenil y la motivación hacia la lectura. Diversos autores coinciden en que los adolescentes muestran mayor interés por aquellos textos que reflejan conflictos, emociones y situaciones cercanas a su realidad. Como Colomer (1999) afirma: “La identificación con los personajes y las experiencias narradas favorece la implicación emocional del lector juvenil” (p. 61). En efecto, las obras juveniles contemporáneas abordan temas relacionados con la identidad personal, las relaciones familiares, la amistad, el amor, el acoso escolar, las redes sociales, la discriminación y los problemas emocionales. Esta cercanía temática facilita que los estudiantes perciban la lectura como una experiencia significativa y no como una actividad exclusivamente académica.

Asimismo, el análisis de obras juveniles españolas como *Ninfa rota de Alfredo Gómez Cerdá* o *Donde los árboles cantan* de Laura Gallego demuestra que los textos literarios pueden generar reflexión crítica sobre problemáticas sociales actuales. Los estudiantes no solo leen para entretenerse, sino también para comprender mejor su entorno y sus propias emociones. En consonancia con las palabras de Cerrillo (2007) afirma: “La motivación lectora aumenta cuando el lector encuentra en el texto elementos que conectan con su experiencia vital” (p. 102). Por tanto, la literatura juvenil favorece la creación de vínculos emocionales entre el lector y el libro, aspecto fundamental para consolidar hábitos lectores duraderos.

3.2. El papel del docente en la formación del hábito lector

Otro aspecto relevante identificado en la investigación es la importancia del profesorado como mediador literario. Los estudios analizados muestran que la actitud del docente influye directamente en la percepción que los estudiantes desarrollan hacia la lectura. Se cuestionan los métodos tradicionales basados en la obligatoriedad, concordando con muchos contextos educativos, la lectura continúa asociándose con exámenes, resúmenes obligatorios, análisis excesivamente técnicos. Estas prácticas pueden generar rechazo y desmotivación hacia los libros. En cambio, cuando el profesorado promueve experiencias lectoras dinámicas y participativas, aumenta considerablemente el interés del alumnado.

El análisis de las propuestas didácticas revisadas muestra que estrategias como clubes de lectura, debates literarios, dramatizaciones, escritura creativa, lectura

compartida y uso de recursos digitales favorecen una relación más positiva con la literatura. Concordamos con las observaciones de Mendoza Fillola (2004) en que “la educación literaria debe orientarse a la formación de lectores activos y no únicamente al estudio académico de los textos” (p. 31). En consecuencia, el docente debe actuar como guía y facilitador, creando ambientes de lectura motivadores y participativos.

3.3. Literatura juvenil y desarrollo de competencias

Los datos analizados evidencian que la literatura juvenil contribuye significativamente al desarrollo de diversas competencias educativas:

Competencia lingüística: la lectura frecuente mejora la riqueza del vocabulario, la ortografía, la comprensión lectora, expresión oral y escrita. En definitiva, como Cassany (2006) afirma: “La lectura constituye una práctica esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas” (p. 24). Los estudiantes que leen habitualmente desarrollan mayor capacidad de interpretación y argumentación.

Competencia emocional: La literatura juvenil favorece el desarrollo de la inteligencia emocional al permitir que los jóvenes comprendan emociones, reflexionen sobre conflictos personales, desarrollen empatía. Asimismo, las narraciones juveniles ofrecen modelos simbólicos para interpretar experiencias relacionadas con el miedo, la inseguridad, la amistad, la autoestima, la pérdida, el amor y otras emociones, como ha destacado Colomer en su estudio, *Andar entre libros* (2005): “La literatura permite explorar emocionalmente experiencias humanas complejas” (p. 75).

Competencia social y ética: las obras juveniles contemporáneas se erigen como herramientas útiles para la educación en valores a abordar problemáticas sociales que favorecen la reflexión crítica sobre desigualdad, diversidad cultural, discriminación, violencia, exclusión social. Esto convierte la literatura en una herramienta útil para la educación en valores.

3.4. Influencia de la sociedad digital en los hábitos lectores

El análisis realizado también pone de manifiesto la influencia de las tecnologías digitales en los hábitos lectores de los adolescentes. Actualmente, muchos jóvenes dedican gran parte de su tiempo a redes sociales, videojuegos, plataformas audiovisuales. Esta situación ha modificado las formas de consumo cultural y ha reducido, en algunos casos, el tiempo dedicado a la lectura tradicional. Sin embargo, la investigación muestra que las tecnologías no deben considerarse exclusivamente una amenaza para la lectura. También pueden convertirse en herramientas motivadoras si se utilizan adecuadamente, como Cassany (2006) expone: “La alfabetización contemporánea exige comprender y utilizar críticamente múltiples formatos y soportes de lectura” (p. 37). En este contexto, fenómenos como BookTok, BookTube, clubes de lectura virtuales, plataformas digitales, han contribuido a despertar el interés lector entre muchos adolescentes. Por tanto, los contextos educativos deben integrar los recursos digitales dentro de las estrategias de animación a la lectura.

3.5. Dificultades y limitaciones detectadas

A pesar de los beneficios de la literatura juvenil, el análisis revela también diversas dificultades presentes en el ámbito educativo: Lecturas obligatorias poco motivadoras. En algunos casos, las obras seleccionadas no responden a los intereses

reales del alumnado, lo que genera desmotivación, Falta de tiempo para la lectura ya que la presión curricular limita frecuentemente los espacios destinados a la lectura libre y al disfrute literario, escasa formación lectora previa que se proyecta en que muchos estudiantes llegan a la adolescencia sin hábitos lectores consolidados debido a escasa influencia familiar, falta de acceso a libros, o experiencias negativas con la lectura, la inmediatez de los contenidos audiovisuales dificulta el desarrollo de hábitos de lectura profunda y reflexiva.

3.6. Interpretación general de los resultados

La discusión de los datos permite concluir que la literatura juvenil española constituye una herramienta educativa de gran valor para fomentar el hábito lector en el aula. Su eficacia se basa principalmente en la cercanía temática, la identificación emocional, el lenguaje accesible y la capacidad de abordar problemas sociales relevantes.

No obstante, el éxito de la educación lectora depende en gran medida de la metodología utilizada, la selección adecuada de obras y la actitud del profesorado como mediador literario. La lectura debe presentarse como una experiencia cultural, emocional y personal, no únicamente como una obligación escolar. Asimismo, resulta necesario adaptar las prácticas educativas al contexto digital contemporáneo, integrando nuevas formas de lectura y participación literaria sin perder el valor de la lectura crítica y reflexiva.

Consideraciones finales

La presente investigación ha permitido confirmar que la literatura juvenil española constituye un recurso pedagógico fundamental para la consolidación del hábito lector en el aula. A lo largo del trabajo se ha demostrado que la lectura no debe entenderse únicamente como una competencia académica, sino como una práctica cultural, emocional y social que contribuye al desarrollo integral del alumnado.

En la actualidad, uno de los grandes desafíos del sistema educativo consiste en formar lectores autónomos, críticos y capaces de mantener una relación estable y positiva con los libros. En este contexto, la literatura juvenil desempeña un papel especialmente relevante debido a su capacidad para conectar con las necesidades, intereses y experiencias de los adolescentes. Las obras juveniles ofrecen historias cercanas a la realidad de los estudiantes y abordan problemáticas contemporáneas que favorecen la identificación emocional y la reflexión crítica.

La investigación ha puesto de manifiesto que el éxito de la educación lectora depende, en gran medida, de la manera en que la lectura es presentada en el aula. Cuando los textos literarios se convierten únicamente en instrumentos de evaluación académica, muchos estudiantes desarrollan una percepción negativa de la lectura. Por el contrario, cuando el profesorado promueve experiencias lectoras dinámicas, participativas y significativas, aumenta considerablemente la motivación hacia los libros. En este sentido, el docente ocupa un lugar central como mediador literario. Su función no debe limitarse a transmitir contenidos teóricos, sino también a despertar el interés por la lectura, orientar al alumnado y crear espacios de diálogo e interpretación. La selección de obras adecuadas resulta fundamental para lograr este objetivo. Los estudiantes necesitan lecturas que respondan a sus inquietudes personales y que les permitan sentirse reflejados en los personajes y conflictos narrativos.

Asimismo, se ha comprobado que la literatura juvenil española posee una importante dimensión formativa. Además de desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas, las obras literarias favorecen la educación emocional y ética del alumnado. A través de la lectura, los jóvenes pueden comprender diferentes perspectivas humanas, desarrollar empatía y reflexionar sobre problemas sociales relacionados con la desigualdad, la violencia, la discriminación, la identidad o las relaciones interpersonales. La literatura juvenil contribuye, por tanto, a la formación de ciudadanos más críticos, sensibles y comprometidos con la realidad social.

Otro aspecto relevante analizado en este trabajo es la influencia de la sociedad digital en los hábitos lectores. El predominio de las redes sociales, las plataformas audiovisuales y los contenidos inmediatos ha transformado profundamente las formas de acceso a la información y al entretenimiento. Muchos adolescentes presentan dificultades para mantener procesos de lectura prolongada y reflexiva debido a la constante estimulación tecnológica. Sin embargo, esta situación no debe interpretarse únicamente desde una perspectiva negativa. Las tecnologías digitales también ofrecen nuevas oportunidades para fomentar la lectura mediante libros electrónicos, plataformas virtuales, comunidades lectoras en redes sociales, podcasts literarios y contenidos audiovisuales relacionados con los libros. Fenómenos como BookTok o BookTube han demostrado que los jóvenes continúan interesados en la lectura cuando encuentran espacios cercanos a sus códigos culturales y formas de comunicación. Por ello, la escuela debe adaptarse a estas nuevas realidades e integrar los recursos digitales dentro de las estrategias de animación lectora.

Igualmente, resulta necesario replantear algunas prácticas educativas tradicionales relacionadas con la enseñanza de la literatura. En numerosos casos, el exceso de análisis técnico y memorístico puede alejar a los estudiantes del placer estético y emocional de la lectura. La educación literaria debe centrarse no solo en el estudio académico de las obras, sino también en la experiencia personal del lector. Por ello, fomentar el hábito lector implica crear condiciones que permitan al alumnado disfrutar de los libros de manera libre y significativa. Además, la investigación evidencia que el hábito lector no puede desarrollarse exclusivamente desde el ámbito escolar. La familia, el entorno social y las instituciones culturales desempeñan también un papel importante en la formación de lectores. La colaboración entre escuela y familia resulta esencial para crear ambientes favorables a la lectura desde edades tempranas. Las bibliotecas escolares y públicas deben convertirse igualmente en espacios dinámicos de promoción cultural y animación lectora. No basta con disponer de libros; es necesario desarrollar actividades que acerquen la literatura a los jóvenes de manera creativa y participativa.

Por otra parte, la literatura juvenil española actual presenta una gran riqueza temática y estilística que la convierte en una herramienta especialmente valiosa para el trabajo educativo. Autores como Alfredo Gómez Cerdá, Jordi Sierra i Fabra, Laura Gallego, Care Santos o Elvira Lindo han conseguido acercar la lectura a miles de jóvenes mediante obras que combinan calidad literaria, entretenimiento y reflexión social. La diversidad de géneros presentes en la literatura juvenil contemporánea —fantasía, novela realista, ciencia ficción, misterio, narrativa social— permite responder a diferentes intereses lectores y favorece la inclusión de estudiantes con gustos y perfiles diversos. En consecuencia, la presencia de la literatura juvenil española en el aula no debe considerarse un recurso secundario o complementario, sino un elemento esencial dentro de los procesos educativos actuales. Promover la lectura significa apostar por una educación más humana, crítica y participativa.

Finalmente, puede afirmarse que la literatura juvenil constituye una herramienta de transformación cultural y social. Los libros permiten a los jóvenes comprender mejor la realidad, desarrollar sensibilidad hacia los demás y construir su identidad personal y colectiva. En una sociedad marcada por la rapidez informativa y la sobreexposición tecnológica, la lectura continúa siendo un espacio privilegiado para el pensamiento, la imaginación y la reflexión.

En conclusión, la literatura juvenil española representa una herramienta pedagógica imprescindible para afrontar los desafíos educativos y culturales de la sociedad actual. Por ello, resulta imprescindible que las instituciones educativas continúen impulsando proyectos de educación lectora que integren la literatura juvenil española como parte fundamental de la formación académica y humana del alumnado. Formar lectores no significa únicamente enseñar a leer, sino también enseñar a pensar, sentir e interpretar el mundo desde una perspectiva crítica y creativa.

Referencias

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. Akal, 1996.

BISQUERRA, R. *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, 2009.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Anagrama, 2006.

CERRILLO, P. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro, 2007.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis, 1999.

COLOMER, T. *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica, 2005.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 2014.

ISER, W. *El acto de leer*. Taurus, 1987.

MENDOZA FILLOLA, A. *La educación literaria*. Aljibe, 2004.

PENNAC, D. *Como una novela*. Anagrama, 1993.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Planeta, 1973

O PESO DA CANGALHA DO JUMENTO: OBSERVAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO ANIMAL NA LITERATURA POPULAR

Livramento Fernanda de Lima Araújo
<https://orcid.org/0000-0001-5150-3810>
Universidade Federal de Campina Grande
livfernanda2@gmail.com

Claudenice da Silva Souza
<https://orcid.org/0000-0003-1590-7185>
Universidade Federal de Campina Grande
Clau909silva@gmail.com

Introdução

A literatura popular brasileira, em suas múltiplas manifestações orais e impressas, constitui um dos mais vigorosos acervos de preservação da memória, dos valores e das vivências do homem do campo. Tanto no cordel quando no cancioneiro nordestino, essa produção artística atua como um autêntico espaço de elaboração crítica do cotidiano, capaz de registrar as estruturas da vida com o cotidiano, as festividades, as dores e as estratégias de sobrevivência das populações marginalizadas. No cerne dessa vasta diversidade temática, a figura do animal emerge como uma questão literária profunda. Longe de habitarem as narrativas apenas como elementos decorativos da paisagem ou recursos cômicos, os animais — em especial os de tração e lida, neste trabalho — são incorporados pela sensibilidade popular como extensões da própria existência humana, funcionando muitas vezes como espelhos das assimetrias de classe e das injustiças estruturais que organizam o meio rural.

Dos muitos animais presentes nos mais diversos folhetos, o jumento — e, por extensão, o burro — ocupa um lugar de centralidade histórica e afetiva no imaginário e na subsistência do Sertão. Se, por um lado, a historiografia oficial e o preconceito urbano frequentemente associaram a espécie aos estigmas da rusticidade e da submissão, a literatura popular traz à tona uma visão mais sensível a respeito. Sendo assim, os poetas tradicionais e contemporâneos assumem o duplo compromisso de enaltecer o esforço desse animal — historicamente indispensável no transporte de água, na carga de mercadorias e na construção de monumentos públicos como os açudes — e, simultaneamente, denunciar o ciclo de violência, descaso e descarte que acompanha o esgotamento de suas forças. Cria-se, assim, uma poética pautada na visão da exploração e da resistência, na qual o corpo do animal espelha a própria condição do trabalhador pobre nordestino.

Diante desse panorama, este artigo propõe investigar as nuances e os deslocamentos dessa temática a partir do diálogo analítico entre diferentes folhetos e relatos de memória, com especial enfoque nas obras “O jumento é nosso irmão”, de Sebastião Chicute, que exalta o animal como símbolo de trabalho, resistência e humildade no sertão nordestino. O poeta denuncia o desprezo pelo animal e o reconhece como companheiro do homem, valorizando-o como verdadeiro irmão do povo sertanejo. O cordel “O jumento Virgulino”, de Maria Luciene, narra a história do jumento Virgulino, que, cansado da opressão e exploração no sertão de Quixadá, se revolta contra

o trabalho escravizado e os maus-tratos. Ele se torna um símbolo de resistência (comparado a um cangaceiro) e, usando a escrita, busca justiça junto às autoridades. O poema “O burrinho do leiteiro”, que foi publicado no livro *Voz de um homem rude*, em 2001, e pertence ao poeta popular Antonio Henriques Neto. Narrado em primeira pessoa, o poema fala sobre o burrinho ser um escravo de valia, que trabalha muito e que, quando esmorece, apanha e no fim da vida é abandonado.

Pretendemos demonstrar, ao longo deste trabalho, como a poesia popular transita do registro doloroso e realista dos maus-tratos para uma dimensão de valorização destes. Nessa transição, o jumento e o burro deixam de ser uma engrenagem anônima e passiva do progresso humano para ascender, por meio da palavra e da metáfora, ao estatuto de sujeito letrado, legislador e herói revolucionário, um ser que merece visibilidade, capaz de pautar o debate sobre direitos humanos, compaixão e dignidade no sertão.

Além das interpretações dos poemas, trazemos uma proposta para a sala de aula que visa transformar o estudo do cordel em uma experiência pedagógica viva, interdisciplinar e socialmente engajada. Ao transpor as discussões sobre a exploração e a dignificação do jumento para o ambiente escolar, a proposta busca ir além da decodificação textual, incentivando os estudantes a confrontarem a realidade de suas comunidades com a sensibilidade estética e ética dos textos. A partir de atividades integradas que articulam a leitura crítica, a produção textual e o debate sobre o bem-estar animal e a justiça social, pretendemos fazer com que os educandos reconheçam a literatura popular como um veículo de intervenção social. Dessa forma, a sala de aula consolida-se como um espaço de emancipação crítica, onde a recepção da poesia popular estimula a empatia, valoriza os saberes locais e fomenta uma postura ativa contra as diversas formas de perversidade e opressão estrutural, humanizando tanto o olhar sobre os animais quanto sobre os próprios sujeitos que com eles partilham relações.

1 O registro da importância social e do sofrimento animal na literatura popular

A literatura popular brasileira sempre abordou temas que se ligam diretamente ao povo. Por isso, há uma relação direta entre essa literatura – no campo da poesia oral, do cordel e dos autores populares de forma geral – e aquilo que pertence ao povo, como o trabalho, os valores, os espaços, as festividades, a alimentação, as dificuldades, as alegrias, dentre outras questões que o envolvem. No âmbito da diversidade temática dessa literatura, destacamos a importância dos textos que enaltecem de alguma maneira os animais, seja contando histórias com causos que envolvem determinadas espécies, seja abordando o tema com o intuito de provocar uma reflexão sobre a relação dos seres humanos com os animais, seja trazendo a exploração do trabalho animal e sua importância para a sobrevivência humana. Desse modo, salientamos o papel do jumento – ou do burro – nas narrativas populares nordestinas, que enaltecem o esforço do bicho, mas não deixam de denunciar os maus-tratos sofridos ao longo de seu tempo de serviços prestados à humanidade.

No que diz respeito às histórias de animais, Diégues Júnior (1973) as classifica como fazendo parte dos temas tradicionais no sentido de que trazem a memória popular reproduzindo-a e atestando a convivência e a importância de determinados animais para a vida humana. Conforme salienta o autor, o homem prestigia o animal desde tempos antigos, principalmente aqueles que foram seus auxiliares na lida com a terra. Assim, ele destaca o caso do boi, do cavalo e do cachorro e cita como exemplos ainda: a raposa com sua astúcia, o gato e sua fidelidade ao lar e o papagaio parlapatão.

Desse modo, a literatura popular exalta a relação dos seres humanos com os animais demonstrando de que modo estes se fazem presentes em contextos sociais, cotidianos e, principalmente, laborais. Assim, essa é uma temática “[...] que revela o ‘fascínio’ que esse tema exerce sobre nós através dos séculos e que já é possível de ser observada em vários registros históricos, religiosos e literários da humanidade” (Souza; Wanderley, 2023, p. 287). Sabemos que eles aparecem como protagonistas em vários textos ressaltando, muitas vezes, a cultura nordestina e sendo utilizados como instrumentos para reflexão e críticas sociais.

Como disse Sebastião Chicute, “o jumento é o animal que mais serviu à nação” (p. 1). Em seu cordel “O jumento é nosso irmão”, de 2006, o autor homenageia e valoriza o trabalho e a relevância social desse animal, exaltando seu esforço diário em detrimento de sua escassa alimentação. A violência contra o animal – peia e açoite – é mencionada mais de uma vez ao longo do texto, além de falar sobre a cangalha que era colocada sem esteira para o animal passar a semana inteira sem ter a possibilidade de tempo para se alimentar. Ademais, o poeta relembra as construções dos açudes nas quais o animal tinha papel importante no carregamento de água, areia e piçarra, enquanto o burro e o cavalo tinham outro tratamento.

No cordel “Os animais têm razão”, de Antonio Francisco, publicado em 2017, o narrador em primeira pessoa conta que foi testemunha de uma conversa entre várias espécies de animais embaixo de um juazeiro. No texto, aparece o burro que estava prestes a bater no rato e foi repreendido pelo morcego para que não fizesse o mesmo que o homem faz. Nas desculpas do burro, ele revela que anda estressado devido ao fato de apanhar muito sem revidar. Nesse sentido, refletimos acerca da ideia de violência que perpassa a criação do animal, como algo quase obrigatório, por assim dizer, como a ideia de que ele precisa sofrer para fazer até a exaustão aquilo que lhe é imposto.

Trazendo ainda outro exemplo, em “Minador: berço esplêndido da história de muitos”, da autora Gorete Lira, publicado em 2011, a narradora em primeira pessoa relata sobre suas memórias relacionadas ao sítio Minador, para tanto recorda-se de momentos vividos ao lado de pessoas queridas sem se deter a datas específicas. Ao contar sobre como era a vida naquele sítio, em um determinado momento do texto, ela relembra o jumento, que vivia com um par de caçoar à espera do dono para poder transportar a feira. Na estrofe dedicada ao animal, ela o caracteriza como paciente e serviçal, que tinha um cabresto para lhe prender e que a única forma de vingança pela falta de liberdade era o relincho.

Pensando a partir desses exemplos e de muitos outros textos que também citam ou falam exclusivamente sobre esse animal, sabemos que este tem um valor econômico considerável para a região Nordeste, haja vista o modo de sobrevivência de muitas famílias. “Era no lombo do jumento e do burro que se transportava algodão até as estações ferroviárias. Ainda hoje, nas cidades pequenas e na zona rural, é ele o animal que transporta água de açudes próximos ou distantes para as casas das famílias mais pobres”, conforme explicita Pinheiro (2020, p. 55). Sabendo de sua relevância no trabalho e no sustento de muitos nordestinos, é que a literatura popular não se furtou ao dever – ou necessidade – de evidenciá-la.

Quando o autor aborda sobre uma experiência em sala de aula com a literatura de cordel que traz esse tema, destaca que a turma começou a discutir o preço do jumento após a leitura do texto. Nesse sentido, os alunos trouxeram o que sabiam de suas vivências pessoais para compor uma reflexão que misturou fantasia e realidade e a recepção de poemas se deu de modo profícuo e significativo para eles. Como lembra Pinheiro (2020, p. 54), “Se tivessem que realizar uma viagem dessas, teriam que adquirir

um burrinho. Melhor: um jumento. O jumento é mais barato, mais comum no meio do grupo. O pai de um, o tio de outro, o vizinho de um terceiro tem uma carroça”.

Ou seja, a esfera pessoal de suas vidas se liga diretamente a experiências com o animal, porque alguém de suas famílias ganha o sustento utilizando-se da ajuda deste. Nesse sentido, o autor lembra que muitos nordestinos ainda criam o jumento em espaços mínimos, como o fundo de um quintal ou até mesmo soltos à noite para procurar o que comer no entorno de suas moradias. Logo, o autor menciona que provavelmente os estudantes que trouxeram seus conhecimentos acerca do animal fazem até mesmo viagens no lombo deste. “Trata-se, portanto, de um animal cuja presença está tanto no imaginário quanto na vida cotidiana dos mais pobres” (Pinheiro, 2020, p. 56).

2 O jumento/burro: a relevância do animal em três poemas populares

Já nas estrofes iniciais do cordel *O jumento é nosso irmão*, de Sebastião Chicute, vemos uma profunda sensibilidade atrelada à crítica. A figura do jumento mais uma vez aparece de modo a nos fazer refletir sobre exploração do trabalho e a injustiça estrutural. O eu lírico introduz o animal não sob a ótica da comicidade ou algo do tipo, mas sim como um sujeito fundamental para o desenvolvimento do país, ao afirmar que o jumento é o bicho “Que mais serviu a nação (Chicute. 2006, p. 01)”. Essa escolha de palavras inseri-o na narrativa forma a apresentar de uma identidade utilitária, pois “Trabalhou de sol a sol / Ajudou na construção (Chicute. 2006, p. 01)”.

Para marcar seu esforço físico excessivo, o tempo cíclico e implacável da lida no campo é marcado pela expressão “de sol a sol” (Chicute. 2006, p. 01)”, evidenciando uma jornada de trabalho sem tréguas, onde a subsistência do próprio meio rural dependia da energia vital desse bicho, responsável por carregar os elementos primordiais da vida e do progresso do homem do campo: a “água e madeira”. No entanto, a recompensa por esse esforço hercúleo é o desamparo total, sintetizado no fechamento da primeira estrofe que narra que o animal, após o esgotamento, apenas “Tomou banho na poeira dormindo no frio chão” (Chicute. 2006, p. 01)”, uma imagem que reforça a sua total desproteção e o abandono ao rigor da natureza.

Aprofundando a denúncia, a segunda estrofe opera uma transição crítica essencial ao expor a diferença de tratamento e a crueldade que regem as relações no campo. O eu lírico evidencia a privação de direitos básicos do jumento ao apontar que este cumpre sua tarefa “Sem ter direito a ração / Trabalhando noite e dia” (Chicute. 2006, p. 01)”. O ponto alto da crítica social constrói-se por meio de um contraponto biológico e de classe entre duas espécies: enquanto há o “Capim verde pro cavalo”, o que demonstra a existência de uma hierarquia de privilégios onde o animal associado ao status do patrão recebe o melhor tratamento, ao “miserável jumento” resta o desamparo. O uso do adjetivo “miserável” não opera apenas como um indicativo de piedade, mas como uma constatação da pequenez material induzida pelo homem.

Desse modo, o eu lírico denuncia que “Seu abrigo era o relento / Pouca forragem comia (Chicute. 2006, p. 01)”, evidenciando que a sociedade utilitarista usufrui do máximo potencial de trabalho do animal enquanto lhe oferece o mínimo necessário para a sobrevivência, transformando o corpo do jumento no espelho vivo da desigualdade e da falta de compaixão que historicamente assolam o Sertão.

Essas privações materiais ganham contornos de violência física explícita à medida que o cordel avança, expondo a rotina de terror psicológico e corporal a que o animal é submetido pelas mãos do seu proprietário: “Devido não encontrar / O destino era açoiar / Da pisa não despensava (Chicute, 2006, p. 02)”. O uso do substantivo “destino” confere à

violência uma carga trágica, como se o açoitamento fosse uma etapa naturalizada e inevitável do amanhecer, onde a “pisa” — sinônimo popular da surra — funciona como o mecanismo primário de imposição da autoridade sobre o lombo do bicho.

Movido pelo rancor, o feitor “colocava / A cangalha sem rasteira (Chicute, 2006, p. 02)”, um detalhe que demonstra a falta de importância, empatia e respeito pelo animal que o auxiliava diariamente, pois a ausência da rasteira, peça que equilibra o arreio, faz com que a madeira e o peso firam diretamente a carne do animal. Sob esse suplício, “Assim o pobre ficava / Até a semana inteira (Chicute, 2006, p. 02)”, submetido a uma temporalidade de sofrimento contínuo que ignora as necessidades biológicas mais básicas da criatura.

O jumento é mantido aprisionado ao instrumento de trabalho “Sem ter tempo pra comer”, em um ciclo de exploração absoluta, onde ele é obrigado a seguir “Trabalhando sem poder”, uma contradição semântica que traduz o limite da exaustão física, restando-lhe apenas o consolo áspero de seguir “Se banhando de poeira” como única forma de aliviar as feridas e o calor abrasador.

Além dessas questões, o poeta rememora que “Nas construções de açude / Era ele que carregava / Areia, água e piçarra (Chicute, 2006, p. 02)”, associando o lombo do animal à matéria-prima mais densa e cortante do solo sertanejo, pois “Tudo isso ele encostava” com a força de sua tração. O jumento, portanto, deixa de ser apenas o ajudante de um único dono e passa a ser o operário anônimo e sacrificado das grandes frentes de emergência. Contudo, o reconhecimento do Estado ou dos construtores por esse esforço monumental inexistente. Pensamos desse modo porque vemos que a recompensa para este é a sarjeta e o confinamento forçado, sintetizados no desfecho doloroso de que, “Além de trabalhar tanto / Se deitava em qualquer canto / Na peia se levantava”.

Ao observarmos o aprofundamento da metáfora, inferimos que o eu lírico estabelece um paralelo de privilégios e exclusões na estrofe seguinte, escancarando a injustiça distributiva que vigora no terreiro. O poeta, ainda mais, demarca que “Já o cavalo e o burro / Tinham outros tratamentos”, inserindo essas duas espécies em um como superior ao outro na hierarquia rural. Os cavalos, de acordo com os versos, tinham seus corpos preservados e nutridos “Com as melhores forragens”, as quais constituíam “os seus bons alimentos”. Esse cuidado diferenciado revela como o pragmatismo econômico do proprietário sabe valorizar o que considera elite da força de tração e da montaria, reservando ao jumento a base mais degradada da pirâmide. O folheto denuncia a humilhação ao narrar que “os restos que sobravam / Era o que eles botavam / Para os coitados jumentos”, transformando a alimentação do bicho em algo desimportante e humilhante onde a sobrevivência é garantida apenas pelas sobras do banquete alheio.

O descompasso entre o esforço histórico do animal e o reconhecimento humano atinge o plano da memória coletiva na estrofe seguinte, onde o esquecimento surge como uma forma de violência moral. O narrador expõe a ingratidão do proprietário que, movido pela frustração diária, “quando tem raiva / Chama o pobre de tungão”, apelido pejorativo que reduz o bicho à condição de animal velho e sem valor. Nesse sentido, o eu lírico adverte que o homem “Nem se lembra dos favores / Que ele fez a nação”, operando uma crítica à amnésia histórica de uma sociedade que apaga as pegadas de quem ergueu suas fundações. Para rebater esse estigma de descarte, o eu poético recorre à máxima sacralizada da cultura popular ao evocar que “de tal maneira / Nos disse o padre Vieira / Que o jumento é nosso irmão”. A invocação da autoridade teológica e retórica de Antônio Vieira eleva a discussão a um patamar espiritual, propondo um laço de fraternidade e igualdade que condena o abuso humano como um pecado contra um semelhante.

Essa privação reflete-se diretamente no desgaste físico do animal, que passa a carregar marcas no próprio corpo, pois "De tanto pisar em pedra / Fere pé e mocotó". No entanto, o desgaste das articulações e dos cascos não comove o dono, cuja urgência produtiva anula qualquer possibilidade de cuidado. Esse descompasso entre o esforço do animal e o reconhecimento humano atinge o plano da memória coletiva na estrofe seguinte, onde o esquecimento surge como uma forma de violência moral.

O ciclo produtivo do jumento fecha-se na inutilidade biológica, de modo que "Assim o pobre termina / Sem ter direito um cercado (Chicute, 2006, p. 03)", sendo-lhe negado até mesmo o pedaço de terra que justificaria uma velhice protegida. A recompensa por uma vida inteira de serviço, "Depois que não pode mais / Por está velho e cansado (Chicute, 2006, p. 04)", é o descarte espacial, pois o animal "Fica solto no campestre", perambulando pelas margens das estradas como um estorvo público.

Como vemos, o desfecho dessa exclusão materializa-se na intervenção burocrática do Estado, encarnada na figura do "carro do DERT" — o Departamento de Estradas de Rodagem — que "Lhe encontra abandonado (Chicute, 2006, p. 04)". O caminhão de apreensão substitui o olhar do dono, transformando o "irmão" de outrora em um resíduo rodoviário a ser recolhido, selando a trágica ironia de um sistema que exaure as forças de seus operários para depois penalizá-los pela sua própria decadência.

A conclusão deste folheto nos mostra que o eu lírico estabelece um paralelo politicamente agudo ao evocar o a abolição formal no Brasil, ponderando que "A lei Áurea Amenizou / Do escravo o sofrimento (Chicute, 2006, p. 05)". Ao apontar que a legislação oitocentista "Melhorou as condições" e "Fez tudo pra liberar" a mão de obra humana escravizada, o poeta não atenua o horror do passado colonial, mas usa-o como régua para medir o esquecimento absoluto da criatura que permaneceu sob o jugo do chicote, sentenciando que a história "Só esqueceu de ajudar / Ao nosso pobre jumento" (Chicute, 2006, p. 05)". Esse paralelo compara o destino do animal ao das classes subalternizadas, demonstrando que o fim da escravidão legal humana não erradicou a estrutura de opressão e violência que continua a fustigar os lombos dos trabalhadores invisíveis do Sertão.

Diante dessa lacuna moral, a narrativa se volta para a sacralidade cristã como única instância capaz de conferir sentido e dignidade a uma existência tão castigada. O eu lírico resume a trajetória do bicho como um "trabalho esquisito", uma sina marginal marcada pelo ato de seguir "Comendo pelos monturos / Dando o seu sangue a mosquito", imagens que reforçam a crueza de uma vida exposta à degradação. Contudo, essa miséria material é subvertida por uma espécie de herança divina, uma vez que o jumento "Herdou no corpo uma cruz / Quando carregou Jesus / De Belém para Egito (Chicute, 2006, p. 06)". A marca da cruz no pelo do animal funciona como uma ironia trágica: ela é o selo de sua nobreza divina, mas também o estigma que antecipa o seu calvário diário nas mãos dos homens, "Cristo precisando dele / Deixou uma marca nele / A cruz em sua sarneia (Chicute, 2006, p. 06)". A marca da cruz no pelo do animal funciona como uma ironia trágica: ela é o selo de sua nobreza divina, mas também o estigma que antecipa o seu calvário diário nas mãos dos homens.

Por fim, vemos através dos versos que o martírio do jumento possui uma densidade cuja herança justifica sua resiliência e a necessidade urgente de compaixão por parte da humanidade. O eu lírico encerra sua reflexão atestando que "Sofrer assim desse jeito / Como jumento são tem (Chicute, 2006, p. 06)", elevando a dor do bicho a um patamar de trágico. Ao afirmar que o seu padecimento é algo "Que de muito longe vem", vemos a conferência de uma dimensão ancestral e bíblica à exploração do animal, ancorando sua dignidade no cumprimento de uma missão sagrada registrada na tradição,

“Pelo que está escrito / Ele levou Jesus Cristo / Quando saiu de Belém (Chicute, 2006, p. 06)”.

Em última análise, Sebastião Chicute constrói em *O jumento é nosso irmão* uma obra de sensibilidade humanitária. Desse modo, o folheto se encerra provando que açoitar, abandonar ou menosprezar o jumento não é apenas um ato de ingratidão econômica ou de ignorância social, mas uma profanação contra um animal que carrega na própria pele o símbolo do sacrifício divino, transformando a poesia de cordel em um poderoso manifesto ético em defesa da vida e da dignidade dos oprimidos.

A mudança do lamento à insurreição poética redesenha o papel do animal na literatura de cordel, permitindo que a denúncia social ganhe contornos de manifesto político. Enquanto a escrita de Sebastião Chicute em *O jumento é nosso irmão* se debruça sobre o realismo doloroso do cotidiano, fixando-se na crônica do lombo castigado, da ingratidão dos donos e do descarte burocrático do animal na velhice — atenuados apenas pela promessa de uma justiça divina na eternidade —, a produção contemporânea de autoria feminina reorganiza essa sensibilidade sob a ótica da agência e da contestação ativa.

Em vez de aceitar o martírio como uma herança ancestral intransponível, a poesia popular passa a instrumentalizar a palavra para conferir ao bicho o direito de resposta e de insurgência contra o jugo humano. É exatamente nesse ponto de ruptura com a passividade que a narrativa se renova, pois o cordel *O Jumento Virgulino*, de Maria Luciene, inicia-se a partir de uma ideia de valorização do jumento como figura moral e social. Esses versos inaugurais anunciam não apenas o tema, mas também sua posição diante do mundo:

Peço a Deus sabedoria
Para falar nos progressos
Raciocínio animal
Dando basta aos perversos
O jumento Virgulino
De quem falo nestes versos (Luciene, [s.d.], p. 1).

O primeiro aspecto que merece atenção é o caráter invocatório da abertura: “Peço a Deus sabedoria/ Para falar nos progressos”. Nesse momento, o pedido de sabedoria aproxima o poeta da tradição oral nordestina e da própria estrutura dos cantadores e repentistas, que frequentemente iniciavam/iniciam suas narrativas solicitando inspiração divina. Há aqui uma construção de humildade discursiva no qual o poeta não se coloca como dono absoluto da verdade, mas como alguém que recebe uma missão de fala. Esse gesto também legitima moralmente o discurso que virá depois.

Nos versos seguintes, “Raciocínio animal/Dando basta aos perversos (Luciene, [s.d.], p. 1)” vemos uma espécie de inversão representativa. O animal, tradicionalmente associado pela cultura dominante à irracionalidade, passa a ser portador de “raciocínio”. Ou seja, os versos rompem, assim, uma hierarquia clássica entre humano e animal, pois o jumento deixa de ser mero objeto do trabalho rural e passa a ocupar posição de sujeito reflexivo. Essa estratégia lembra procedimentos frequentes da literatura popular, tais como utilizar a animalização para denunciar violências humanas. Entretanto, o eu lírico vai além da “simples” personificação. O “raciocínio animal” aparece como moralmente superior aos “perversos”, que são os verdadeiros irracionais da narrativa. Há aqui uma crítica ética e social ao que entendemos como comportamento e pensamento humano.

Algo que também devemos levar em consideração é o nome do personagem: “O jumento virgulino”. A escolha evoca Virgulino Ferreira da Silva, figura central do imaginário sertanejo presente no cangaço. Lampião, historicamente ambíguo, foi transformado pela cultura popular em símbolo de resistência, rebeldia e enfrentamento das opressões. Ao atribuir ao jumento esse nome, temos uma espécie de animal-herói sertanejo, capaz de confrontar injustiças. Ainda mais, o jumento, animal historicamente associado à submissão e ao trabalho pesado, que recebe simbolicamente o nome de um cangaceiro temido e desafiador. Essa tensão produz um efeito literário diferenciado: o animal visto geralmente como um ser inferior torna-se figura de resistência.

Na estrofe seguinte, vemos algo como a breve biografia do animal – “Vêm do começo do mundo/ A história do jumento” (Luciene, [s.d.], p. 1). O eu lírico não o “descreve” como elemento regional ou econômico, ele o universaliza ao introduzi-lo como parte da história da humanidade. Essa universalização culmina na referência bíblica:

Vêm do começo do mundo
A história do jumento
Foi visitar a Jesus
Cumprindo seu testamento
Lá na gruta de Belém (Luciene, [s.d.], p. 1).

Sua presença no nascimento de Cristo, de acordo com a tradição popular nordestina, marcada fortemente pelo catolicismo, possui força afetiva e cultural. Além disso, existe uma inversão silenciosa interessante: enquanto muitos homens praticam perversidades, o jumento participa do momento mais sagrado da tradição cristã. Ou seja, o animal torna-se símbolo de pureza moral, pelo que podemos observar nos versos citados acima.

No decorrer do folheto, recurso fundamental: a voz do animal através de uma carta pertencente a este e direcionada à poetisa. A partir do diálogo, o jumento deixa de ser apenas tema e torna-se narrador potencial. Temos a concessão da fala a quem normalmente é silenciado, de modo a transformá-lo em sujeito histórico, político e discursivo. Nesse momento, o animal ganha voz, memória e consciência: “Minha história pra os seus versos/Aqui você passará” (Luciene, [s.d.], p. 2). Temos, então, a solicitação da representação literária através do pedido do registro de sua vida; a literatura popular assume função de testemunho nesse momento.

A poetisa, a quem Virgulino, em sonho, escreveu uma carta pedindo que sua história fosse contada em versos — a partir do que ficou gravado em sua memória — passa a narrar a construção de um açude ocorrida em 1883. Ela versa a partir da perspectiva do animal. Temos o abandono de qualquer romantização. Surge uma denúncia direta da exploração animal, pois o jumento aparece como corpo sacrificado pelo progresso humano.

Seus duzentos e dez mil
Quilômetro mede o açude
Carregou carga pesada
Pesquisei o quando pude
As costas do animal
Explorou severo rude (Luciene, [s.d.], p. 3).

Notemos, nesses últimos versos, o uso de palavras mais duras, tais como: “carga pesada”, “explorou”, “severo rude”. Pelo que podemos observar, o “progresso”, antes mencionado na abertura do cordel, revela agora seu lado violento. Essa modernização sertaneja é construída sobre sofrimento invisibilizado. O destino do jumento espelha o destino do trabalhador pobre nordestino. Ambos sustentam grandes construções históricas sem reconhecimento proporcional.

Nas próximas estrofes, o eu lírico dá-nos a entender que parte desse sofrimento ocorre de modo mais desvalorizado e rigoroso na capital:

Comboio com caçuás
Veredas pra capital
Transportou mercadoria
Cachaça e canavial
As pisaduras do lombo
Jogavam água com sal.

Lá na tradição rural
Conhecido como irmão
Mas o irmão que conheço
Das cordas do coração
Não se coloca uma carga
Seu respeito é compaixão (Luciene, [s.d.], p. 3).

Ao lermos essas estrofes, observamos uma profunda fratura na representação do jumento dentro da poesia popular, construída a partir de um nítido contraponto geográfico, econômico e afetivo. O eu lírico projeta dois mundos distintos que se enfrentam diretamente: de um lado, a lógica utilitária e desumanizadora associada à capital; de outro, a ética da compaixão ancorada na tradição rural. Esse embate não apenas expõe o sofrimento físico do animal, mas também problematiza a transição de um ambiente comunitário para um cenário puramente mercantil.

No início da estrofe, o movimento em direção à capital introduz uma perspectiva em que o bicho perde sua individualidade para se tornar mera engrenagem do comércio. Ao descrever o “comboio com caçuás” transportando “cachaça e canavial”, o eu lírico reduz o jumento a um meio de transporte descartável, cujo valor é medido estritamente pela sua capacidade de carga. O sofrimento, nesse contexto urbano e de trânsito, é explícito e naturalizado a partir do momento em que o limite do corpo do animal é testado, até o surgimento das “pisaduras do lombo”. Dessa maneira, a violência desse processo se coroa na imagem dolorosa da “água com sal” jogada sobre as feridas abertas. Longe de representar um cuidado, esse ato simboliza a frieza de um sistema que busca remediar a dor de maneira rudimentar apenas para que a marcha econômica não seja interrompida, evidenciando uma total coisificação do ser.

Em contrapartida, a segunda estrofe apresentada acima opera um resgate da tradição rural, opondo-se drasticamente à brutalidade anterior. O ambiente do campo é evocado não pela sua dureza com relação ao ambiente árido, mas por uma escala de valores humanos e afetivos. Sendo assim, o jumento, que na capital era tratado como engrenagem, aqui é reconhecido sob o estatuto de “irmão” — um parentesco metafórico que estabelece uma relação de igualdade e respeito mútuo. Além do mais, o eu lírico aprofunda essa conexão ao evocar as “cordas do coração”, sugerindo que a convivência com o animal é mediada por um laço afetivo visceral. Ao que parece, o verso “não se coloca uma carga” surge como um imperativo contra o abuso, determinando que o

respeito à vida e a "compaixão" devem se sobrepor a qualquer necessidade de exploração do trabalho.

Nesse sentido, o contraponto entre os dois fragmentos poéticos funciona como um espelho invertido da modernização. Enquanto a primeira estrofe denuncia o impacto desumanizador do progresso e da pressa comercial da capital, que anestesia a empatia e transforma o sofrimento em rotina, a segunda estrofe funciona como um refúgio moral. Nela, a poesia popular cumpre o papel de subverter a lógica do lucro, propondo uma ética sertaneja onde o jumento deixa de ser uma máquina de tração para se tornar o espelho da dignidade e da resiliência do próprio homem do campo.

Depois desse momento, o jumento aparece nos próximos versos a partir de uma outra perspectiva, introduzido não mais como a vítima passiva da exploração urbana ou o irmão idealizado da lida rural, mas como um agente.

Nasceu na era moderna
um jumento pequenino
Destemido e curioso
Terminou sendo assassino
Daquele dia em diante
O segundo Virgulino.

As crianças que montavam
Somente por aventura
Dava seu pulo mortal
Era choro e sepultura
E o jumento cangaceiro
Botou o punhal na cintura.

Nunca aceitou nesse carga
Muito pior montaria
Cinco homens lhe enfrentaram
Pararam na enfermaria
Mordia e dava patadas
No ar poeira subia. (Luciene, [s.d.], p. 5).

A transição para a "era moderna" engendra uma metamorfose na própria natureza do animal: o bicho pacífico e resiliente dá lugar a uma figura "destemida e curiosa" que, ao reagir violentamente ao seu entorno, "terminou sendo assassino". Ao ser batizado pelo eu lírico como "o segundo Virgulino", o jumento é imediatamente elevado ao status de herói trágico do Sertão. Essa associação direta a Lampião desloca o animal do meio do trabalho para o ciclo do cangaço, transformando seu sofrimento histórico em um manifesto de violência legítima e rebeldia contra as estruturas que secularmente o oprimiram.

Torna-se importante ressaltar que a recusa do jumento em aceitar o jugo humano manifesta-se de forma clara, subvertendo a aparente inocência das "crianças que montavam somente por aventura". Além do mais, o "pulo mortal" do animal, que resulta em "choro e sepultura", demarca a perda definitiva da domesticidade vista nos versos em que o animal aparece como servo. Já em relação ao instrumento que marca esse ímpeto transgressor, o punhal, a arma icônica do cangaço, deixa de ser um instrumento humano para se tornar a extensão da pata de Virgulino que, revoltado, indica que a tolerância do bicho chegou ao fim.

Na última estrofe apresentada acima, vemos essa poética da insurreição ao detalhar o confronto físico entre a força animal e a tentativa de dominação humana. O imperativo que antes era um clamor do eu lírico na tradição rural torna-se agora uma lei imposta pelo próprio jumento, posto que ele "nunca aceitou carga, muito pior montaria". Quando a estrutura social tenta restabelecer o controle e a submissão por meio da força bruta, personificada nos "cinco homens" que o enfrentaram, o resultado é a total inversão de poder, enviando-os diretamente para a "enfermaria". Virgulino é uma criatura que recusa o cativo e, através da estética do cangaço, lava com sangue e poeira o lombo que outrora foi castigado com água e sal.

Podemos observar também que a imersão do jumento no universo do cangaço e da violência física expande-se, nas estrofes seguintes, para uma dimensão institucional, teológica e política, onde o animal assume o papel de um diplomata e legislador do Sertão. Talvez possamos afirmar isso porque o primeiro sinal dessa transição do plano da força para o plano do intelecto ocorre quando o eu lírico narra que o animal "Escreveu com o focinho / No patamar da igreja (Luciene, [s.d.], p. 6)", um ato que carrega um simbolismo duplo. Ao usar o focinho para grafar o texto, o jumento subverte o estigma da ignorância animal ao se mostrar letrado, capaz. Já ao escolher o "patamar da igreja" como suporte, ele ocupa o espaço público e sagrado mais importante da comunidade para fazer ecoar sua voz.

Vemos que essa interlocução direta com a figura clerical e histórica fica evidente no cumprimento "Ao padre Antônio Vieira / Dizendo o senhor esteja / Disposto pra me ouvir" (Luciene, [s.d.], p. 6)", estabelecendo uma ponte dialógica onde o bicho exige o direito à palavra para "Reforçar minha peleja", transformando sua luta individual em uma causa que demanda escuta e mediação espiritual, que logo se revela como uma demanda por justiça social e legalidade, aproximando a literatura popular do discurso de direitos humanos e proteção animal.

Assim, o jumento reconhece no clérigo um aliado histórico dos marginalizados, saudando-o ao dizer "Desse povo pequenino / És o grande defensor", uma metáfora que irmana o sofrimento dos bichos ao das classes oprimidas do campo. Contudo, o animal não busca apenas consolo espiritual. Sua meta é a ação política concreta. Ele convida o padre a mobilizar outras esferas de poder, ordenando: "Chame as autoridades / Que tem fé no salvador / Para assinar minha lei / Contra o sistema opressor" (Luciene, [s.d.], p. 6)".

Esse uso do termo "minha lei" é definitivo para a compreensão desse novo modo de agir do jumento, pois ele não é mais um subalterno que implora por piedade, mas um sujeito de direito que redige o próprio estatuto de libertação, exigindo que a estrutura governamental e religiosa se curve e assine um pacto de ruptura contra a opressão constantemente vivida. Vemos, por exemplo, que ele enumera as alternativas mecânicas que tornam seu sacrifício físico desnecessário, apontando que há maquinários capazes "Pra nos substituir".

Segue-se, então, uma detalhada catalogação do progresso automobilístico e utilitário que invadiu o Sertão, mencionando o "Carro pipa e caminhão / O corcel, rural e jipe / Caminhonete e fuscão / Bicicleta e mobilete (Luciene, [s.d.], p. 7)". Essa listagem marca no tempo a paisagem rural e esvazia o argumento da necessidade econômica do sofrimento animal. Isso nos faz refletir que, se a técnica moderna oferece tantas ferramentas de transporte, a manutenção do jumento sob cargas esmagadoras deixa de ser uma fatalidade do meio e passa a ser uma escolha cruel da sociedade. Ao incluir ironicamente na lista até mesmo o "carrinho de mão", o folheto reforça que qualquer alternativa é válida para poupar o lombo do bicho.

Ao final da obra, O jumento agora aparece como um ser politizado, pois propõe algo: "Prefeitura com projetos / Pra todos solenidade", o que insere o debate do bem-estar animal na agenda de políticas públicas urbanas. A solução para o impasse geográfico estabelecido desde o início da narrativa surge no verso "Com dose de paciência / Jumento não na cidade", delimitando os espaços de convivência e sugerindo uma retirada digna do animal do ambiente urbano desumanizador.

Essa reforma estrutural, no entanto, depende de uma transformação cultural profunda que atinja a raiz do problema. O desfecho da análise se consolida no clamor por "Educação pro roceiro / Inforcando sua maldade", indicando que a libertação definitiva do jumento — e o fim do ciclo de violência que começou com o lombo castigado e culminou no punhal na cintura — só será alcançada quando o próprio homem do campo for emancipado pelo conhecimento, sufocando a ignorância que gera o abuso.

Algo que ainda devemos notar é que o alcance da voz de Virgulino atinge o ápice institucional quando o eu lírico anuncia: "Hoje meu depoimento / Está chegando ao senado (Luciene, [s.d.], p. 7)", demonstrando que a "peleja" iniciada no patamar da igreja rompeu o isolamento geográfico do Sertão para pautar o debate legislativo federal. A legitimação de sua luta passa a ser chancelada por uma ampla rede de mediação política e artística, que envolve desde o "Promotor e deputado" até figuras exponenciais da gestão pública da época, culminando na menção "Pro ministro da cultura / Gilberto Gil ufanado". A escolha de Gilberto Gil como interlocutor não é casual; ela evoca um período histórico de valorização da cultura popular e periférica como patrimônio identitário do Brasil, sugerindo que o clamor do jumento foi acolhido por uma política de Estado orgulhosa de suas raízes.

Essa articulação com o poder político institucionaliza-se e ganha contornos de memória regional na estrofe seguinte, onde o poeta evoca o cenário baiano como palco de recepção dessa nova consciência. O jumento direciona seu pleito "Pro Antônio Imbassahy / Prefeito de Salvador", conectando a demanda rural ao coração da capital baiana, e estende a interlocução ao "Senador Antônio Carlos / Que também conhecedor", além de citar "Rodolpho, Tourinho e César / Um grande estimulador". Essa catalogação de lideranças políticas serve para chancelar a causa do animal; ao colocá-los na posição de "conhecedores" e "estimuladores", a poesia popular constrói uma rede de apadrinhamento que retira a defesa dos animais da marginalidade discursiva e a insere no centro das decisões e do prestígio das elites governamentais.

A vitória política do jumento deságua em uma conquista social de caráter humanitário e inclusivo, demonstrando que a libertação do animal está intrinsecamente ligada ao progresso e à justiça para os próprios seres humanos. Portanto, os versos de Luciene destacam uma das grandes realizações dessa mobilização ao narrar que "Da produção livro em braile / Criou primeira impressão / Oficial no Brasil". A ação governamental, que resulta na democratização do acesso à leitura através do folheto adaptado, é consumada no gesto de generosidade social de ir "Doando a população / Com problema visual". Essa virada temática é crucial, posto que o jumento, historicamente associado ao analfabetismo e à rusticidade, torna-se o idealizador de um projeto de acessibilidade literária, provando que sua rebeldia gerou frutos de cidadania e inclusão para os mais vulneráveis.

Diante de tamanha saga, a penúltima estrofe funciona como uma síntese biográfica que reelabora o modelo do animal na literatura de cordel. O eu lírico orgulhosamente afirma que "O jumento Virgulino / Não pegou fardo pesado", ratificando o sucesso de sua recusa histórica ao jugo humilhante da capital. Ao ser caracterizado como "Valente e trabalhador / Porque não ficou parado", ele preserva o valor da

laboriosidade sertaneja, mas recusa a servidão cega. O fechamento dessa caracterização se dá no contraponto com a sua própria espécie, ao celebrá-lo como o indivíduo que, "Entre seus irmãos passivos", destacou-se como "O mais conscientizado". Desta forma, o jumento Virgulino rompe com o determinismo biológico e com o ciclo da mansidão sertaneja, pois introduz a consciência de classe e de direitos no reino animal, transmutando-se em liderança revolucionária.

Ao final da narrativa poética vemos a imortalização da jornada através do poder da própria palavra cantada. O eu lírico encerra a narrativa proclamando: "Assim termina a história / Do jumento Virgulino / Que batalhou no Nordeste / Mudando as leis do destino". A vitória contra o "destino" representa a superação daquela realidade fatídica da primeira estrofe — onde o lombo marcado por água e sal parecia uma condenação eterna. Portanto, a libertação definitiva do animal não ocorre apenas na assinatura das leis humanas, mas na sua eternização estética, "Depois decantando em versos / Do poeta nordestino". Assim sendo, a poesia popular de cordel cumpre o seu papel mais nobre: o de atuar como o tribunal e o arquivo da memória sertaneja, onde o jumento deixa de ser uma máquina esquecida no tempo para se tornar um "mito" de liberdade gravado para sempre no cancionário popular.

Se na poesia de Maria Luciene o jumento Virgulino se agiganta como um símbolo de insurreição política e refúgio moral contra a desumanização mercantil, essa necessidade de uma ética baseada no afeto e no respeito mútuo ganha contornos ainda mais intimistas e confessionais na obra de outros autores da mesma tradição. Em vez do embate geográfico entre o campo e a capital, a resistência contra a crueldade passa a ser desenhada a partir do cotidiano doméstico e da sensibilidade do próprio trabalhador rural, que reconhece no bicho de lida um igual em dignidade e direito à existência. É sob essa ótica de profunda cumplicidade e humanização do olhar que se estrutura a produção de outras vozes do cancionário popular.

O poema "O burrinho do leiteiro", de Antonio Henriques Neto, foi publicado no livro *Voz de um home rude*, em 2001, possui oito décimas e traz uma perspectiva delicada acerca da servidão animal. A primeira estrofe é uma apresentação da voz poética na primeira pessoa do singular na qual um caboclo diz ter as mãos grossas e afirma que seu viver é diferente dos demais. Isso porque seu mundo é a sua palhoça, e é lá que ele vive feliz cuidando de seus animais e lhes dando, de acordo com ele, o carinho "qui o bicho bruto merece" (Henriques Neto, 2001, p. 86). Além dessa afirmação, outros versos chamam atenção: "dô o direito qui eles tem / purisso me querem bem / me respeita e obedece" (Henriques Neto, 2001, p. 86). Essa perspectiva, além de citar o respeito, revela uma ideia de consideração pela vida animal, demonstrando uma importante noção de estima e de reconhecimento dos animais como algo que tem valor, bem como a vida humana.

Na segunda estrofe, o sertanejo revela que falará sobre o burrinho do leiteiro, colocando-o como um bicho de grande valor, um escravo de valia, conforme podemos ler abaixo:

Por essa razão vou falá
do burrinho do leiteiro,
o valoroso animar
tratado com disispero.
É um iscravo de valia
qui trabalha todo dia
levando carga pesada.
E na sua humirdade
sai cedinho pra cidade
sem direito a cumê nada (Henriques Neto, 2001, p. 86).

Vejamos que o sertanejo destaca a carga pesada a qual o burrinho precisa carregar diariamente e que não possui nem mesmo o direito a comer antes de ir cedo para a cidade. Por isso, percebemos o trabalho análogo à escravidão. O termo “humildemente” deve referir-se, acreditamos, ao fato de que o animal faz o que lhe mandado sem revidar. Em seguida, a terceira estrofe denuncia sobre o modo como o animal é tratado em seu serviço. Além de levar o leite pesado, ele é obrigado a carregar o leiteiro também. Ademais, ainda é surrado na cabeça e furado na barriga por diminuir seus passos quando chega em uma lombada e acaba esmorecendo. Na quarta estrofe, o caboclo lembra a falta de liberdade, pois o burrinho fica amarrado em algum muro e o alimento ao qual tem acesso é papel nos monturos. Além dessa situação deplorável, quando vai voltar para casa, é debaixo do sol em brasa, ou seja, escaldante, e ainda por cima apanhando para ir correndo e chegar mais rápido em casa.

A partir dessa exposição, vemos o quanto o animal é sofredor e como sua força é explorada na lida diária. Demonstrando como as condições são cruéis para o pobre bicho, o sertanejo diz ainda, na quinta estrofe: “Se chega em casa enfadado / não consegue discansá, / pois tem a ração do gado / e a água pra carregá” (Henriques Neto, 2001, p. 87). Isto é, seu trabalho cotidiano deixa pouco ou nenhum espaço para o descanso, tudo isso porque o homem não percebe – ou não quer ver – que ele é um ser vivo que precisa descansar. Por conta disso, é visto como “leiteiro disumano”.

Depois de velho e cansado, as estrofes finais expõem o que acontece com o bicho:

É jogado num cercado
isquicido do seu dono,
ali fica dispresado
no maió dos abandono.
O tempo vai passando
e o burrinho definhando,
sem ninguém lhe socorrê.
Sem sombra, sem alimento
precura pelo relento
um cantinho mode morrê.

Mas não é ali o seu fim,
vai sê em outro lugá,
não vai mais cumê capim
no chão da terra natá.
Antes disso é vendido
a um home discunhido
lá do triango mineiro.
Distante da terra amada

vai morrê na charquiada
o burrinho do leiteiro... (Henriques Neto, 2001, p. 88).

Como vemos, o abandono é evidenciado como ato de crueldade do homem, um abandono que vem junto da falta de comida e de sombra para descansar, por isso ele acaba definhando. Além de tudo, o caboclo traz um fim ainda mais medonho: a venda do animal para o triangulo mineiro, que o faz morrer distante de sua terra natal. O poema revela um olhar sensível para o sofrimento do burrinho que trabalhou com o leiteiro uma vida inteira e traz os atos de violência pelos quais foi obrigado a passar enquanto servia ao ser humano.

A leitura dos três poemas revela como a literatura popular transforma a figura do jumento em instrumento crítico para repensar a realidade sertaneja. Em Sebastião Chicute, o animal é retratado sob o signo do realismo doloroso, como operário essencial ao desenvolvimento nacional, mas condenado ao abandono e à exploração, espelhando a condição do trabalhador subalterno nordestino cuja redenção repousa na sacralidade cristã. Já em Maria Luciene, essa sensibilidade é radicalmente reorganizada: o jumento Virgulino rompe com o martírio passivo, assume voz e agência, e desloca o debate para o campo dos direitos humanos, tornando-se mito de liberdade e consciência política. Por fim, em Antonio Henriques Neto, a questão se recolhe à esfera íntima e cotidiana, onde o respeito ao animal se mede na convivência visceral entre o caboclo e suas criaturas. Essa transição poética — do realismo da denúncia à insurreição cidadã e, depois, à dimensão afetiva — evidencia a versatilidade do cordel em pautar justiça social e dignidade animal.

3 A proposta: apreciação artística, debate em foco e criação literária a partir dos textos

“Hoje, em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, em locais como mercados e feiras, terreiros de casas e alpendres, é preciso pensar novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 49). Logo, a escola se torna um ambiente que pode oportunizar esse encontro na medida em que formos pensando o meio escolar como profícuo para significativos momentos de leitura.

Nesse sentido, esta proposta pedagógica foi estruturada para pensar na sala de aula como um lugar de investigação crítica, de empatia e de letramento social, afastando-se do modelo mecânico de recepção literária que frequentemente reduz o cordel a um mero exercício de contagem de sílabas poéticas ou cópia de rimas. Em vista disso, os autores refletem:

Uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação (pesquisa sobre fatos históricos, sobre determinados personagens – Getúlio Vargas, padre Cícero etc. – sobre fatos da linguagem), que retoma esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de aula – sobretudo para o Ensino Fundamental. Ela não consegue oportunizar um encontro com a experiência cultural que está ali representada e, de certo modo, como que esvazia o objeto estético (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 126).

Pensar no esvaziamento do objeto estético é refletir acerca do fato de que, a partir do momento em que a leitura da literatura popular em sala de aula não propicia uma

aproximação do leitor com os textos, a escola está deixando de lado a experiência cultural e estética que os cordéis carregam em seus versos. “Partindo do princípio de que o gosto pode e deve ser educado, é fundamental insistir na leitura – não só do cordel. E leitura muitas vezes como trabalho na busca de significação” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 128), conformem destacam os autores. Dessa forma, o trabalho com esses textos precisa ser pensado de modo mais próximo dos estudantes com vistas a oportunizar uma recepção menos mecânica e mais significativa.

Ao tomar como eixos analíticos, os poemas de Sebastião Chicute, Maria Luciene e Antonio Henriques Neto, as atividades desenham um percurso que convida o estudante a vivenciar as tensões vistas nos textos a partir da opressão que é possível perceber neles. Para tanto, a dinâmica se organiza em atividades interativas e discursivas. Em vez de “apenas” ler, copiar ou preencher questionários, os alunos serão convidados a investigar, debater, encenar e intervir socialmente a partir do universo dos três poemas.

Pensamos que estas atividades podem ser utilizadas em turmas do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, ou do Ensino Médio. A proposta tem duração estimada de quatro a cinco aulas, permitindo que os poemas sejam trabalhados de forma integrada e contextualizada, estimulando tanto a reflexão crítica quanto a produção criativa dos alunos. Lembramos que essas atividades serão sugestões para serem realizadas após a leitura dos textos. Leituras estas que devem proporcionar a oportunidade de ler para os alunos e também levar em consideração cada poema de modo individual, a entonação, as rimas, etc.

Atividade 1: O Tribunal do Sertão (Júri Simulado)

Objetivo: Desenvolver a argumentação oral e a compreensão das tensões sociais apresentadas nos poemas.

A Dinâmica: A sala de aula é transformada em um tribunal para julgar as ações do Jumento Virgulino (que se rebelou, mandou homens para a enfermaria e virou cangaceiro) contra os maus-tratos infligidos pelos donos (citados nos textos de Sebastião Chicute e Antônio Henriques Neto).

Divisão dos Grupos:

- Grupo 1 (Banca de Defesa do Virgulino): Utilizará os versos sobre os abusos históricos ("As pisaduras do lombo / Jogavam água com sal" ou "É surrado na cabeça e furado na barriga") para justificar a revolta do animal como legítima defesa e reação ao "sistema opressor".
- Grupo 2 (Banca de Acusação/Proprietários): Defenderá a ordem tradicional da época, alegando o prejuízo econômico, o ataque às crianças ("Dava seu pulo mortal / Era choro e sepultura") e o perigo da insurreição armada.
- Grupo 3 (Conselho de Sentença/Juízes e Jurados): Alunos que analisarão os argumentos baseados nos textos e darão o veredito, propondo uma sentença que concilie a justiça com as propostas do próprio jumento (como a criação de leis e o uso de tecnologia).

Pensando nessa proposta, refletimos acerca da importância do debate para os leitores em formação, porque quando vivenciam uma atividade como esta que foi proposta acima, precisam se posicionar, refletir, buscar nos versos argumentos para defender e demonstrar

seus pontos de vistas. Assim, a leitura de vários cordéis pode fazer com que os alunos se posicionem criticamente perante o texto literário. Logo,

Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula. Qualquer que seja o método de abordagem do texto literário, o *debate* em algum momento deverá ser sempre privilegiado. [...] Tanto é possível discutir determinados assuntos a partir de um folheto quanto compará-los com outros (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 129-130, grifo dos autores).

Nesse sentido, provocar e instigar a criticidade dos leitores pode ajudá-los a voltar aos textos para debater e também fazer com que acabem descobrindo e revendo versos que passaram despercebidos. Vamos à segunda proposta de atividade.

Atividade 2: "O Testamento Secreto" (Performance e Escrita Empática)

Objetivo: Estimular a sensibilidade literária a partir do eu lírico animal e criar uma releitura de um tropo tradicional do cordel.

A Dinâmica: O poema *O Burrinho do Leiteiro* termina de forma trágica ("distante da terra amada / vai morre na charquiada"). Na literatura popular, existe a tradição dos "Testamentos de Animais", onde o bicho, antes de morrer, deixa suas poucas posses ou conselhos para o mundo.

- Atividade Prática: Os alunos não vão escrever novos versos rimados. Eles deverão redigir e encenar "O Testamento em Prosa do Burrinho" ou uma "Carta de Despedida do Jumento Velho" direcionada ao dono que o abandonou no monturo.

Interatividade: Para a apresentação, o texto pode ser lido em formato de *Slam* (poesia falada de ritmo urbano) com um fundo musical da escolha dos alunos ou do professor. Essa atividade pode trabalhar a entonação, o sentimento e a oralidade da denúncia contida no texto.

Essa atividade de criação a partir da leitura dos textos literários precisa levar em consideração o caráter lúdico, que faz com que os alunos se sintam livres para se expressar. Nesse sentido, "É bom estar atento ao fato de que as atividades de criação literária em sala de aula não devem ser impostas. Há alunos – e nem sempre são poucos – que não sentem propensão para criar, embora gostem de ler, e eles devem ser respeitados" (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 134). Por isso, não se deve obrigá-los a participar. Ademais, os autores destacam que utilizar uma atividade de criação para fins avaliativos também não é interessante, tendo em vista que o objetivo desse tipo de atividade não é esse. O intuito deve ser, antes de tudo, a apreciação artística.

Considerações finais

A análise das obras *O jumento é nosso irmão*, de Sebastião Chicute, *O Jumento Virgulino*, de Maria Luciene e *O burrinho do leiteiro*, de Antonio Henrique Neto, evidencia que a literatura de cordel e a poesia popular não operam apenas como registros estéticos do Nordeste, mas como autênticos manifestos de denúncia social, ética e política. Ao deslocar a figura do jumento e do burro da mera engrenagem de tração ou do

alívio cômico para o estatuto de sujeitos dotados de história, memória e agência, os poetas populares constroem um espelho contundente das assimetrias de classe e das injustiças estruturais que perpassam o meio rural. O sofrimento impresso no lombo desses animais, por exemplo, confunde-se com a própria trajetória de exploração e resiliência do trabalhador subalternizado, enquanto a elevação desses bichos a heróis revolucionários ou símbolos de pureza cristã subverte a lógica utilitarista e clama por uma revisão moral nas relações humanas.

Nesse panorama, a transposição dessas discussões para a sala de aula assume uma importância pedagógica e social imensurável, já que as atividades planejadas a partir dessa temática podem transformar o ambiente escolar em um espaço vivo de educação humanitária, interdisciplinar e socialmente engajada. Em vez de limitar-se apenas à decodificação puramente textual ou gramatical, o estudo do cordel focado na exploração e dignificação do jumento e do burro podem desafiar os estudantes a confrontarem a realidade prática de suas próprias comunidades com a sensibilidade ética dos folhetos.

Como muitos alunos convivem diretamente com a realidade do trabalho animal em suas esferas familiares e cotidianas, esse debate proporciona uma ponte entre as vivências pessoais e o conhecimento literário, o que pode legitimar os saberes locais e estimular a leitura crítica do mundo.

Em última análise, propor atividades sobre esses animais na educação básica cumpre o papel fundamental de cultivar a empatia e o senso de justiça social desde a base escolar, pois ao debater o bem-estar animal, as violências naturalizadas pelo cotidiano laboral e esse esquecimento da história do animal, algo que apaga o esforço dos oprimidos — sejam eles humanos ou não —, a escola fomenta uma postura ativa contra a perversidade e a opressão estrutural. Sendo assim, a sala de aula consolida-se, portanto, como um território de emancipação e conscientização, onde a literatura popular atua como veículo de intervenção social capaz de humanizar o olhar dos educandos em relação à vida, à dignidade e ao respeito mútuo.

Referências

CHICUTE, Sebastião. *O jumento é nosso irmão*. Capistrano: Editora Bagagem, 2006.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel *et al.* *Literatura popular em verso: estudos*. Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

LIRA, Gorete. *Minador: berço esplêndido da história de muitos*. Picuí: Monocromarte serviços gráficos, 2011. [16 p.]

LUCIENE, Maria. *O jumento Virgulino*. Fortaleza: C.V.C. do Nordeste. [08p.]

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola)

MELO, Antonio Francisco Teixeira de. *Os animais têm razão*. Mossoró: Editora Cordel, 2017. [08 p.]

NETO, Antonio Henriques. *Voz de um homem rude*. Cuiabá: Gráfica Laser, 2001.

PINHEIRO, Hélder. *O preço do jumento: poesia em contexto de ensino*. EDUFCG: Campina Grande, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; Wanderley, Naelza de Araújo. Do sertão nordestino para a sala de aula: histórias de animais contadas pelo cordel. *Revista Mosaico*, n. 15, n. 23, p. 282-304, 2023.

PANORAMA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA EN ESLOVAQUIA

Mónica Sánchez Presa
<https://orcid.org/0000-0002-0786-2776>
Universidad Comenius de Bratislava
monica.sanchez@uniba.sk

Introducción

En la bibliografía existente acerca de la historia de la traducción y recepción de la literatura española en Eslovaquia encontramos varios títulos que se centran a las traducciones de obras literarias destinadas al público lector adulto. Entre ellos cabe destacar los de Palkovičová (2007 y 2015), Gómez-Pablos (2016), Palkovičová y Šoltys (2020) o Šišmišová y Palkovičová (2021). Sin embargo, no hemos encontrado ninguno que se centre única y exclusivamente en el público infantil y juvenil. En este estudio, pues, nos centraremos en la presencia de la literatura infantil y juvenil española en el contexto cultural eslovaco. Siguiendo un enfoque descriptivo, presentaremos un breve panorama histórico de las traducciones de obras de la literatura infantil y juvenil española publicadas en Eslovaquia desde 1951, año en que encontramos la primera versión en eslovaco destinada al público infantil de una obra española (una adaptación del *Quijote* para jóvenes lectores), hasta 2025.

Nuestro objetivo es ofrecer información lo más completa posible acerca de los títulos que conforman el corpus de traducciones, fijándonos en los autores traducidos, los géneros y estilos de las distintas obras o los responsables tanto de la autoría de las traducciones (los traductores) como de su publicación (las editoriales). También haremos referencia a las circunstancias sociohistóricas en las que surgieron las traducciones, puesto que, como podrá comprobarse, influyeron significativamente en la presencia de la literatura infantil y juvenil española en el contexto cultural eslovaco.

Para la elaboración del corpus de traducciones hemos tomado como base la bibliografía de traducciones al eslovaco de obras de la literatura española e hispanoamericana compilada por los hispanistas eslovacos Eva Palkovičová y Jaroslav Šoltys (publicada en 2020), que hemos completado y actualizado con datos facilitados por la propia Eva Palkovičová y otros resultantes de una labor de búsqueda en catálogos de bibliotecas eslovacas y diversas fuentes de Internet, principalmente los portales de las dos cadenas de librerías más grandes de Eslovaquia²⁹.

1 La literatura española en el contexto cultural eslovaco

Los inicios de la actividad traductora del español al eslovaco en el ámbito de la literatura se remontan a las primeras décadas del siglo pasado con la publicación de las traducciones de las obras *Receta contra las suegras* (1912), de Juan Manuel Diana, y *El genio alegre* (1923), de los hermanos Álvarez Quintero.

²⁹ Nos referimos, concretamente, a Panta Rhei y Martinus.

Sin embargo, son los años 50 los que suponen un punto de inflexión en cuanto a la historia de la presencia de la literatura española en Eslovaquia³⁰. En primer lugar, en 1950 se publica la primera y hasta el momento única traducción eslovaca del *Quijote*, realizada por el romanista Jozef Felix, con la que, en palabras del destacado hispanista y traductor eslovaco Vladimír Oleríny, empezó a escribirse “la historia del hispanismo eslovaco como una de las disciplinas lingüísticas y literarias de más reciente creación en Eslovaquia” (Litvak, 2006, p. 109). En segundo lugar, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius de Bratislava, la más antigua del país, se constituyó en el año académico 1954/1955 la titulación de Filología Hispánica³¹. Uno de los primeros profesores de literatura española e hispanoamericana fue precisamente el mencionado Vladimír Oleríny³². Gracias a su actividad en favor de la difusión de las literaturas en lengua española como especialista en estas literaturas y traductor las editoriales eslovacas comenzaron a contar en sus planes editoriales con traducciones de obras de autores españoles (e hispanoamericanos), hecho que podría calificarse de hazaña, teniendo en cuenta que, tras la llegada al poder del partido comunista, los años cincuenta estuvieron marcados en Eslovaquia por un fuerte proceso de ideologización política y, por tanto, se impulsaba casi únicamente la traducción de obras de las literaturas de los países del llamado bloque socialista (cf. Bednárová, 2015). Gracias al empeño de Vladimír Oleríny el público lector eslovaco de la época pudo leer en su lengua a algunos de los grandes nombres de la literatura española como por ejemplo Miguel de Cervantes, Lope de Vega, Pedro Calderón de la Barca, Federico García Lorca o Alejandro Casona³³ por citar solo algunos.

En los años 60, gracias a la progresiva liberalización política y democratización de la sociedad, se abre un espacio sin precedentes para la traducción de las literaturas occidentales, entre ellas las literaturas en lengua española³⁴. Por lo que se refiere a la literatura española, durante esta década surgen traducciones de autores clásicos como Francisco de Quevedo o Federico García Lorca, a los que se suman otros nombres destacados como Pedro Antonio de Alarcón, Gonzalo Suárez, Miguel de Unamuno, Antonio Buero Vallejo o Ramón María del Valle-Inclán por mencionar solo a algunos³⁵. Aun así, la literatura española, en comparación con otras literaturas, especialmente las de países comunistas, tenía todavía una presencia relativamente escasa en los planes editoriales de las editoriales eslovacas (cf. Palkovičová, 2020).

³⁰ Antes se habían publicado las traducciones de *La Tía Tula*, de Miguel de Unamuno (1930), *Sangre y arena* y *La Barraca*, de Vicente Blasco Ibáñez (1932 y 1949 respectivamente), *Los intereses creados*, de Jacinto Benavente (1948). Las referencias bibliográficas completas de estos títulos pueden encontrarse en la ya mencionada *Bibliografía de traducciones de las literaturas escritas en español al eslovaco* (*Bibliografia prekladov z literatúr písaných po španielsky do slovenčiny 1900-2020*) cuya referencia puede encontrarse en la bibliografía de este estudio.

³¹ El español ya se había venido ofreciendo como lengua extranjera en esta institución académica desde los años 30.

³² Vladimír Oleríny, figura clave del hispanismo en Eslovaquia, empezó a impartir clases de español en el Instituto de Lenguas de la Universidad Comenius y en la Facultad de Filosofía y Letras en 1950 y desde 1955 hasta 1959 impartió clases de literatura española e hispanoamericana en el Departamento de Lenguas Románicas de esta facultad.

³³ Los títulos traducidos pueden consultarse en la bibliografía de Palkovičová y Šoltys ya mencionada.

³⁴ En 1965 se funda *Revue svetovej literatúry* (Revista de literatura mundial), una de las revistas literarias más importantes del país, que se publicó hasta 2018. La revista resultó ser fundamental para el con texto cultural eslovaco y también para el afianzamiento del incipiente hispanismo eslovaco.

³⁵ Para conocer la lista completa de obras traducidas al eslovaco véase la ya mencionada bibliografía de Palkovičová y Šoltys.

Durante los años 70 y 80 la traducción de obras literarias escritas en español se fue sistematizando y consolidando tanto cuantitativa como cualitativamente³⁶. Esto puede explicarse, por un lado, por el hecho de que el espacio cultural eslovaco, sobre todo en los años ochenta, experimentó cierta liberación, lo que afectó también a la traducción. Por otro lado, el desarrollo gradual pero constante del hispanismo eslovaco (enseñanza universitaria y reflexión crítica y traductológica), impulsado por un grupo cada vez más numeroso de hispanistas, hizo que hubiera cada vez más información disponible sobre estas literaturas y también más traductores capacitados para su traducción. Así, a Vladimír Oleríny, quien hasta bien entrada la década de los sesenta fue prácticamente el único traductor de literatura española (e hispanoamericana), se le fueron sumando otros pertenecientes a las nuevas generaciones de egresados en Filología, Magisterio o Traducción e Interpretación, varios de ellos discípulos suyos³⁷. Además, en los años 70 y 80 se produce el llamado *boom* de la literatura hispanoamericana en todo el mundo. Las editoriales eslovacas (y las revistas literarias también) no permanecen ajenas a este fenómeno literario y empiezan a mostrar un interés mayor por la publicación de obras de las literaturas escritas en español.

Tras la caída del régimen comunista en 1989 se producen una serie de cambios a nivel sociopolítico que repercuten también en el mundo literario. Si durante la etapa comunista se habían priorizado las literaturas de los llamados “países amigos”, con el cambio de régimen las literaturas occidentales comenzaron a penetrar en mayor volumen en el país. En el caso de la literatura española el número de traducciones se incrementó notablemente, hecho al que contribuyó de manera significativa el programa de subvenciones para el fomento de la traducción en lenguas extranjeras que gestiona el Ministerio de Cultura de España y por el que se confieren a editoriales extranjeras ayudas destinadas a la financiación del coste de traducción.

En comparación con la etapa anterior, en la que predominaron sobre todo las traducciones de autores clásicos, a partir de 1990 el abanico de autores y títulos traducidos se amplió, en buena parte gracias a los cambios acontecidos en el mercado editorial. Se amplió la pluralidad de editoriales y, al mismo tiempo, se relajaron las restricciones ideológicas en la selección de títulos. En esta evolución positiva influyó también el incremento del número de traductores, muchos con una formación específica en traducción literaria y en su mayoría altamente cualificados. A pesar de ello, en la década de los noventa y siguientes no podemos hablar de una presencia significativa en el mercado editorial de obras de la literatura española, ya que las editoriales eslovacas siguen priorizando en su mayoría las obras literarias de producción angloamericana. De hecho, como señala Palkovičová parece que la diversidad de oportunidades de traducción de los años 90 y la primera década del nuevo milenio ha dado paso en los últimos años a un desinterés temporal por la literatura española por parte de los editores antiguos y nuevos (cf. Palkovičová, 2020).

³⁶ En un principio fueron traducciones de obras de la literatura española, los contactos con la literatura hispanoamericana se desarrollaron más tarde. Por lo que respecta al contacto con la literatura española y con España en general, los distintos intereses políticos y las relaciones entre los regímenes que gobernaron, con un desfase de una década, de forma casi paralela en España y Checoslovaquia (cabe recordar que Eslovaquia formó parte de Checoslovaquia hasta 1993) países, comenzaron a desempeñar progresivamente un papel más bien negativo. Por el contrario, los importantes movimientos sociopolíticos en América Latina (sobre todo la revolución cubana de 1959) trajeron consigo un cambio, en este caso positivo, en la política editorial de las editoriales (checo)eslovacas.

³⁷ Es el caso de la ya mencionada Eva Palkovičová o de Želmíra Čížová, una de las traductoras de LII española con mayor número de títulos traducidos en su haber.

2 Literatura infantil y juvenil española en el contexto cultural eslovaco

En la historia de la traducción de literatura infantil y juvenil española (en adelante LIJ) al eslovaco podemos distinguir también dos grandes periodos, el anterior a 1989 y el posterior a esta fecha.

2.1 Antes de 1989

Como hemos señalado, el hispanismo eslovaco, como disciplina científica relativamente joven, en un principio se centró sobre todo en los clásicos de la literatura española, la LIJ no empezó a recibir atención hasta mediados del siglo XX. En 1951 la editorial Tatran³⁸ publica en su edición Zlatá brána (destinada al público infantil y juvenil) una adaptación para jóvenes del *Quijote*, título que se había publicado en esta misma editorial solo un año antes. La adaptación de la novela de Cervantes corrió a cargo del traductor y entonces también redactor de la editorial Ivan Minárik³⁹. Si bien no se trata de la traducción de una obra creada exprofeso para el público infantil y juvenil, podemos decir que con esta adaptación realizada a partir del original español la literatura española se presenta por primera vez al público infantil y juvenil eslovaco.

Las décadas de los sesenta, setenta y ochenta fueron una época de esplendor para la literatura infantil y juvenil eslovaca. Sin embargo, dicho esplendor no se manifestó en un incremento significativo de obras de la LIJ española en los planes editoriales de las editoriales eslovacas. De hecho, hay que esperar catorce años, hasta 1965, para encontrar el siguiente título, que vuelve a ser una adaptación del *Quijote* de Cervantes, en este caso para niños. Se publica en la editorial Mladé letá⁴⁰, única editorial especializada en literatura infantil y juvenil de la época, en su edición para lectores de hasta 11 años, y su autor es Ľudo Zúbek, primer director de la ya mencionada editorial Tatran.

En 1974 se publica nuevamente en Tatran una adaptación más del *Quijote* de Cervantes destinada a jóvenes estudiantes. Lleva por título *Don Quijote a Sancho Panza* (Don Quijote y Sancho Panza) y su autor es el traductor Vladimír Oleríny. A lo largo de la década de los 70 se publicaron otros tres títulos más: *Záhřada so siedmimi bránami* (1973), traducción de Elena Račková de la colección de relatos y leyendas para niños *El jardín de las siete puertas*, de la autora Concha Castroviejo, *Figliar Pedro*, una adaptación realizada por Vladimír Oleríny de cuentos populares españoles recopilados por Aurelio Macedonio Espinosa publicada en 1979⁴¹ y *Paulina*, la colección de cuentos infantiles de Ana María Matute, traducida por la ya mencionada Elena Račková y publicada también en 1979. Los tres títulos se publicaron en la editorial Mladé letá.

Desde 1980 hasta 1989 contabilizamos únicamente dos títulos: *Múdry bláznivý kráľ*, la traducción del libro de cuentos de Empar de Lanuza *El Sabio rey loco y otros cuentos* publicada en 1989 en la editorial Mladé letá y la traducción de *Marcelino*

³⁸ La editorial se fundó en 1947. Durante algunos años (1953-1965) se llamó Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry (SVKL). El 1 de noviembre de 1965, la editorial volvió a su antiguo nombre.

³⁹ La primera adaptación de la novela en lengua eslovaca apareció ya en 1926. Su autor es Milo Urban, quien, bajo el seudónimo de Ján Rovňan mladší, creó una versión para jóvenes basándose, probablemente, en una de las traducciones húngaras de la novela de Cervantes (cf. Palkovičová; Šoltys, 2020).

⁴⁰ La misma editorial publicó dos ediciones más de esta adaptación, una en 1975 y otra en 1982.

⁴¹ Los cuentos fueron publicados originalmente en 1923 por la universidad de Stradford, California, bajo el título *Cuentos populares españoles I, II, III*.

pan y vino, el libro de José María Sánchez-Silva, publicada con el subtítulo de *Španielska legenda* (Leyenda española) por la editorial Logos en 1988. En el caso del primer título la traducción es obra de Elena Račková y en cuanto al segundo título, la autora de la traducción es Katarína Lazarová, quien, además de traductora, es también una reconocida escritora de novelas de misterio.

En el período que va desde 1951, fecha de publicación de la adaptación del *Quijote* para jóvenes lectores, hasta 1989 contabilizamos, pues, un total de ocho títulos. Entre los autores de dichos títulos figuran clásicos españoles como Cervantes, Ana María Matute (primera y única traducción de una obra infantil de esta autora) o Concha Castroviejo y Empar de Lanuza, ambas escritoras de LIJ. En cuanto a Aurelio (Macedonio) Espinosa, se trata en este caso no del autor de los cuentos, sino del compilador. El género más representado en este periodo es el cuento (tanto el cuento de autor como el cuento popular o de tradición oral), así como las adaptaciones de clásicos de la literatura española.

En cuanto a los traductores, destacan dos nombres, los de Vladimír Oleríny y Elena Račková. El primero, como ya hemos señalado anteriormente, fue una de las figuras claves del hispanismo eslovaco, especialista en literatura española e hispanoamericana y traductor de más de 150 obras de estas literaturas al eslovaco⁴². La hispanista Elena Račková fue durante muchos años redactora de la editorial Mladé letá, autora en los años setenta y ochenta de traducciones de obras de la literatura infantil y juvenil y también de obras de la narrativa cubana para adultos (cf. Palkovičová; Sánchez, 2023, p. 46).

En lo que respecta a las editoriales, son principalmente dos las que se reparten los títulos: Tatran y Mladé letá, ambas de titularidad estatal. Hay que aclarar que en Eslovaquia, tras la instauración del régimen comunista en 1948 (y hasta su caída en 1989), el sector editorial estaba conformado por un número reducido de editoriales, todas de titularidad estatal, entre las que figuraban, además de las dos ya mencionadas, algunas más como Slovenský spisovateľ (especializada, al igual que Tatran, en literatura eslovaca y literatura universal), Obzor (especializada en literatura de no ficción, enciclopedias y literatura divulgativa) o Veda (la editorial de la Academia Eslovaca de Ciencias). De todas ellas Mladé letá⁴³ fue desde su nacimiento en 1950 y hasta bien entrada la década de los 80 la única editorial eslovaca especializada en la publicación de literatura infantil y juvenil, tanto eslovaca como traducida.

2.2 Después de 1989

Con el cambio de régimen se inicia un periodo de mayor apertura hacia las literaturas extranjeras. Esta serie ofrecía una visión auténtica del mundo infantil, libre de cargas ideológicas. Además de este cambio de orientación, el nuevo escenario sociopolítico también trajo consigo una transformación del sector editorial. Si antes de 1989 solo había unas pocas editoriales en Eslovaquia, después de 1989 su número se multiplicó. En primer lugar, se inicia un periodo de mayor apertura hacia las literaturas extranjeras. En segundo lugar, las editoriales ahora tenían libertad a la hora de

⁴² Para saber más sobre la figura de Vladimír Oleríny véase la monografía *Vladimír Oleríny: prekladateľ, kultúrny a literárny diplomat* (Vladimír Oleríny: traductor, diplomático literario y cultural) escrita por Eva Palkovičová y la autora de este trabajo y publicada en la editorial de la Universidad Comenius en 2025.

⁴³ Surgida en 1950 con el nombre de Slovenské nakladateľstvo detskej literatúry, pasó a denominarse Mladé letá en 1953.

confeccionar sus planes editoriales, aunque el criterio decisivo a la hora de incluir o no un título, especialmente en los años noventa, era el beneficio económico previsto de las obras traducidas, basado (a menudo erróneamente) en su posición en las listas extranjeras de superventas. Las razones económicas, pues, tuvieron una gran influencia en la publicación o no publicación no solo de la literatura original, sino también de la traducida.

El interés de las editoriales por los títulos de éxito comercial también se reflejó en los intentos de publicar géneros literarios hasta entonces poco representados, como es el caso de la LIJ. Aunque aumentó el interés por la publicación de literatura para niños y jóvenes, también en este ámbito las editoriales, en muchos casos, se guiaban más por indicadores comerciales que por la calidad de la selección de obras para traducir.

2.2.1 Años 1990-2000

Durante esta década, el número de traducciones aumenta ligeramente con respecto a las décadas anteriores, pero sin suponer todavía un incremento significativo. En 1991 se publica una colección de 41 cuentos de diferentes regiones españolas bajo el título *Oklamaný princ. Španielske rozprávky* (El príncipe engañado. Cuentos españoles) en la editorial Mladé letá. Tanto la selección de los cuentos como su traducción son obra de Martina Slezáková. Tres años después, en 1994, es el hispanista y autor también de literatura infantil en eslovaco Roman Brat, quien firma la traducción de una antología de leyendas y cuentos españoles que él mismo se encarga de compilar. La antología se publica con el título *Polnočný hosť: španielske povesti a rozprávky* (El huésped de medianoche: leyendas y cuentos españoles) en la editorial Genezis.

Entre 1995 y 1999 se publican cuatro novelas de la serie *Celia*, el famoso personaje creado por Elena Fortún. Se trata de las traducciones, por orden cronológico, de *Celia, lo que dice*, *Celia en el colegio*, *Celia novelista* y *Celia en el mundo*. Todos los títulos se publicaron en la editorial INA y, excepto el primero –cuyo traductor es el ya mencionado Roman Brat– fueron traducidos por la hispanista Jarmila Srnská, durante muchos años redactora jefe de la revista literaria *Revue svetovej literatúry* (*Revista de literatura mundial*)⁴⁴.

En 1996 la editorial Egmont Neografia publica dos desplegables con sendos cuentos de Walt Disney: *Bambi* y *Blancanieves y los siete enanitos*. Aunque no se trata de obras de la literatura infantil y juvenil española, nos ha parecido pertinente mencionarlas ya que la traducción al eslovaco, del ya mencionado hispanista y traductor Roman Brat, fue realizada a partir de la versión española de los cuentos.

2.2.2 Años 2001-2010

No fue hasta la primera década del siglo XXI cuando se observó una tendencia de crecimiento más marcada. Durante este periodo contabilizamos un total de diez obras traducidas, lo cual indica una estabilización del interés por la literatura infantil y juvenil española. Entre los títulos publicados ya se puede observar la variedad de géneros. Sobre

⁴⁴ La revista literaria *Revue svetovej literatúry* (RSL) fue fundada en 1965. A lo largo de sus 53 años de historia (el último número salió en 2018), en sus páginas dio cabida a todos los grandes nombres de la literatura universal, entre ellos también a los principales representantes de la literatura española e hispanoamericana de la época.

todo con el cambio de milenio las editoriales eslovacas muestran un interés cada vez mayor por publicar obras religiosas, motivacionales y enciclopédicas de autores españoles, también las destinadas al público infantil y juvenil. Como señala Palkovičová: “En el mercado editorial eslovaco empieza a tener presencia enciclopedias infantiles, libros desplegables, libros didácticos para niños de diferentes edades, adaptaciones de cuentos de hadas y ediciones infantiles de textos bíblicos” (Palkovičová, 2020, p. 25).

En 2001 se publican en eslovaco las traducciones de *Frena*, *Cándida*, *frena*, una novela de Maite Carranza destinada al público adolescente, y *Tristán en Egipto*, novela juvenil de intriga firmada por Carlos Romeu. Ambas traducciones son obra de la renombrada traductora e hispanista Eva Palkovičová y se publican en pequeñas editoriales (Regent y Arkus respectivamente).

En 2007 se publica en la editorial Pro Solutions una nueva adaptación para niños del *Quijote* bajo el título *Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha. Příbeh s obrázkami*. Los autores de esta adaptación son Carlos Reviejo y Javier Zabala y a diferencia de otras adaptaciones, en este caso el texto se acompaña de pictogramas. Firman la traducción Eva Palkovičová y Katarína Motyková.

La lista de títulos publicados en este periodo se completa con un libro desplegable con textos bíblicos adaptados para el lector infantil con ilustraciones de Antonio Perera publicado en 2004 en la editorial Mladé letá (traducción de Mária Gálová), dos enciclopedias (*Enciclopedia ilustrada de los dinosaurios y la prehistoria* y *Enciclopedia de dinosaurios*) publicadas en esta misma editorial en 2007 y 2009 (traducciones de Eva Danková y Milan Kopecký), dos libros puzzle (*La granja y la vida en el campo* y *Animales del mundo*) publicados en la editorial Viktoria Print en 2009 (traducciones de Katarína Zubácka y Mária Bíleková respectivamente)⁴⁵ y dos libros de Rosa María Curto de la colección de Edebé Dibujo y Manualidades (*Aprende a dibujar* y *Aprende a dibujar la selva*), publicados en la editorial eslovaca Ikar en 2008 y 2010 respectivamente (traducciones de Silvia Ruppeldtová y Želmíra Čížová).

A los diez títulos mencionados podríamos sumar la traducción de *Vida y aventuras de un borrico de noria y su relojero*, de la autora chilena Paulina Mönckeberg. Aunque la autora no es española, el libro se centra en la figura del español José María Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei. El título se publica en 2006 en la editorial Lúč, especializada en obras de temática religiosa. Su traductor es Peter Bláha.

2.2.3 Años 2011-2020

A partir de 2011 el número de traducciones aumenta significativamente hasta alcanzar los tres, cuatro y hasta cinco títulos anuales. Desde 2011 hasta 2020 contabilizamos un total de treinta y cinco obras de literatura española para niños y jóvenes, incluyendo obras de carácter didáctico.

El primer título que se publica en este periodo es la traducción de *Aprende a dibujar animales y personajes*, de Rosa María Curto. Este libro para que los más pequeños aprendan a dibujar se publica en la editorial Ikar en 2011 y la autora de la traducción es Želmíra Čížová, hispanista y experimentada traductora.

Dirigido también a los pequeños lectores se publica en 2012 en la editorial SPN-Mladé letá la traducción de Viktória Vargová del libro puzzle *Animales salvajes* y

⁴⁵ Las ilustraciones tanto de las enciclopedias como de los libros-puzzle son obra de Francisco Arredondo.

también ese mismo año, pero en la editorial Viktoria Print, se publica la traducción de Margaréta Kerestyová de *La Biblia ilustrada*.

En 2013 la editorial SPN-Mladé letá publica la traducción de Milan Kopecký de la enciclopedia infantil sobre el mar y la vida marina *Enciclopedia del mar*, de Carmen Rodríguez.

Entre 2015 y 2016 se publican en Albatros Media los siete títulos que componen la serie de libros de aventuras *Mondragó*, de Ana Galán, todos ellos traducidos por Miroslav Šatka.

En 2016 se publica *Biblia na dobrú noc: [pútavé príbehy na dobrú noc pre maličkých]*, un conjunto de cuarenta y seis conocidos relatos bíblicos especialmente adaptados para niños de entre 2 y 3 años. El libro, de Mercé Segarra y Rosa María Curto, se publica en Ikar y la traducción corresponde a Mária Galádová. También ese año se publican en la editorial Matys un total de cuatro libros ilustrados por Francisco Arredondo de la serie animales escondidos (*Animales salvajes*, *Cerca de casa*, *El mar y El bosque*). La traducción de los cuatro títulos corre a cargo de Monika Urbanová.

En 2018 se publican en la editorial Albatros los dos primeros libros de la serie de novelas gráficas de Jaume Copons *Agus y los monstruos (¡Arriba el Sr. Flat! y Salvemos el Nautilus)*, ambos en la traducción de Želmíra Čížová.

También en 2018 se publican tres títulos más. El primero es la traducción de *Leotolda*, de Olga de Dios, autora también de las ilustraciones. Este libro infantil para los lectores más pequeños (entre 3 y 6 años) se publicó en la editorial Egres y la traducción es obra de Eva Palkovičová. El segundo de los títulos es la traducción de *Esto no es una selva*, cuento escrito por la escritora y psicóloga Susanna Isern e ilustrado por Rocío Bonilla. Se publica en la editorial Perfekt en versión bilingüe (eslovaco e inglés). La traducción, tanto al eslovaco como al inglés, corre a cargo de Dominika Šušolová. El tercer y último título es la traducción del álbum ilustrado escrito e ilustrado por Anna Llenas *El Monstruo de Colores*, con el que los pequeños lectores aprenden a identificar las emociones. Se publica también en Perfekt y también en la traducción de Dominika Šušolová.

En 2019 se publican también cuatro títulos. El primero de ellos es la traducción de *Mi gran atlas de animales*, un libro para los más pequeños con pegatinas e ilustraciones de Francisco Arredondo. La autora de la traducción es Eva Danková y la editorial responsable de la publicación SPN-Mladé letá. El segundo es la traducción del libro-álbum *Inventoras y sus inventos*, de Aitziber López, que se publica en la editorial Perfekt (traducción de Dominika Šušolová). El tercer título es *Ludské telo: prvé otázky: otázky a odpovede s okienkami* (El cuerpo humano (preguntas y respuestas con ventanas)), un libro con ventanas sobre el cuerpo humano escrito por María Mañeru, traducido por Andrea Cingelová y publicado en Svojtka & Co., s.r.o. El cuarto y último título agrupa un conjunto de cuatro libros escritos por Aleix Cabrera e ilustrados por Rosa María Curto para enseñar a los niños hábitos saludables (*Mel Y El Deporte*, *Nil y la nutrición*, *Bet y la Higiene* y *Roc y la salud*). Se publica en la editorial Matys con el título *Drobní Chiminiovia s veľkým srdcom: naučia deti zdravým návykom: zdravie, šport, stravovanie, hygiena* y la traducción es de Monika Srnková.

En 2020 volvemos a encontrar cuatro títulos. Los dos primeros son las traducciones de dos libros obra del tándem literario Isern-Bonilla, *El gran libro de los superpoderes* y *El gran libro de los supertesoros*, ambos publicados en la editorial Ikar y en la traducción de Želmíra Čížová. El siguiente título corresponde a la traducción de otra enciclopedia infantil sobre el cuerpo humano, *Maravillas del cuerpo humano*. Su autor es Alejandro Algarra, las traductoras son Želmíra Čížová y Dominika Šušolová y se publica

en la editorial Perfekt en edición bilingüe (eslovaco e inglés). El último título de 2020 es la traducción de *Los Superpreguntones XXL. Locos por la ciencia*, el primer volumen de los seis en total traducidos al eslovaco de la colección *Los superpreguntones*. Al igual que el título anterior, se publica en la editorial Perfekt y la traducción es de Dominika Šušolová.

En el periodo que nos ocupa, concretamente en 2017, se publica también una nueva adaptación del *Quijote* de Cervantes, *Príbehy Dona Quijota (Historias de Don Quijote)*, destinada al público juvenil, pero traducida esta vez de una adaptación checa realizada por Vladimír Hulpach. La editorial que la publica es Buvik y la traducción del checo al eslovaco es obra de Mária Števková.

2.2.4 Años 2021-2025

Estos cinco años representan el periodo hasta el momento más productivo por lo que se refiere a la traducción y publicación de obras de la LIJ española en Eslovaquia.

El primer título de los varios que se publican en 2021 es el álbum ilustrado de Carmen Chica *Obor a čas* (El tiempo del gigante). La traducción es de Lucia Duero y la editorial de publicación es BRAK. También en 2021 se publica *Oteckovia, mamičky, deti, psy a mačičky*, la traducción de *dos libros infantiles de cuentos en rima* (*No es hora de jugar y Pronto por la mañana*) escritos por Lawrence Schimel e ilustrados por Elina Braslina. La traducción es de Slavomír Sochor y la editorial eslovaca responsable de la publicación es Laputa/Literárna bašta. La editorial Monokel publica otro título en el que el mensaje se transmite también a través de breves textos poéticos y rimados. Se trata de la traducción de Barbara Sigmundová del álbum ilustrado *Infinito. Los ciclos mágicos del universo*, de Soledad Romero Mariño (las ilustraciones son de Mariona Cabassa). Por último, en 2021 se publica la traducción de *Oh, oh la pelota*, un libro para niños de 3 a 6 años escrito por Elisenda Roca e ilustrado por Rocío Bonilla. Lo publica la editorial Perfekt en versión bilingüe (eslovaco e inglés) y en la traducción de Dominika Šušolová.

Entre 2021 y 2022 se publican las traducciones de cinco álbumes ilustrados de Rocío Bonilla, autora tanto del texto como de las ilustraciones (*¡Hermanos!* y *La montaña de libros más alta del mundo* en 2021 y *Gracias. Historia de un vecindario, ¿Te aburres, Minimoni?* y *¿De qué color es un beso?* en 2022). La autora de las traducciones es Želmíra Čížová y son publicados en la editorial Ikar excepto *Gracias. Historia de un vecindario*, que se publica en la editorial Perfekt en versión bilingüe (inglés y eslovaco) y cuya traductora es Dominika Šušolová.

Entre 2021 y 2025 se publican también cinco volúmenes más de la serie *Los Superpreguntones*⁴⁶, cuyo primer volumen, como ya hemos señalado, se publicó en 2020. La traductora de todos los volúmenes es Dominika Šušolová.

En 2022 se publican un total de quince títulos. Además de los tres álbumes ilustrados de Rocío Bonilla a los que hemos hecho referencia anteriormente y *Los Superpreguntones XXL: 365 preguntas para activar las neuronas*, de la serie *Los Superpreguntones* se publica también la traducción de *El viaje de Lea*, un álbum ilustrado para los más pequeños (pertenece a la colección "Mis primeros cuentos") escrito por Natascha Rosenberg. La editorial responsable de la publicación en Eslovaquia es Ikar y la

⁴⁶ *Los Superpreguntones. Atlas XXL* (publicado en 2021), *Los Superpreguntones XXL: 365 preguntas para activar las neuronas* (publicado en 2022), *Los Superpreguntones. ¡salvamos el planeta!* y *Los Superpreguntones. Animales* (ambos títulos publicados en 2024) y, finalmente, *Los Superpreguntones lo quieren saber todo sobre la Navidad* (publicado en 2025).

autora de la traducción Lucia Hlubeňová. Además, la editorial Matys publica las traducciones realizadas por Daniela Lysá de cuatro libros de baño publicados en España por Susaeta ediciones s.a. (*Animales del mar, La selva, Animales de la granja y La granja*).

La editorial Coobook publica *Sedem strašidiel pod posteľou*, la traducción de *Alma y los siete monstruos*, una novela escrita por Iria Parente y Selene Pascual en la que se presenta a los niños (y también a los adultos) la realidad de la depresión. La traducción es obra de Ivana Cingelová.

La editorial Lingea publica dos álbumes ilustrados publicados originalmente por Editorial Sentir en la colección Crecicuentos, escritos por especialistas en psicología infantil y dirigidos tanto a los más pequeños como a sus padres. La traductora de ambos títulos, *Dani no quiere dormir y Dani vence las rabietas*, es Veronika Davidová. También en Lingea se publican dos volúmenes de la serie protagonizada por Swift y Brainy (*Misión Prehistoria y Misión Detectives*) cuyos autores son diferentes especialistas del ámbito de la neuropsicología infanto-juvenil. Con las historias de estos dos hermanos los niños, a través de la lectura, trabajan diferentes habilidades cognitivas. La traductora del primer volumen es Mirka Koleková, el segundo fue traducido por Vladimír Pisár.

En 2022 se publica también la traducción del primer volumen de la saga *Best friends forever*, de Ana Punset, protagonizada por **dos amigas que comparten internado**. El título con el que se publica en la editorial Fragment es *Najkamošky. Prvý rok v novej škole* y la traductora, tanto de este volumen como de los otros tres que se publican, es Laura Prišťáková.

Un año después, en 2023, se publica *Najkamošky. Tajomstvá na druhú* (*Secretos para dos*), el segundo libro de la serie. También en 2023 en Lingea se publica la traducción de *Plantanimals*, de Mercedes Bermejo Boixareu. Se trata de un cuento para los pequeños lectores con preguntas que fomentan la reflexión y el desarrollo de la inteligencia emocional. Las traductoras son Veronika Davidová y Mirka Koleková.

También en Lingea se publican las traducciones de dos libros de la editorial española Mosquito Books. El primero de ellos es *Veneno. Criaturas tóxicas del reino animal*, un libro infantil-juvenil de Ico Romero Reyes sobre la supervivencia animal de carácter didáctico y el segundo es *Antártida. El continente de los prodigios*, cuento de Mario Cuesta Hernando sobre el continente más austral de la Tierra recomendado para lectores a partir de diez años. Las traductoras de ambos títulos son Jana Kalousová y Mirka Koleková. Y en Lingea se publican otros tres volúmenes de la ya mencionada serie de libros-juego protagonizada por Swift y Brainy (*Misión Egipto, Misión Olimpiada y Misión Futuro*), todos traducidos por Mirka Koleková.

Ja, Alfonsina es el título con el que la editorial Brak publica la traducción de *Yo, Alfonsina*, un libro ilustrado en el que Joan Negrescolor narra la biografía de la ciclista italiana Alfonsina Strada, la primera mujer ciclista en participar en el Giro de Italia (1924). El libro recibió en 2020 el Premio Junceda Libro de No Ficción. La traducción es de Petra Pančíková. Por último, la editorial Ikar publica el primer libro de la saga *Malvarina*, de Susanna Isern, destinado a los primeros lectores (a partir de seis años). La traducción de esta novela infantil protagonizada por una niña de nueve años que quiere ser bruja corresponde a Želmíra Čížová.

También para los primeros lectores es el libro de Miguel Ángel López González *Feliz Feroz*, por el que el autor, maestro de educación infantil, obtuvo reconocimientos tan prestigiosos como el premio Fundación Cuatrogatos o su ingreso en la lista de White Ravens. *Šťastne Strašný*, título de la versión eslovaca, obra de Katarína Zubácka, se publicó en 2024 en la editorial D. Orys, s.r.o. También en 2024 en la editorial Lingea se

publica la traducción de *Femina sapiens, una historia de la evolución humana enfocada en las mujeres* escrita por Marta Yustos e ilustrada por Diego Rodríguez-Robredo. *La traducción de este álbum familiar dirigido al público adolescente es de Jana Kalousová y Mirka Koleková.*

Otro de los títulos de 2024 es la traducción de *Un regalo monstruoso*, un libro infantil ilustrado creado por el tándem Meritxell Martí y Xavier Salomó. En Eslovaquia lo publicó la editorial Ikar con el título *Strašidelný darček*. La responsable de la traducción es Želmíra Čížová. También en 2024 la editorial Fragment publica otros dos volúmenes de la serie *Best Friends*, en concreto *Výmenný pobyt v Paríži* y *Najlepší tím* (sendas traducciones de *Intercambio en París* y *Somos el mejor equipo*).

En 2024 se publican tres títulos más. El primero de ellos es *Koniec klamstvám*, la traducción de *Fake Over*, un libro sobre las llamadas *fake news* para jóvenes lectores que se publica en la editorial Perfekt (traducción de Dominika Šušolová). El segundo es la traducción de *Invisible*, de Eloy Moreno, una novela para jóvenes lectores que cuenta la realidad de un niño que sufre acoso escolar por parte de sus compañeros. La editorial de publicación es Excalibook, especializada en literatura infantil y juvenil, y la autora de la traducción es Lucia Čuriová. El tercer título es la traducción de *Malvarina. Bruja en prácticas*, el segundo volumen de la saga protagonizada por la bruja Malvarina. La traducción, como en el caso del primer libro, es de Želmíra Čížová.

El año 2025 no es tan productivo como el anterior. Según nuestros datos, solo se publicaron cuatro títulos. Uno de ellos es el primer libro de la serie *Los Futbolísimos, una colección de libros sobre fútbol y misterio* protagonizada por el Soto Alto Fútbol Club y escrita por Roberto Santiago. La traducción de *Los Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos* se publica en la editorial Fragment y es obra de Lucia Nguyen Ondrejovič.

Los otros tres títulos que se publican en 2025 corresponden a las traducciones de los volúmenes 3 y 4 de la serie *Malvarina* (*Malvarina. Una ayudante sospechosa* y *Malvarina. La cascada embrujada*), de la editorial Ikar y un volumen más de la serie *Los Superpreguntones* (*Los Superpreguntones lo quieren saber todo sobre la Navidad*).

A pesar de que 2025 podría considerarse una anomalía en la tendencia creciente de los últimos cinco años, entre 2021 y 2025 contabilizamos un total de cincuenta y tres títulos, que sumados a los cincuenta y un anteriores suponen un total de ciento cuatro títulos. A continuación (Tab. 1) puede observarse la evolución progresiva de títulos publicados en el periodo posterior al cambio de régimen:

Tabla 1 – Evolución del número de títulos publicados entre 1990 y 2025

Periodo	Títulos publicados
1990-2000	6
2001-2010	10
2011-2020	35
2021-2025	53
Total	104

Fuente: Elaboración propia

Este largo periodo que va de 1990 a 2025 se caracteriza por la variedad de autores, géneros o temas de las obras traducidas y también por un número mayor de

traductores y editoriales. En cuanto a los autores, además de clásicos como Cervantes y su Quijote, encontramos a autores de referencia de la LIJ como Elena Fortún, Ana Galán o Susanna Isern, por mencionar solo a algunos. Se trata, en su mayoría, de autores contemporáneos, quienes, como señala Pastor (2023) “abordan las más variadas temáticas y combinan múltiples procedimientos estilísticos, junto a presentaciones formales muy novedosas”.

En efecto, si analizamos el corpus de obras traducidas, además de historias de aventuras o misterio, cuentos, encontramos temas relacionados con lo que se denomina «psicoliteratura» (cf. Tejerina, 2005), donde el centro del relato es el niño y su problemática vital, sus relaciones personales en el ámbito familiar, escolar y social. También encontramos historias donde se denuncian los problemas de la sociedad, historias donde lo que prima es la difusión de conocimientos o el enfoque didáctico.

Según el criterio de la edad recomendada, las traducciones publicadas en este periodo corresponden a obras dirigidas fundamentalmente a los primeros lectores y a lectores de hasta 10-11 años, las obras destinadas a lectores adolescentes o las obras destinadas a niños de entre 0 y 3 años representan solo un porcentaje menor del corpus.

En muchos de los libros analizados, especialmente en los destinados a los lectores más pequeños (libros puzzle o libros álbum, por ejemplo) las ilustraciones desempeñan un papel muy importante. En algunos casos la contribución del ilustrador es a veces incluso mayor que la del autor del texto (Francisco Arredondo), en otros casos el ilustrador y el autor del texto son la misma persona (Rocío Bonilla, Olga de Dios). Algunos libros contienen también elementos interactivos o actividades con las que la lectura se hace todavía más estimulante.

A diferencia del periodo anterior a 1989, encontramos más editoriales que apuestan por la publicación de obras de la LIJ española, desde grandes empresas o editoriales como Albatros media Slovakia, s.r.o., IKAR o Lingea a editoriales especializadas en LIJ como SPN – Mladé letá⁴⁷, Buvik o Excalibook y pequeñas editoriales más selectivas y cuidadosas con la edición de cada título como Monokel. De todas estas editoriales, la que más obras ha publicado es Albatros media Slovakia, s.r.o. a través de sus distintos sellos (Cpress, Fragment, Cooboo y Matys) y hay también editoriales que han publicado un único título (Regent, Egresh, Genezis o D. Orys, s.r.o.).

Hemos encontrado también dos títulos que se han publicado en la editorial checa Sun, pero que se comercializan también en Eslovaquia. Se trata de la traducción de *Enciclopedia ilustrada del cuerpo humano*, de Gisela Socolovsky Rudi, publicada en 2018, y de la traducción de la enciclopedia infantil *Enciclopedia de dinosaurios*, ilustrada por Francisco Arredondo y publicada en 2021.

Al igual que ocurre con las editoriales, también aumenta el número de traductores de obras de la LIJ española. Entre ellos destacan nombres como el de Eva Palkovičová, que además de traductora es también docente especialista en literatura española e hispanoamericana, Želmíra Čížová, con una amplia trayectoria que incluye también obras para adultos, pero también encontramos nombres nuevos como el de Laura Pristáková o Dominika Šušolová, especializada en la traducción de obras destinadas al público infantil. También encontramos traductores que se han dedicado a la LIJ de forma ocasional, como Milan Kopecký o Roman Brat, traductores que cuentan con una única traducción como Lucia Nguyen Ondrejovič, quien se dedica principalmente a la traducción del italiano, traductores cuyo nombre va ligado a una única editorial como es el caso de Mirka

⁴⁷ La editorial SPN – Mladé letá se creó en 2003 mediante la fusión de las editoriales Slovenské pedagogické nakladateľstvo y Mladé letá.

Koleková y la editorial Lingea y traductores cuyo nombre está ligado a una saga como es el caso de Miroslav Šatka y sus traducciones de la serie *Mondragó*.

Aunque, como hemos visto, tras 1989 se produce un avance significativo por lo que se refiere a la presencia de obras de la LIJ española en los planes editoriales de las editoriales eslovaca, las cifras de obras traducidas representan un porcentaje muy menor en el total de traducciones de LIJ en lenguas extranjeras en Eslovaquia. Así lo atestiguan estudios como el de Katarína Koreňová, que se centra en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2011. Según su investigación, durante este periodo se publicaron en Eslovaquia traducciones de 19 lenguas extranjeras diferentes, siendo el inglés el idioma más traducido (45,9 %, 542 traducciones), mientras que al español, con un total de 16 traducciones, le correspondió un porcentaje del 1,4 %, (cf. Koreňová, p. 46-47).

Consideraciones finales

La LIJ española está presente en el contexto cultural eslovaco desde 1951, año en que se publica la primera de las varias adaptaciones del *Quijote* para el público infantil y juvenil. Desde entonces y hasta 1951 se han publicado, según nuestros datos, un total de ciento cuatro títulos, de los que noventa y seis corresponden al periodo posterior al cambio del régimen y solo ocho al periodo anterior a 1989. De estas cifras se desprende que la presencia de la LIJ española en el contexto cultural eslovaco fue hasta los años 90 prácticamente insignificante, y más si la comparamos con las de otras literaturas, sobre todo las de países socialistas bajo la órbita de la Unión Soviética.

Los motivos de esta escasa presencia de la LIJ española hasta prácticamente el cambio de milenio son varios. Por un lado, antes de 1989, como ya hemos señalado, había solo unas pocas editoriales que, además, estaban sometidas a un férreo control estatal. La política editorial del estado daba prioridad a traducciones de obras de literaturas de países al otro lado del telón de acero, países que compartían una misma ideología. Además, en un primer momento tuvo prioridad la traducción de los clásicos de la literatura y las obras para el público infantil y juvenil no acapararon la atención de las editoriales hasta bien entrado el nuevo milenio, cuando el público lector eslovaco estaba ya familiarizado con las obras más representativas de la literatura española.

Por otro lado, aunque el estudio del español en Eslovaquia comienza ya en los años 30 del siglo pasado, los estudios hispánicos no se constituyen hasta mediados de los años 50 y, por tanto, no es hasta esa fecha cuando empiezan a formarse los primeros hispanistas con conocimiento no solo de la lengua, sino también de la literatura española (e hispanoamericana), algunos de los cuales optan por dedicarse a la traducción. Los traductores de español cualificados, pues, eran pocos, y de esos pocos solo algunos se dedicaban a la traducción de LIJ.

Como hemos señalado anteriormente, analizando el corpus de LIJ española traducida al eslovaco observamos que con la llegada del nuevo milenio el interés de las editoriales eslovacas por la literatura española para niños y jóvenes va creciendo gradualmente y de seguir la tendencia de los últimos cinco años durante esta década podrían superarse los diez títulos publicados durante el periodo anterior (2011-2020).

El análisis del corpus también nos permite también comprobar cómo las circunstancias sociohistóricas han influido en la presencia de la LIJ en el contexto literario eslovaco. El periodo anterior al cambio de régimen se caracteriza por un número reducido de autores traducidos, (en su mayoría autores clásicos) temas y géneros representados y también de traductores y editoriales (pocas y todas estatales), todo lo contrario al periodo postcomunista, caracterizado por un mayor número de autores

traducidos (en su mayoría autores contemporáneos) y una variedad de temas géneros y estilos, así como un grupo más amplio de traductores (gracias a la creciente popularidad del español) y editoriales (convivencia en el mercado editorial de grandes y pequeñas editoriales).

Si bien se observa que con el transcurso de los años la presencia de la LIJ en el contexto cultural eslovaco es cada vez mayor, sigue sin alcanzar el nivel de otras literaturas, como es el caso de la literatura anglófona, actualmente dominante a nivel global. Sin embargo, sí ha consolidado una posición relativamente estable dentro del conjunto de literatura infantil y juvenil traducida con presencia en el contexto cultural eslovaco.

Somos conscientes de que habría sido interesante abordar en nuestro estudio la cuestión de la recepción de estas traducciones en el contexto cultural eslovaco, pero por restricciones de espacio este tema queda pendiente para futuras investigaciones. También queda pendiente para futuras investigaciones el seguimiento de la trayectoria de la LIJ española en el contexto cultural eslovaco, asunto que conlleva la actualización periódica del corpus, o un análisis más detallado del papel de los distintos traductores en la difusión y recepción de la LIJ española en Eslovaquia.

Referencias:

BEDNÁROVÁ, K. Kontexty slovenského umeleckého prekladu 20. storočia. In: KOVAČIČOVÁ, O.; KUSÁ, M.; BABOTOVÁ, Ľ. (eds.). *Slovník slovenských prekladateľov umeleckej literatúry: 20. storočie A – K*. Bratislava: Veda, 2015, p. 15-73.

GÓMEZ-PABLOS B. Las traducciones de Lope de Vega al checo y al eslovaco. *Lingua et vita*, Bratislava, v. 8, 2016, p. 161-170.

KOREŇOVÁ, K. Prekladová literatúra pre deti a mládež na Slovensku po roku 2000. In: KOZÁKOVÁ, L.; MACHOVÁ, L. *Prekladateľské listy 2: Teória, kritika, prax prekladu: zborník štúdií a študentských prác zo XVII. ročníka prekladateľskej univerziády*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013, p. 42-53.

LITVÁK, J. Na Slovensku po španielsky (rozhovor Jána Litváka s Vladimírom Oleríny). *Fragment*, Bratislava, v. 20, n. 5-6, p. 106-111, 2006.

PALKOVIČOVÁ, E. Las literaturas hispánicas en la "biblioteca" eslovaca: (en torno a la recepción de la literatura española e hispanoamericana en Eslovaquia). *Paralelo 50*, v. 4, 2007, p. 90-97.

PALKOVIČOVÁ, E. *Úvod do štúdia umeleckého prekladu (pre hispanistov)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015.

PALKOVIČOVÁ, E. Španielska a hispanoamerická literatúra v slovenskom kultúrnom a literárnom priestore. In: PALKOVIČOVÁ, E.; ŠOLTYS, J. *Bibliografia prekladov z literatúr písaných po španielsky (1990 – 2020)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2020, p. 7-31.

PALKOVIČOVÁ, E.; SÁNCHEZ PRESA, M. Las relaciones literarias cubano-eslovacas durante la Guerra Fría. In: KOVAČEVIĆ PETROVIĆ, B.; GALLARDO SABORIDO, E.

(eds.). *Las relaciones culturales entre América Latina y los países socialistas europeos durante la Guerra Fría*. Buenos Aires. Novi Sad: CLACSO. CIBAM, 2023, p. 39-55.

PALKOVIČOVÁ, E.; SÁNCHEZ PRESA, M. *Vladimír Oleríny (1921-2016): prekladateľ, literárny a kultúrny diplomat*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2025.

PALKOVIČOVÁ, E.; ŠOLTYS, J. *Bibliografia prekladov z literatúr písaných po španielsky do slovenčiny (1900 – 2020)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020.

PASTOR PASTOR, B. Literatura infantil y juvenil. In: *Instruir deleitando*, Madrid: UNED, 2023, URL: <https://fondodigital.uned.es/s/instruirdeleitando/page/literatura-infantil-juvenil>

ŠIŠMIŠOVÁ, P.; PALKOVIČOVÁ, E. (eds.). *Cervantesov Don Quijote na Slovensku a vo svete*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021.

TEJERINA LOBO, I. Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005, URL: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3x8k1>

PROBLEMÁTICAS METODOLÓGICAS DA CRÔNICA HISPANO-AMERICANA PARA A CRÍTICA LITERÁRIA

Josivânia da Cruz Vilela
<https://orcid.org/0000-0003-4587-9197>
Universidade Estadual da Paraíba
josivaniacruzvilela@gmail.com

Wanderlan Alves
<https://orcid.org/0000-0003-4146-2335>
Universidade Estadual da Paraíba
alveswanderlan@yahoo.com.br

Introdução⁴⁸

No livro *A arte no horizonte do provável*, Haroldo de Campos afirmava que há dois modos de abordar o texto literário, que seriam o critério histórico, também conhecido como diacrônico, e o critério sincrônico, que, com menos incidência na prática analítica, se pauta na análise de aspectos estéticos de obras sem que haja uma fixação temporal do texto. Ao analisar um texto tendo como base esse último método, leva-se em conta não somente a produção literária da época em que o texto fora escrito, mas também se analisam as relações que ele contrai com outros textos do passado, com sua tradição. Deixa-se de lado provisoriamente a datação, em prol da análise de suas nuances estéticas, o que possibilita ao crítico colocar lado a lado textos, linguagens, discursos e procedimentos criativos empregados em épocas diferentes, sincronizando-os no ato da leitura. Embora esses dois métodos pressuponham pontos de vista diferentes, é possível trabalhar com ambos na análise de um texto, segundo o crítico. Nesse caso, “a operação sincrônica se realiza[rá] contra um fundo diacrônico [...] a partir de cortes sincrônicos sucessivos” (Campos, 1969, p. 215). Seria, pois, possível analisar um texto literário da atualidade considerando sua inscrição no tempo presente, mas, ao mesmo tempo, considerar também as operações de abertura que esse texto potencializa em relação a escrituras do passado e, assim, tratar das contaminações, reverberações e diálogos entre eles, de como os mais recentes lêem o seu passado e o da literatura. Esse modo de manejar os textos do presente permite ao crítico dar-se conta “de que plasticidades e fraturas, de que ritmos e embates do tempo” (Didi-Huberman, 2015, p. 15) os constituem, assim como analisar as várias frentes em que eles se abrem e como eles mobilizam temporalidades ou inscrevem-se no tempo da escritura.

Esse procedimento de análise, que combina o método sincrônico com o diacrônico, é postulado (e colocado em prática) também por Didi-Huberman no livro *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*, em que o filósofo elabora uma arqueologia crítica da arte a partir de relações (possíveis) entre tempo e imagem, apontando para o fato de que determinados objetos estéticos possibilitam uma leitura em diálogo com um conjunto de práticas artísticas e literárias que estão além do horizonte

⁴⁸ Ressaltamos que nesse trabalho trazemos algumas considerações provisórias de uma Tese de doutorado em desenvolvimento, intitulada “María Moreno, Leila Guerriero, María Sonia Cristoff e as trajetórias espiralares da crônica hispano-americana”, na qual percorremos um *corpus* composto por crônicas contemporâneas, as quais abrimos em um arquivo mais amplo, que volta aos séculos XIX e XX e chega ao XXI, explorando diversas vias de diálogo e tensão entre crônicas e crônicas hispano-americanas.

espaço-temporal em que eles se inserem historicamente. É importante ressaltar que esse não é um estado da arte ou da literatura, mas um modo de ler certos textos e expressões artísticas. Ou seja, ainda que em alguns casos seja mais visível o diálogo de textos do presente com outros escritos do passado, é possível lê-los sem estabelecer tais relações, porque eles são plenos de sentido, não pressupõem interdependência como condição *sine qua non* para sua leitura e materialmente admitem algum grau de autonomia de sua linguagem. Perceber as revisitações dos textos do presente em relação ao passado poderia, no entanto, abrir novas e instigantes possibilidades de análise.

Ao mesmo tempo, esse modo de leitura que combina olhares sincrônicos e diacrônicos na análise de textos coloca ao menos dois desafios para a crítica literária: primeiro, não ler os textos do presente como continuações de estéticas do passado, sem levar em consideração as rupturas, transformações, atualizações e mudanças que caracterizam a história da literatura; segundo, não pressupor que o atual é necessariamente novo na literatura, o que seria esquecer que a literatura se constitui não só de rupturas, mas também de linhas de continuidades, diálogos e contaminações. Ler a literatura em perspectiva síncrono-diacrônica requer, portanto, uma atenção aos movimentos de desterritorialização e reterritorialização tanto da escrita literária quanto da sua crítica.

Nesse caso, estranhamento e um pouco de ceticismo combinados podem ser atitudes importantes na reflexão acerca desses (des)encontros da literatura. Isso porque, se a prática literária é feita de continuidades e rupturas em relação à tradição, também é preciso manter uma posição de suspeição em relação ao “novo” na literatura e nas artes. Mais interessante, por vezes, parece ser percorrer os fluxos do texto, vendo seus pontos de encontros e colisões, deixando-o tocar os vários ângulos que constituem a literatura e ser tocado por eles, nessa maquinaria que se interliga sob várias frentes. O corte na continuidade (ou na fratura) que constitui a literatura do presente não é meramente uma intromissão no seu ritmo, ele permite ver a intrusão de tempos e estados diferentes sob o prisma de uma residualidade que sobrevive e torna-se visível sobretudo na fratura aberta que a configura. Ver nessa fratura uma potencial dobra é a prerrogativa para compreender a dimensão fantasmática e espectral da literatura, cuja lógica, instável ao olhar, não se deixa circunscrever nem reduzir facilmente. Possivelmente tenha sido por intuir esses fantasmas literários que Alberto Giordano (2017) afirmara, no texto *¿A donde vala literatura?*, que ela vai em direção a si mesma, embora seja sempre outra, fenômeno, de fato, recorrente na literatura ao menos desde a modernidade. Concebendo esse paradoxo como elemento constitutivo da literatura, poderíamos afirmar, como faz Mónica Bernabé (2016) em relação à crônica, gênero de que nos ocuparemos mais adiante, que a crônica contemporânea (ou uma parcela sua) é formada por velhas narrativas do presente.

Mas, então, como proceder à análise de práticas textuais que desafiam nosso sentido de tempo e espaço, como ocorre com certos textos literários que podem ser interligados a outros, os quais estão separados por séculos e geografias? Talvez uma solução, sempre provisória e tentativa, seja agir em frente dupla, como o faz Didi-Huberman. Segundo o filósofo,

[...] muito no presente, o objeto se arrisca em ser somente um suporte de fantasmas; muito distante no passado, ele corre o risco de ser somente mais um resíduo positivo, trespassado, morto, em sua própria objetividade (outro fantasma). Nem é preciso pretender fixar, nem pretender eliminar essa distância: é preciso fazê-la trabalhar no tempo diferencial dos momentos de proximidades empáticas, intempestivas e inverificáveis com os momentos de recuos críticos, escrupulosos e verificadores (Didi-Huberman, 2015, p. 27-28).

Essa constante tensão dialética aponta para o modo como tais objetos se tocam e, por vezes, colidem, o que também está relacionado à maneira como eles são percebidos, lidos e compreendidos pela crítica. Isso porque tais objetos estéticos não estão necessariamente interligados *per se*, mas podem ser sintonizados no ato da leitura. Não se trata necessariamente nem sempre de uma intertextualidade; as ressonâncias ocorrem de outro modo, mais por aproximação, seja ela estilística, formal ou temática. O que significa que o leitor precisa estar apto e disposto a ver e ler esses (des)encontros nos (dos) textos. Atravessar essa “dupla distância” (Didi-Huberman, 1998) que se coloca entre os textos e explorar suas potencialidades pela via do *continuum*, que pressupõe linhas de continuidade e de ruptura: nisso reside o desafio constitutivo de certas escritas recentes, e talvez da própria crítica literária. É esse desafio que se coloca no estudo da crônica (ou, pelo menos, de uma parcela dela) escrita nos últimos anos no contexto hispano-americano; crônicas essas que podem ser pensadas, ao menos, a partir de três aspectos importantes, quais sejam: 1) sua capacidade de funcionar como arquivo literário que compreende nuances (temas, estilos, formas, estéticas) de crônicas de um passado próximo ou distante, abrindo e mobilizando, pois, um grande arquivo literário hispano-americano constituído de crônicas e cronistas; 2) suas inscrições e (im)pertinências em relação a genealogias e tradições, o que resulta em uma relação de continuidades e descontinuidades com o gênero que a singulariza; e 3) reafirmando a configuração porosa (anfíbia) do gênero. Desse modo, a crônica hispano-americana coloca em relação e em tensão temporalidades, espaços e modos de ler, em uma dinâmica que é sempre instável e ambivalente. Nesse caso, cabe a nós abrir esse arquivo e fazer emergir os paradoxos que o constituem, a partir de uma perspectiva metodológica síncrono-diacrônica que leve em consideração as fraturas e os anacronismos que se apresentam em determinados objetos estéticos, mas que também podem ser postos em cena no ato de ler.

Discorrendo acerca de certas constelações do tempo e do espaço, no livro *Travessias Críticas: temporalidades e territórios na narrativa latino-americana das últimas décadas*, Wanderlan Alves utiliza-se de uma perspectiva de análise que nos parece produtiva para pensar as injunções do tempo e as dobras da crônica das últimas décadas. Trata-se, pois, da colocação em cena do anacronismo como recurso analítico, o qual é tratado com cautela pelo crítico, devido aos riscos que pressupõe, pois

[...] se tomarmos genericamente tal concepção, ela se mostra tão restrita em seu alcance quanto aquela que tende a inserir tudo num mesmo relato organizador. Isto é, a aposta no anacronismo como recurso de análise e, talvez, como instância que se inscreve na imanência do objeto estético constitui-se num risco dialético capaz de ativar novos objetos estéticos e analíticos, assim como outros modelos de temporalidade, porém, ao mesmo tempo, ela aponta para os segmentos de tempo que vão vinculando-se, sobrepondo-se ou juntando-se, com a passagem do tempo, aos próprios objetos estéticos, assim como ao espaço (temporal) que os coloca em contato com os críticos (Alves, 2022, p. 71).

A partir desse movimento analítico e reflexivo, talvez cheguemos a uma conclusão semelhante à que Borges formulou no ensaio *Kafka e seus precursores* (1957), em que, a partir das análises de nuances, percepções elementos distintos, que provêm de épocas, lugares, culturas e contextos diferentes, Borges acaba encontrando “vozes e hábitos” do universo kafkiano, muitos dos quais desconhecidos do próprio Kafka, mas cujo reconhecimento se dá *por meio de* Kafka. A relação entre tais elementos surge a

partir da leitura de Kafka, já que, de outro modo, tais elementos dificilmente poderiam ser postos em relação. O paradoxo está no fato de que esses textos não se parecem entre si, porém todos eles se parecem a Kafka. Então Borges propõe que cada escritor cria os seus precursores.

Esse pressuposto também pode ser usado para pensarmos sobre o modo como certa crônica contemporânea funciona, abrindo-se a partir do futuro em um movimento de ruptura e continuação que une elementos, tempos e espaços que nos convidam a reler o passado desse mesmo gênero. Borges afirma que “no vocabulário crítico, a palavra precursor é indispensável, mas seria preciso purificá-la de toda conotação de polêmica ou rivalidade. O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, assim como há de modificar o futuro” (Borges, 2007, p. 130).

Em uma época na qual proliferam diagnósticos do fim da literatura, a crônica hispano-americana parece contrariar essas perspectivas. Tais textos desafiam sua própria existência, ao passo que dotam a literatura de uma potência vital ao ensaiar um giro retrospectivo. Nesse caso, o olhar para trás pode se configurar como uma “volta para adiante”. Entre essas crônicas que desafiam sua própria existência estão, por exemplo, *Black out* (2016), de María Moreno (pseudônimo de María Cristina Forero), *Falsa Calma: un recorrido por los pueblos fantasma de la Patagonia* (2005), de María Sonia Cristoff, e *Frutos Extraños: crónicas reunidas* (2020), de Leila Guerriero, todas escritoras argentinas⁴⁹.

La voz de los Huesos: Alguns Rastros

Gostaríamos, então, de experimentar a possibilidade de análise conectiva da crônica hispano-americana tal como se especulou no tópico anterior, ao menos em um caso, dados os limites deste texto, utilizando como objeto de análise para tal fim a crônica “La voz de los huesos”, do livro *Frutos Extraños*, de Leila Guerriero. Nessa crônica, Guerriero escreve sobre um grupo de antropólogos que se dedicam a investigar o desaparecimento de vítimas de ditaduras na Argentina ou em outros países. O objetivo desse grupo é encontrar os cadáveres e entregar seus restos mortais às famílias.

Essa crônica, que foi publicada primeiramente em 27 de dezembro em *El País Semanal*, da Espanha, começa com a descrição do espaço onde trabalha esse grupo de pesquisadores, e os detalhes abordados pela escritora fazem toda a diferença na história relatada, pois o modo como o lugar está (des)organizado sugere a dificuldade para encontrar e desenterrar cada uma dessas vítimas. O prédio onde esse grupo trabalha, que se localiza em pleno Once, “no es grande. Cuatro por cuatro apenas, y una ventana por la que entra una luz grumosa, celeste. El techo es alto. Las paredes blancas, sin mucho esmero (Guerriero, 2020, p. 102). Nesse local, vida e morte se interconectam, trajetórias se cruzam, o passado desliza e toca o presente, do mesmo modo que o presente se volta em direção ao passado na busca por respostas, as quais podem ser encontradas na posição

⁴⁹ Vale ressaltar que quando se fala em crônica deve-se levar em consideração que o gênero em questão adquire nuances diferentes se escrito no Brasil ou em contexto hispano-americano. Além do fato de que a crônica hispano-americana costuma ser mais extensa, Diogo de Hollanda, no texto “Jornalismo literário, entre o olhar e a escrita” (2022, p. 158), pontua que “convém destacar que, diferentemente do mundo hispânico, em que a palavra *crónica*, com o tempo, passou a designar também as reportagens mais autorais que identificamos com o jornalismo literário, os dois termos assumiram distinções claras no Brasil”. Isso porque “no contexto brasileiro, ao contrário da reportagem, a crônica não segue – ou não precisa seguir – procedimentos de apuração jornalística, como entrevistas e checagem de fatos. Tampouco tem compromisso com o verificável próprio da reportagem” (Hollanda, 2022, p. 158).

onde estão localizadas as balas no corpo de uma vítima, no modo como ela fora enterrada, no grau de deterioração de um corpo ou de suas vestimentas:

El piso de madera está cubierto por diarios y, sobre los diarios, hay un suéter a rayas — roto, un zapato retorcido como una lengua negra — rígida—, algunas medias. Todo lo demás son huesos. Tibias y fémures, vértebras y cráneos, pelvis, mandíbulas, los dientes, costillas en pedazos. Son las cuatro de la tarde de un jueves de noviembre. Patricia Bernardi está parada en el vano de la puerta. Tiene los ojos grandes, el pelo corto. Toma un fémur lacio y lo apoya sobre su muslo. — Los huesos de mujer son gráciles. Y es verdad: los huesos de mujer son gráciles (Guerriero, 2020, p. 102).

Na crônica, os ossos das vítimas aparecem como ruínas que, ao serem desenterradas, fazem emergir histórias soterradas e esquecidas. Nesses ossos estão inscritos fragmentos de uma versão do passado que foi deliberadamente apagada no discurso oficial sobre esses acontecimentos e que só recentemente começou a ser investigada e descoberta. Ao reconstruir esse relato (da crônica, do tempo, da história) a partir desses ossos, guardadas às devidas diferenças, a cronista desempenha uma função semelhante ao trabalho do trapeiro de que fala Walter Benjamin, no livro *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (1989). Assim como o trapeiro se encarrega de recolher os rejeitos desprezados pela sociedade, conferindo-lhes valor ou salvando-os do esquecimento, Guerriero escreve a crônica a partir dos restos (mortais) que apontam para uma história negligenciada. Tais restos se configuram, pois, como uma forma alternativa de relato. Assim, na crônica “de la negatividad pasamos al poder de afirmación de los huesos y los restos como fuerza vital potencialmente disruptiva, inseparable de prácticas de afirmación de la vida en su vulnerabilidad, pero también con su potencia de ruptura” (Rodríguez, 2020, p. 57). Outro aspecto a ser destacado ainda no fragmento acima é a inserção na crônica da voz de Patricia Bernardi, uma das pesquisadoras do grupo. Ao longo de todo o texto, esse recurso de intercalar vozes e perspectivas será utilizado de modo constante, o que confere à crônica um aspecto polifônico. Acerca desse texto de Guerriero, Miriam Gárate afirma:

A lo largo del texto Guerriero orquestará una multiplicidad de voces que se entrecruzan constantemente y aquí lo hacen por primera vez: las voces de los vivos (que se ramifican y proliferan en las de los numerosos entrevistados); las voces (los rastros) de los muertos (que se dejan oír a través de las anteriores) (Gárate, 2024, p. 02).

Nesse jogo de discursos e perspectivas, as vozes dos pesquisadores e os relatos inscritos na matéria humana morta se unem e se separam, ao passo que fazem intersecção com outras vozes, incluindo a da cronista. Isso porque, nessa crônica, a escritora segue os passos desses pesquisadores e, assim, vai intercalando suas vozes, e entre essas vozes, que já passam pelo crivo da cronista, podemos perceber a sua própria perspectiva em relação ao que está sendo narrado. No plano narrativo, utilizando uma técnica da linguagem audiovisual, a escritora direciona seu olhar para cenas do cotidiano desse grupo de sujeitos, como se focalizasse uma câmera em direção a tais ações, levando o leitor a ver e ouvir através dos seus olhos e ouvidos, ou, pelo menos, de uma perspectiva colada à sua. Mas, se nos distanciarmos um pouco, poderemos perceber a “mão que segura essa câmera” e que, por vezes, a gira em outras direções, apontando para o contexto físico e simbólico que circunda a história e o trabalho desse grupo forense.

É isso que ocorre quando, em meio a uma conversa com Patricia Bernardi, a cronista desvia o seu olhar (e o nosso) para um edifício onde funciona um salão de beleza que fica próximo ao prédio onde se realiza a exumação dos restos mortais das vítimas: “En el edificio contiguo hay un instituto de peluquería y depilación. Desde las ventanas se pueden ver, todos los días, señoras cubiertas por mantelitos de plástico y pelos envueltos en cáscaras de nylon como merengues flojos. Pero da igual: aquí nadie las mira” (Guerriero, 2020, p. 119). Nenhum dos membros do grupo de pesquisadores olha para essas mulheres e para o instituto ao lado por uma série de motivos, que vão desde o fato de que eles não dispõem de tempo para isso até o fato de que o cenário ao lado já se converteu em imagem cotidiana que não lhes chama mais a atenção, diferentemente do que acontece com a cronista, que olha com uma perspectiva estrangeira para tal situação, criando um contraste entre o espaço do salão e o do centro de exumação dos ossos. É interessante que a cronista focalize seu olhar no salão, pois, de certo modo, esse lugar é um contraponto do edifício onde se exumam os corpos: enquanto o salão é o lugar do trabalho com a matéria humana viva, o edifício é o lugar de trabalhar com os restos humanos, enquanto no salão limpa-se a pele, no edifício limpam-se os ossos. Do mesmo modo, no segundo andar do edifício onde o grupo de pesquisadores trabalha, “hay un cuadro, un póster del Metropolitan Museum, pero son cosas que llevan demasiado tiempo allí: cosas que ya nadie ve” (Guerriero, 2020, p. 108), exceto a cronista.

Ainda sobre o modo como a escritora direciona sua “câmera”/olhar/relato para outras direções, é importante notar que é a partir desse recurso que ela discorre acerca de como o grupo de pesquisadores foi se formando, assim como sobre aspectos da última ditadura argentina. Na narrativa, vemos que entre os anos de 1976 e 1983 a ditadura militar na Argentina foi brutal, sequestrando e matando milhares de pessoas, que foram enterradas sem identificação em cemitérios ilegais e somando-se aos mais de trinta mil desaparecidos. Sabendo disso, em 1984 chegam ao país, convocados pelas “Abuelas de Plaza de Mayo”, sete membros da “Asociación Americana por el Avance de la Ciencia”, e entre eles Clyde Snow, um antropólogo forense. É ele o responsável por recrutar o grupo, que se forma na Argentina tendo como primeiros integrantes (já que depois juntam-se mais sujeitos à causa, somando um total de trinta e sete) Morris Tidball Binz, estudante de medicina, Douglas Cairns, Patricia Bernardi, Mercedes Doretti, os três estudantes de antropologia da UBA.

A escrita da crônica seguirá o relato desses (e de outros) sujeitos, e é nesse momento que percebemos que, por traz do trabalho desempenhado por eles, o medo é uma constante, devido à falta de experiência (no começo), ao receio de trabalhar com cadáveres e às consequências desse trabalho desenvolvido em um país recém-saído de um regime ditatorial:

Como tenían miedo, iban siempre juntos. Y, como iban siempre juntos, empezaron a llamarlos “el cardumen”. — Todos soñábamos con huesos, esqueletos — dirá Luis Fondebrider—. — Todos teníamos pesadillas —dirá Mercedes Doretti—. [...] Nos daba miedo. Teníamos un policía de seguridad de la misma comisaría que antes tenía la llave para meter cuerpos en esa fosa (afirma Patricia Bernardi) (Guerriero, 2020, p. 106-116).

O medo, no entanto, não paralisa esse grupo de pesquisadores, pois, mesmo sabendo de todos os riscos que correm, a causa justifica o perigo, conforme a crônica. Quando o grupo começa a atuar sem financiamento algum, tendo como líder Snow, a antropologia forense não era sequer conhecida como uma área de pesquisa científica, então são esses jovens os responsáveis pela implementação da prática no país. É

importante mencionar ainda o modo como a escritora vai sugerindo a falta de reconhecimento do grupo de pesquisadores na Argentina, pois não há no país nenhum tipo de financiamento do trabalho desenvolvido por eles, os quais se mantêm com doações de empresas privadas e órgãos públicos estrangeiros. No texto, Luis Fondebrider, um dos integrantes, afirma:

No les cobramos a los familiares por lo que hacemos. Nos sostenemos con la financiación de unos veinte donantes privados europeos y norteamericanos y de algunos gobiernos europeos. No tenemos apoyo de donantes privados ni asociaciones civiles argentinas. Las asociaciones civiles apoyan eventos de Julio Boca, pero no proyectos como este (Guerriero, 2020, p. 109).

Subjaz ao comentário o questionamento sobre porque trabalhos como o desenvolvido pela equipe de antropologia forense não recebe apoio de órgãos argentinos. Talvez a resposta esteja no fato de que a função desempenhada por eles desenterra (literalmente) os ossos de uma história que muitos (inclusive grupos políticos e econômicos importantes) querem apagar. Porque “lo que estamos haciendo — decía Snow en Página/12 — va a impedir a futuros revisionistas negar lo que realmente pasó. Cada vez que recuperamos un esqueleto de una persona joven con un orificio de bala en la nuca, se hace más difícil venir con argumentos” (Guerriero, 2020, p. 107). Contra os ossos cravejados de bala não há argumento negacionista que se sustente. O contato com esses restos mortais, assim como a investigação da história por traz de cada morte, leva os pesquisadores a perceberem a fragilidade da vida em relação à máquina mortal do Estado, assim como também estabelece elos entre eles próprios, os cadáveres, e os familiares das vítimas, criando um tipo de comunidade interligada:

— La relación con los familiares de los desaparecidos la tuvimos desde el principio — dirá Luis Fondebrider —. Teníamos la edad que tenían sus hijos en el momento de desaparecer y nos tenían un cariño muy especial. Y estaba el hecho de que nosotros tocábamos a sus muertos. Tocar los muertos crea una relación especial con la gente (Guerriero, 2020, p. 106).

Cuando empezás a investigar un caso terminás conociendo a la persona como si fuera un amigo tuyo (afirma Miguel Nievas) (Guerriero, 2020, p. 115).

O trabalho manual na escavação dos corpos, na limpeza e separação de cada osso, na segmentação da genética, é responsável pela “aproximação” entre vivos e mortos. E, nesse sentido, “hacia abajo y desde abajo, la noción de comunidad se amplía para darle cabida a los muertos, cuya capacidad de afectar a los vivos va más allá de la presencia física de los huesos. En tanto ser social sedimentado, los restos irradian a su alrededor una espacialidad colectiva que conecta transversalmente huesos e insurrecciones” (Rodríguez, 2020, p. 57). Entre os integrantes do grupo, essa comunidade é percebida pelos laços de solidariedade que se apresentam nas ações de uns para com os outros, como quando eles formaram um fundo de depósito bancário comunitário, ao qual todos tinham acesso, ou mesmo “cuando la compañera de uno de nosotros estuvo enferma, Patricia tenía el dinero de un departamento que había vendido y le llevó toda la plata” (Guerriero, 2020, p. 117). Conforme se nota na crônica, esse é um dos pontos positivos desse trabalho: a união que se forma entre os integrantes. É também a partir desses comentários de Guerriero sobre o trabalho desenvolvido pelos antropólogos forenses, sobre a falta de financiamento, sobre os laços que vão sendo construídos entre esses sujeitos e as famílias das vítimas de massacres, que vai surgindo a crítica cultural que

atravessa a crônica da escritora. Porque Guerriero não só fala da história de uma cultura, mas também a perturba, ao colocar em crise os relatos que a constroem e a legitimam; “La voz de los huesos” é um exemplo disso, do modo como Guerriero coloca em crise certa vertente histórica na qual os massacres continuam encobertos (ou tenta-se encobrir), como os corpos de muitas vítimas que, mesmo depois de anos do desaparecimento, ainda não foram restituídos às famílias.

Em “La voz de los huesos” notamos que não há idealismo em relação a essa profissão, ao contrário, alguns dos antropólogos asseguram que poderiam viver sem desempenhar essa função, mais do que isso, que querem sair, e um dos motivos é o fato de que, ao longo dos anos desempenhando esse trabalho, eles precisaram abdicar de muitas coisas, como da própria vida pessoal: “—¿Podrías imaginarte sin hacer este trabajo? — Sí. No sé qué haría. Pero sí. Todos dicen — dirán — lo mismo. Como si marcharan orgullosos hacia el único futuro posible: la extinción” (Guerriero, 2020, p. 110). Alguns, como Mercedes, alegam inclusive que “esto no es un trabajo, sino una forma de vida. Está por encima de tu familia, de tu pareja, por encima de tu perspectiva de tener hijos. Nos hemos olvidado de cumpleaños, de aniversarios de boda, pero no nos hemos olvidado de una cita con un familiar” (Guerriero, 2020, p. 113).

Mas, requerendo tanto sacrifício, por que continuar exercendo esse trabalho? Essa pode ter sido uma das perguntas feitas pela cronista, e a resposta vem a partir de Sofia Egaña, que afirma: “Hace más de once años que estoy viajando. No tengo placard. Tengo dos maletas. Pero cuando se junta el hueso con la historia, todo cobra sentido” (Guerriero, 2020, p. 110). Dar alguma resposta aos familiares das vítimas, desvendar a história por trás dos assassinatos, parece ser o que move esses pesquisadores. E são muitas as histórias, porque são várias viagens por ano, diversos países visitados, seguindo o que poderíamos chamar de rota do massacre. É isso que podemos perceber quando a cronista lista as caixas de verduras que há em cima das mesas no edifício onde os antropólogos trabalham. Essas caixas improvisadas servem para separar e etiquetar os restos mortais de pessoas desaparecidas, e uma das identificações que consta nessas caixas é a do lugar onde foram encontrados os restos e/ou de que país/cidade era aquela pessoa:

Cajas de cartón de tamaño discreto con la leyenda Frutas y Hortalizas. —Cada caja es una persona. Ahí guardamos los huesos. Todas están etiquetadas con el nombre del cementerio, el número de lote. [...]. El escritorio de Silvana Turner, en el piso superior, está rodeado de cajas que dicen Kosovo, Togo, Sudáfrica, Timor, Paraguay (Guerriero, 2020, p. 111).

As caixas apontam para as coordenadas de massacres históricos, assim como potencializam a ideia de tempos que se cruzam e se conectam sob múltiplos pólos. Na crônica, o passado está no presente, assim como o presente pode ser reconfigurado a partir de uma volta ao passado. Aliás, o tempo é uma peça-chave nesse texto de Guerriero, basta observarmos as várias inscrições de tempo na narrativa. Por vezes, os entrevistados divagam entre tempos que não se fecham, o que no relato dá a impressão de flutuarmos em um *continuum* entre tempos idos e vindouros, pois o futuro aponta para o passado, do mesmo modo que o passado sinaliza o futuro. Enquanto isso, a cronista observa como o tempo parece sempre o mesmo dentro do edifício, tempo este que já é sempre outro, como vemos nas duas passagens a seguir: “Llueve, pero adentro es seco, tibio. Es martes, pero es igual” (Guerriero, 2020, p. 112). “Es viernes, pero es igual” (Guerriero, 2020, p. 114). Os dias parecem iguais nesse lugar, mas não são os mesmos, o que dá a impressão de “mesmice” é o trabalho desenvolvido, que é feito de modo

paulatino, avançando a passos lentos, mas também inscreve no cotidiano os rastros de um horror que perdura e atravessa o presente.

Aliado a esse jogo com o tempo, na crônica, a escritora trabalha também com os planos *dentrofora*, pois, dentro do edifício a dinâmica é outra em relação ao mundo exterior. Poderíamos conjecturar que Guerreiro (re)cria no texto um tipo de ilha urbana dentro de Buenos Aires, se entendermos por ilha a noção desenvolvida por Josefina Ludmer, em *Aquí América Latina: una especulación*. Caudatária da concepção de território, a ilha urbana, para Ludmer, seria uma zona interior-exterior, território dentro da cidade e ao mesmo tempo fora de toda divisão. Nessas ilhas os tempos se justapõem e “los sujetos están al mismo tiempo afuera y adentro de esas divisiones: afuera y atrapados simbólicamente en el interior” (Ludmer, 2010, p. 01-02). Dialogando com a noção de ilha urbana, pode-se compreender a dinâmica que envolve os antropólogos nesse lugar em relação ao restante da cidade, pois eles estão dentro da cidade, mas, ao mesmo tempo, o edifício onde eles realizam o trabalho de exumação dos restos mortais se configura como um lugar à parte, ainda que se conecte com o restante da cidade sob múltiplos polos, como as ruas que levam ao local. Por sua vez, os ossos desenterrados potencializam a noção de ilha urbana, pois se nas ilhas urbanas concebidas por Ludmer o passado está no presente, os restos mortais das vítimas funcionam como esse elemento que une tempos e espaços: o passado, quando os ossos compunham a matéria viva dos corpos, e o presente, quando esses ossos se transformam em ruína e resto: o passado da ditadura e o presente que reivindica memória e justiça (*ni olvido ni perdón*).

Nessa crônica, a crítica desenvolvida por Guerreiro pode ser relacionada ao registro das cicatrizes que marcam a memória cultural, social e política de alguns países, o que se constitui em um dos tópicos abordados pela crônica hispano-americana desde o início do Novo Jornalismo, principalmente por escritores como o argentino Rodolfo Walsh e a escritora Helena Poniatowska, que nasceu na França, mas naturalizou-se mexicana, por exemplo.

Em 1956, Walsh escreveu a crônica *Operación Masacre*, onde o escritor desvela o massacre de um grupo de *montoneros* acusados de realizar levantes contra os representantes do Estado durante a ditadura argentina da época. O livro está dividido em três partes, “Las personas”, “Los hechos” e “La evidencia”, que se configuram como núcleos centrais do relato. Além dessas divisões, o texto conta ainda com um prólogo e um epílogo escritos por Walsh. O texto, que apresenta um narrador onisciente, não segue uma ordem cronológica, embora os títulos de cada parte possam, aparentemente, apontar uma sequência contínua. A linearidade é destruída no momento em que cada parte se fragmenta em tópicos, os quais sugerem o vaivém do escritor na busca pelos relatos das vítimas do fuzilamento, algo semelhante ao que, em outras circunstâncias, faz Leila Guerreiro ao viajar para diversos lugares em busca de relatos/histórias para escrever as crônicas que depois seriam compiladas no livro *Frutos Extraños*⁵⁰ Vale ressaltar que em 2018 foi publicada uma edição desse livro pela editora *Libros de Asteroide*, cuja Introdução foi escrita por Guerreiro.

Já Poniatowska publica em 1971, o livro *La Noche de Tlatelolco* – testimonios de historia oral (1971). Considerado um dos principais expoentes do Nuevo Periodismo e um dos livros mais reeditados nos últimos anos no México, *La noche de Tlatelolco* é simbólico no que se refere à visibilização dos sujeitos negligenciados pelo Estado e no combate às políticas totalitárias. Dividido em duas partes, intituladas “Ganar la calle” e

⁵⁰ Vale ressaltar que em 2018 foi publicada uma edição desse livro pela editora *Libros de Asteroide*, cuja Introdução foi escrita por Guerreiro.

“La noche en Tlatelolco”, respectivamente, o livro traz à tona, a partir de relatos de testemunhas e fotos de mortos e feridos, o massacre ocorrido durante uma das ações do Movimento Estudantil no dia 02 de agosto de 1968, no México.

No livro de Poniatowska, confrontando-se com a posição oficial do Estado, que se empenhava em mostrar imagens de um México coeso e moderno, a escritora conta uma história lateral, cujas vozes dos oprimidos apontam para uma versão negligenciada dos fatos, assim como também ocorre com os ossos desenterrados pelo grupo de Antropologia Forense, na crônica “La voz de los huesos”, de Guerriero. Em *La noche de Tlatelolco*, “aquella[s] vo[ces] que brotaba[n] del anonimato en la multitud urbana, guardaba[n] un cúmulo de memoria, valor, sensibilidad, espíritu de supervivencia y saberes populares que reflejaban otro México, y podían hacer un balance alternativo sobre el legado de la Revolución” (González, 2010, p. 01). É com essas vozes que a escritora vai tecendo seu texto, agrupando depoimentos e colocando o seu discurso entre a colagem feita, como fio condutor do livro. Entre as peças do mosaico formado pelos textos de cada depoimento, entre os diálogos transcritos, recurso que também vemos em *Frutos Extraños*, Poniatowska vai tecendo um discurso próprio, a partir de uma perspectiva subjetiva e singular em relação ao Movimento e à situação do país. Desse modo, a crônica ecoa as ressonâncias de uma verve cultural (ou contracultural) presente no México das décadas de 1960 a 1970, e em vários outros locais da América Latina, como a Argentina, em cuja linha de frente estão os jovens.

Separados por alguns anos de diferença (porque mesmo quando os textos são de escritores argentinos, a Argentina da década de 1970 não é a mesma dos anos 2000, embora guarde algumas ressonâncias), Poniatowska, Walsh e Guerriero possibilitam a fusão e sincronização de tempos e espaços no plano de uma escrita que dribla os diferentes modos de censura pela via da contaminação com a ficção. Voltando ainda mais no tempo, “La voz de los huesos” pode ser conectada a crônica ensaística “Nuestra América”, escrita pelo cubano José Martí, e publicada em 10 de janeiro de 1891 na *Revista Ilustrada de Nova York*, e em 30 de janeiro do mesmo ano em *El partido Liberal do México*, na qual o escritor cubano tece um tipo de discurso reivindicatório no qual ele clama pela inclusão social e política dos sujeitos “tradicionais” e de suas culturas até então subalternizadas pelo discurso progressista e modernizador. Mais do que a busca de representação e de inserção de povos na noção de americanismo, a crônica de Martí aponta para uma consciência (estética) crítica e antiimperialista, tornando-se um ponto de inflexão no pensamento e nos saberes produzidos sobre da América Latina⁵¹.

A partir desse texto de Martí, pode-se perceber a abertura da crônica desde o século XIX ao debate político e cultural que, de modo reconfigurado, perpassa *Frutos Extraños*, especificamente “La voz de huesos”, tratada aqui, porque nessa crônica nos deparamos com os resultados dos regimes de opressão que acarretaram grandes massacres, projetos de aniquilação tão temidos por Martí há mais de 100 anos. Ou seja, uma modernidade porosa na qual o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno convivem (problematicamente), cujo desfecho (ainda em aberto) Martí não poderia imaginar, mas já se mostrara preocupado com o porvir, no século XIX.

“La voz de los huesos” toca e é tocada pelo passado, assim como também pelo presente. Poderíamos conectar essa crônica ao livro *Oración: carta a Vicki y otras elegias políticas* (2018), da também argentina María Moreno, no qual a escritora aborda as cartas

⁵¹ Ressaltamos que esta crônica não deve ser confundida com o longo ensaio homônimo *Nuestra América* publicado pelo escritor cubano também em 1891.

escritas por Rodolfo Walsh depois do assassinato da sua filha, integrante do movimento Montoneros, que foi assassinada durante o regime ditatorial em 1976. Moreno também traz nesse livro relatos de familiares de sujeitos envolvidos nos movimentos revolucionários contra a repressão durante as ditaduras argentinas, além de fazer uma leitura de *Carta a Vicki*, de Rodolfo Walsh.

Como se pode notar, embora escritas em diferentes contextos históricos, quando postas e lidas em relação, essas crônicas apontam para momentos de uma história (política, social, cultural, econômica) cujos processos de modernização falhos acarretaram sérias consequências afetando a vida e a sociabilidade de sujeitos e sociedades cuja repercussão no presente não deve ser desprezada. Esses escritos nos possibilitam um olhar reconfigurado acerca da crônica enquanto “archivo [que] invoca siempre una zona minada” (Victory, 2022, p. 110) e, nesse sentido, a cada passo, “junto al desplome de antiguas certezas, surge también la apertura hacia el acontecimiento fortuito” (Antelo, 2008, p. 20). Entre o presente vertiginoso que sempre escapa e o passado que foge fortuitamente, esses textos se inscrevem na ordem do devir, em uma constante tensão entre si mesmo e o outro, em que velhas e novas narrativas fazem com que passados (dos quais nem sempre há o que orgulhar-se) continuem interpelando-nos no presente.

Referência:

ALVES, Wanderlan. **Travessias críticas**: temporalidades e territórios na narrativa latino-americana das últimas décadas. Campina Grande: EDUEPB, 2022.

ANTELO, Raul. Postautonomía: pasajes. **Pasajes**. v. 28, p. 11-20, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas v. III. (Trad. José Carlos Barbosa; Hemerson Alves Baptista. Editora Brasiliense. 1989.

BERNABÉ, Mónica. Las viejas narrativas del presente. **Revista Anfibia**. 2016, p. 01-10.

BORGES, Jorge Luis. Kafka e seus precursores. In. **Outras inquisições**. (Trad. Davi G.). São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva. 1969.

CRISTOFF, María Sonia. **Falsa Calma**: un recorrido por los pueblos fantasma de la Patagonia. Buenos Aires. Seix Barral. 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. (Trad. Vera Casa Nova, Márcia Arbex). Belo Horizonte: Editora UFMG. 2015.

GÁRATE, Miriam Viviana. De el rastro de los huesos a la husera de Chicas muertas: diálogos, continuidades, transformaciones. **Gragoatá**. Niterói. v.29. n.63. 2024. p. 01-17.

GIORDANO, Alberto. A dónde va la literatura? La contemporaneidad de una institución anacrónica. **El taco en labrea**. n. 5, p. 133-146, 2017.

GONZÁLEZ, Silvia Lidia. Una soldadera de la revolución: periodismo y literatura en “Hasta no verte Jesús mío, de Elena Poniatowska. **VI Congreso CEISAL** 2010, Toulouse, Francia. 2010. p. 01-22.

GUERRIERO, Leila. **Frutos Extraños**: crônicas reunidas (2001-2019). Alfaguara: 2020.

LUDMER, Josefina. **Aquí América Latina**: una especulación. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2010.

MARTÍ, José. Nuestra América. México. **Revista El Partido Liberal**. 1891.

MORENO, María. **Black out**. Argentina: Random House. 2016.

MORENO, María. **Oración**: carta a Vicki y otras elegías políticas. Argentina: Random House. 2018.

PONIATWSKA, Elena. **La noche de Tlatelolco**. Biblioteca Era. 1971.

RODRÍGUEZ, Fermín. La Virgen sin cabeza. Vida, lenguaje, territorio. **El taco en la brea - Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literarias**. n. 11. 2020. p. 47-66.

VICTORY, Solange. El archivo en la crítica literaria latinoamericana. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 43, maio-agosto 2022, p. 109-129.

WALSH, Rodolfo. **Operación Masacre**. Libros del Asteroide. 2018.

RESTAURAÇÃO E SÉCULO XVIII NA LITERATURA INGLESA: PERPECTIVAS CULTURAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

Laiane Moraes Miguins

<https://orcid.org/0009-0007-0095-2529>

Universidade Estadual do Maranhão

moraeslaiane1@gmail.com

Izabela Carolina Barros Souto

<https://orcid.org/0009-0001-6880-0261>

Universidade Estadual do Maranhão

izabelasouto@gmail.com

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

<https://orcid.org/0000-0002-7504-9402>

Universidade Estadual do Maranhão

daniferraronunes@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar a proposta de aprofundamento dos conhecimentos da literatura inglesa, do período entre a Restauração e o final do século XVIII, com ênfase na contribuição para a formação crítica e histórica de discentes do curso de Letras do campus Santa Inês. Nesse sentido, a pesquisa apresenta como a consolidação do romance inglês (*novel*) como gênero, dialoga com mudanças culturais, políticas e econômicas. Esse projeto foi aplicado para o 6º período de Letras Português, Inglês e suas Literaturas, apresentando esse período aos acadêmicos, já que no currículo atual da universidade não contempla o estudo do século XVI até 1798, quando inicia o Romantismo.

Com isso, o projeto adotou uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com uma base teórica nos postulados argumentativos apresentado por Defoe (2019), Anthony Burgess (1996), Ian Watt (1990), J.A Downie (2016), Richardson (2016), Swift (2020), Richetti (1996), com o intuito de compreender como o período de da ascensão do romance inglês dialoga com as tensões de seu tempo e contribuem para a formação do romance moderno.

Destarte, os autores citados contribuem para construção de repertórios mais amplos e uma compreensão mais profunda da ficção como reflexo e agente de transformações históricas. Nesse viés, Ian Watt (1990) aborda conceitos que exemplificam a importância da implementação da literatura inglesa para a sociedade, pois, o realismo presente no romance inglês contribui para construção de um sujeito mais verossímil, visto que detalha os contextos sócios. Segundo ele:

O conceito de particularidade realista na literatura é algo tal geral demais para que se possa demonstrá-lo concretamente demonstração demanda que antes se estabeleça a relação entre a particularidade realista e alguns aspectos específicos da técnica narrativa. Dois desses aspectos são de especial importância para o romance: caracterização e apresentação do ambiente; certamente o romance se diferencia dos outros gêneros e de formas anteriores de ficção pelo grau de atenção que dispensa à individualização das personagens e à detalhada apresentação de seu ambiente (Watt, 1990, p.18).

Desse modo, as investigações das obras e referências teóricas da literatura inglesa no período da Restauração e século XVIII instigam uma pesquisa mais crítica e consciente das dinâmicas históricas e políticas da produção literária.

Nessa perspectiva, Downie (2016) afirma que a consolidação do romance como forma literária entre os séculos XVII e XVIII foi um processo complexo, impulsionado por mudanças profundas na cultura literária, nas práticas leitoras e nas dinâmicas editoriais da Inglaterra do período. Com isso, a aplicação da proposta de intervenção com os acadêmicos do curso de Letras ampliou e tentou sanar o *déficit* de produções acadêmicas sobre as formas narrativas que moldaram profundamente o imaginário moderno do romance moderno.

Nessa conjuntura, aprofundar os conhecimentos da literatura inglesa do período entre a Restauração e o final do século XVIII, auxiliou na formação de pesquisas sobre as obras do período, fomentando as atividades de extensão dos discentes e fortalecendo a participação e a circulação dos conhecimentos no âmbito universitário.

1 Fundamentação teórica

O século XVIII testemunha o nascimento e a consolidação de um novo gênero literário: o romance. Como argumenta J. A. Downie em *Oxford Handbook of the Eighteenth-Century Novel* (2016), ainda que textos chamados de “*novels*” já circulassem desde o século XVI, é apenas no decorrer dos anos 1700 que o gênero alcança estabilidade formal e relevância cultural. Tal processo, como mostra a crítica contemporânea, não é linear nem homogêneo: ele se faz por meio de experimentações, apropriações de formas anteriores (como as narrativas de viagens, diários e epistolários), e do diálogo com um público leitor em expansão. Nesse sentido, o romance surge como um produto tanto das mudanças sociais (urbanização, letramento, novas práticas de consumo cultural) quanto de disputas em torno da moral, da autoridade e da própria conceituação da literatura.

The Civil Wars and Interregnum, leading to the abolition of the prerogative courts, the execution of Charles I, and the abolition of monarchy and the House of Lords, generated an enormous surge in printed books, driven by highly politicized pamphlets and newspapers. There are records of 848 published titles from 1640; by 1642 this had more than quadrupled to 3,666.10 With the nation's political structures under threat and no longer functioning effectively, restricting printing was practically impossible. Indeed, if a graph of quantity of titles published over time is plotted for the seventeenth century, the peaks correspond closely to political and religious crises, with the Civil Wars producing the most extreme peak of all (Downie, 2016, p. 10).⁵²

Ao abordar autores como Daniel Defoe, Samuel Richardson, Henry Fielding, Laurence Sterne e Frances Burney, este projeto propõe refletir sobre as múltiplas formas que o romance assumiu no século XVIII – da ficção sentimental ao romance picaresco, do

⁵² As Guerras Cívicas e o Interregno, que levaram à abolição dos tribunais de prerrogativas, à execução de Carlos I e à abolição da monarquia e da Câmara dos Lordes, geraram um enorme aumento na produção de livros impressos, impulsionado por panfletos e jornais altamente politizados. Há registros de 848 títulos publicados a partir de 1640; em 1642, esse número mais que quadruplicou, chegando a 3.666.10 Com as estruturas políticas do país ameaçadas e não mais funcionando efetivamente, restringir a impressão era praticamente impossível. De fato, se um gráfico da quantidade de títulos publicados ao longo do tempo for traçado para o século XVII, os picos correspondem intimamente a crises políticas e religiosas, com as Guerras Cívicas produzindo o pico mais extremo de todos (tradução nossa).

epistolar ao gótico. Tais autores e obras não apenas diversificam o repertório literário disponível aos estudantes, mas também, oferecem perspectivas críticas sobre questões de gênero, classe, sexualidade, religião e política. O romance do século XVIII, conforme destaca o Downey (2016), não deve ser visto apenas como uma etapa “pré-vitoriana”, mas como um campo vibrante de experimentação que ainda hoje nos desafia com sua ironia, ambiguidade e ousadia.

Ainda mais, do ponto de vista pedagógico, Rogers (2016) comenta que no século XVIII apresenta um terreno fértil para pluralidade de gêneros e estilos, o hibridismo textual e os constantes diálogos com outras formas discursivas (sermões, cartas, relatos científicos, sátiras políticas), favorecendo abordagens que cruzem literatura, história, filosofia e estudos culturais. Os romances do período podem ser utilizados para discutir desde as transformações do sujeito moderno até os limites entre ficção e realidade, entre o público e o privado, entre o prazer estético e a função moral da arte.

2 A emergência do romance inglês e as transformações socioculturais do século XVIII

2.1 Produção, circulação e recepção do romance no século XVIII

A proposta nasce da necessidade de mais atenção dedicada ao período entre a Restauração Inglesa (1660) e o final do século XVIII, momento formativo da literatura Moderna e, especialmente, do gênero romanesco em língua inglesa. Este é um espaço cronológico rico em experimentação formal, transformação sociocultural e redefinições de leitura e autoria.

Dessa forma, as abordagens através da análise das obras desse período e o estudo das mudanças sociais, econômicas e políticas desses dois séculos podem nortear novos estudos e produções por parte dos acadêmicos do curso de Letras no campus Santa Inês. Os referenciais bibliográficos escolhidos para esses estudos buscam auxiliar nesse desenvolvimento da pesquisa, utilizando manuais e guias de Oxford e Cambridge como base teórica.

A abordagem proposta neste projeto considera não apenas os textos em si, mas também o contexto de produção e circulação literária: a ascensão das bibliotecas circulantes, o impacto da imprensa periódica, o papel das mulheres como escritoras e leitoras, e os embates entre o gosto popular e os juízos da crítica. Segundo Suarez (2016), o romance nesse período era também um “negócio”, atravessado por decisões editoriais, demandas de mercado e práticas de leitura coletiva – como as leituras em voz alta nos cafés e salões. Tais aspectos permitiram ao estudante de Letras compreender a literatura como fenômeno cultural complexo, situado em meio às dinâmicas sociais de seu tempo.

Nesse viés, o artigo apresenta uma intervenção exploratória bibliográfica sobre o período da Restauração e século XVIII na literatura inglesa em que se investigará um período de profunda transformação na prosa ficcional inglesa. Essa delimitação temporal permite explorar o surgimento e a consolidação do romance inglês (*novel*). Como aponta Downie (2016), a emergência do romance não se deu de forma abrupta, mas foi resultado de um processo contínuo que envolveu tanto a ampliação do público leitor quanto a experimentação formal. A proposta, portanto, revisita esse percurso a partir de uma perspectiva que contemple os nomes canônicos, como Defoe, Richardson e Fielding, e seus teóricos e materiais de apoio para enriquecerem a pesquisa dos acadêmicos.

Dessa maneira, compreendem-se, como essas vozes distintas dialogam com as tensões de seu tempo e contribuem para a formação do romance moderno. Ao focar nesse

intervalo pouco contemplado nos currículos de graduação, a pesquisa pretende oferecer uma abordagem crítica e plural da Literatura Inglesa, incentivando a construção de repertórios mais amplos e uma compreensão mais profunda da ficção como reflexo e agente de transformações históricas.

3 Metodologia

3.1 Organização das Etapas Metodológicas

A proposta foi realizada na UEMA campus Santa Inês, em que os bolsistas/discentes e orientadora, profa. Esp. Izabela Carolina Barros Souto, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Santa Inês, implementaram e analisaram como a ampliação dos estudos e pesquisa da Literatura Inglesa, no período da Restauração e século XVIII, com o intuito de diversificar a pesquisa acadêmica no campo dos estudos literários.

Baseado na fundamentação teórica, o projeto se delineou em três etapas: preliminarmente, leitura e estudo crítico do aporte teórico. Em seguida, foi realizado a minicursos em sala de aula, a bolsista apresentou o contexto sócio histórica, autores selecionados e aportes teóricos de referência para desmistificar os conhecimentos acerca do período de Restauração até o fim do século XVIII na Literatura Inglesa. Com isso, a pesquisadora desenvolveu aplicação da proposta em 8 semanas, trabalhando com os seguintes livros e teóricos: *Oronooko* (1688), Aphra Behn; *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe; *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift; *Pamela* (1740), de Samuel Richardson; *Tom Jones* (1749), de Henry Fielding; *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* (1759), de Laurence Sterne; *O Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole; e *Evelina* (1778), de Frances Burney.

Diante disso, os minicursos iniciaram-se com produções de seminários temáticos e escrita acadêmica, cujos trabalhos escritos foram apresentados na XIII Semana Acadêmica de Letras, do campus Santa Inês. Assim, o estudo qualitativo investigativo e exploratório, caracterizou-se como estudo de análise e, ao mesmo tempo, como o desenvolvimento de uma proposta de intervenção com os acadêmicos do 6º período de Letras.

4 Discussão e análise de dados

4.1 Resultados das Atividades Extensionistas e Produção Acadêmica

A realização da pesquisa foi feita na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Santa Inês, tendo como objetivo apresentar a proposta de aprofundamento dos conhecimentos da literatura inglesa do período entre a Restauração e o final do século XVIII, com ênfase na contribuição para a formação crítica e histórica de discentes. Com isso, serão expostos os procedimentos trabalhados pela pesquisadora durante as 8 semanas de minicursos e 3 semanas para revisão e finalização da escrita dos acadêmicos.

Nesse viés, foram produzidos 4 artigos científicos, corroborando para a divulgação dos resultados em eventos acadêmicos. Apresentados na XIII Semana Acadêmica de Letras, do campus Santa Inês, como comunicação oral durante os dias 30 de setembro de 2025 a 04 de outubro de 2025, com entrega do artigo final dia 05 de novembro de 2025. A bolsista apresentou quatro (4) comunicações orais, em eventos

nacionais e internacionais, corroborando assim para ampliar o objetivo proposto. Diante disso, consolidou-se o processo formativo de extensão, dessa forma a pesquisa fortaleceu a circulação do projeto no âmbito acadêmico.

4.1.1 Resultados e Discussão

A realização da pesquisa foi feita na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Santa Inês, tendo como objetivo apresentar a proposta de aprofundamento dos conhecimentos da Literatura Inglesa do período entre a Restauração e o final do século XVIII, com ênfase na contribuição para a formação crítica e histórica de discentes do curso de Letras do campus Santa Inês. Com isso, serão expostos os procedimentos trabalhados pela pesquisadora durante as 11 semanas de aplicação da proposta em campo.

Nessa mesma perspectiva, as aulas expositivas aconteceram entre os meses de agosto e outubro. Desse modo, as obras trabalhadas foram:

Quadro 1 - Aplicação

OBRAS	AUTOR (A)	DATA DE APLICAÇÃO
<i>Oronooko</i>	Aphra Behn	28/08
<i>Robinson Crusoe</i>	Daniel Defoe	04/09
<i>As Viagens de Gulliver</i>	Jonathan Swift	11/09
<i>Pamela</i>	Samuel Richardson	18/09
<i>Tom Jones</i>	Henry Fielding	25/09
<i>A Vida e Opiniões de Tristram Shandy</i>	Laurence Sterne	09/10
<i>O Castelo de Otranto</i>	Horace Walpole	16/10
<i>Evelina</i>	Frances Burney	23//10

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Diante do exposto, as aplicações foram sequenciadas e articuladas para que os discentes compreendessem o período de profunda transformação na prosa ficcional inglesa. Ainda mais, os conteúdos abordados evidenciaram como o iluminismo, capitalismo moderno, patriarcado, colonialismo e as mudanças sócias e políticas influenciaram na formação do romance inglês, moldando assim os personagens nas narrativas. Como é descrito por Watt (1990):

Para os que se integram à nova ordem econômica a entidade efetiva em que passaram a basear os arranjos sociais já não era a família, a igreja, a guilda, o município ou qualquer outra unidade coletiva, mas o próprio indivíduo: ele era responsável pela determinação de seus papéis econômico, social, político e religiosos (Watt, 1990, p. 64).

Com isso, o romance inglês formula suas bases estéticas na centralidade individual, visto que a prosa ficcional passa a explorar temas que mobilizam a compreensão subjetiva e moral do sujeito emergente do século XVIII. A partir disso, a figura abaixo mostra alguns momentos da atividade desenvolvida no âmbito educacional:

Figura 1 - Apresentação dos minicursos



Fonte: Autor, 2025.

Dessa maneira, os minicursos auxiliaram os acadêmicos, mostrando a importância e possibilidades de temáticas para elaborarem seus artigos. Nesse sentido, o processo de escrita ocorreu durante as aulas expositivas, a turma foi dividida em grupos para pesquisa se desenvolver de forma mais dinâmica.

Nesse viés, foram produzidos 4 artigos científicos, corroborando para a divulgação dos resultados em eventos sobre crítica literária e literatura inglesa. Sob essa ótica, os trabalhos são intitulados como:

Quadro 2 - Títulos dos artigos

ARTIGOS PRODUZIDOS	
1.	O individualismo no romance do século XVIII: Robinson Crusoe e o “eu” como centro da experiência narrativa.
2.	Hierarquias e classes sociais no romance do século XVIII: crítica à desigualdade em As Viagens de Gulliver.
3.	Burney e o espaço da mulher escritora no século XVIII.
4.	O nascimento do romance gótico e inovações do texto de Walpole.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Desse modo, as produções científicas consolidaram a compreensão acerca do período de Restauração do século XVIII, ampliando a capacidade teórica-metodológica dos estudantes de Letras. Para com isso, as apresentações dos trabalhos escritos na XIII Semana Acadêmica de Letras, do campus Santa Inês, ocorreram nos dias 30 de setembro a 04 de outubro, o link abaixo confirma o argumento:

Quadro 3 - Apresentações dos artigos

XIII SEMANA LETRAS E ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS NO PINDARÉ - ENLIPIN
even3.com.br/enlipin605079/?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAb21jcAOmq5FleHRuA2FlbQIxMOBzcnRjBmFwc9pZA81NjcwNjczNDMzNTI0MjcAAad1n6875yMF_AhRIJgH8d3rJassSEeE6QfGpKh9y1vH3WH8zKDBrpfMH_3xA_aem_X133MRmM9D8BGB1j5Kd4Kg&brid=uk9cQTfmyGa2VXK-blH8EA

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com isso, o objetivo principal da pesquisa foi alcançado, favorecendo assim aos estudantes e docentes de Letras um campo fértil de investigação literária e cultural, tudo isso possibilitou o fortalecimento da escrita acadêmica e a ampliação de repertório literário e crítico. Rogers (2016) comenta que no século XVIII apresenta um terreno fértil para pluralidade de gêneros e estilos, o hibridismo textual e os constantes diálogos com outras formas discursivas (sermões, cartas, relatos científicos, sátiras políticas), favorecendo abordagens que cruzem literatura, história, filosofia e estudos culturais.

Os trabalhos se estenderam para outros eventos, na disciplina de Literatura Inglesa: das Origens ao período Elizabetano, os acadêmicos realizaram uma pesquisa em literatura comparada com peças de Shakespeare. Apresentados em comunicações orais na IV Semana Acadêmica de Letras da Uema, campus Zé Doca, os discentes produziram cinco (5) artigos, sendo eles:

Quadro 4 - Semana Acadêmica

ARTIGOS PRODUZIDOS
1. Hamlet e o nascimento do medo no primeiro romance gótico.
2. A Manipulação Social em Ricardo III, de Shakespeare, e Evelina, de Burney.
3. A virtude e obediência feminina entre Shakespeare e Radcliffe.
4. Mercantilismo e capitalismo nascente Shakespeare e Defoe.
5. O Olhar Europeu sobre o 'outro' e o exotismo em As Viagens de Gulliver, de Johnathan Swifit e Antônio e Cleopatra, de Shakespeare.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

E, como bolsista, as produções resultaram em quatro (4) comunicações orais, corroborando assim para ampliar o objetivo proposto. Diante disso, consolidou-se o processo formativo de extensão, dessa forma a pesquisa fortaleceu a circulação do projeto no âmbito acadêmico. Logo, o quadro 4 mostrará o que foi produzido e apresentado:

Quadro 5 - Apresentações da bolsista:

COMUNICAÇÕES ORAIS	
ARTIGOS	EVENTOS
1. Virtude, gênero e ascensão social: o casamento como prêmio moral em <i>Pamela</i> , de Samuel Richardson, e <i>Tom Jones</i> , de Henry Fielding.	IV Semana Acadêmica de Letras – 04/11 – 06/11
1. Restauração e século XVIII na literatura inglesa: perspectivas culturais, políticas e econômicas	XIV Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL) – 17/11 – 19/11
1. Discurso e poder em <i>As Viagens de Gulliver</i> : a linguagem como instrumento de dominação e crítica social; 2. Espelhos da sociedade: a crítica social em Defoe e Swift.	II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM, LITERATURA E DISCURSO – 01/03 – 03/12
LINKS DE ACESSO:	
even3.com.br/iv-semana-academica-de-letras631928/?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAAb21jcAOmrvZleHRuA2F1bQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZA81NjcwNjczNDMzNTI0MjcAAafdvoJpppMTmJyXlg3HCDLzO_Z95tYpsPYD9hF_BPAB7kaT6TTIQPS2UiG8VA_aem_ox9Hn96bILKLLehz6ZW6yeQ&brid=zrIfcr5UHr9gPHwv3VZV3A .	
cillid.shcomunicacao.com/?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAAb21jcAOmvm1leHRuA2F1bQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZA81NjcwNjczNDMzNTI0MjcAAac7hBCC6Ix5SHKxsJT6Bp6IrypbbF6GJCPh2n1pux-UcWvLHJ8SCkAPMbA9w_aem_SXAHAXVU123hhM1OO2wRCA&brid=QoBJJ4hLFp3gNpevqUIq6g .	
even3.com.br/selimel-622401/ .	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A partir disso, o projeto que se intitula “Uma proposta de implementação literária do período da Restauração ao fim do século XVIII na Literatura Inglesa para o engajamento acadêmico das produções científicas sobre este período”, contribuiu significativamente para formação dos pesquisadores.

Considerações finais

Portanto, com os resultados obtidos, destacamos a relevância de ampliar a pesquisa e extensão em literatura inglesa dos acadêmicos, especialmente, com obras pouco abordadas no currículo. Além disso, a pesquisa trouxe a extensão como ferramenta

que integra e investiga a formação crítica e prática, contribuindo para formação do educando no âmbito acadêmico. Ainda mais, favorecendo a escrita acadêmica e ampliando o campo literário e cultural dos discentes do 6º período de Letras.

Ademais, o objetivo do trabalho final foi apresentar como a pesquisa acadêmica é essencial para aprimorar e ampliar as escritas científicas na Universidade, no que corrobora para minimizar o *déficit* de produções, fortalecendo assim a investigação crítica literária.

Nesse sentido, as produções dos artigos possibilitaram o aperfeiçoamento nas habilidades da pesquisa, contribuindo para a diversificação dos estudos literários e para a compreensão das relações entre literatura, sociedade e cultura na transição entre a Restauração e o século XVIII. Logo, o gênero romance despertou a competência analítica dos discentes, visto que permitiu interpretar criticamente a estética e as estruturas das narrativas, e como configuram o discurso e as questões ideológicas dentro da prosa ficcional. Conclui-se, que o período de Restauração até o fim do século XVIII na Literatura Inglesa despertou o interesse pelo aprendizado da pesquisa acadêmica, assim o objetivo proposto fez-se cumprido.

Referências

BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

DEFOE, Daniel. **A vida e as aventuras de Robinson Crusoé**. Tradução de Silvio Antunha. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

DOWNIE, J. A. (Org.). **The Oxford Handbook of the Eighteenth-Century Novel**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

FIELDING, Henry. **Tom Jones**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1971. 614 p. (Os Imortais da Literatura Universal; v. 9).

GREENBLATT, Stephen (org.). **The Norton Anthology of English Literature**. 8. ed. Vol. 1. New York: W. W. Norton & Company, 2006.

LEITCH, Vincent B. (Org.). **The Norton Anthology of Theory and Criticism**. W. W. Norton and Company, INC. 2001.

POOLE, Adrian (Org.). **The Cambridge Companion to English Novelists**. Cambridge University Press, 2009.

RICHARDSON, Samuel. **Pamela, ou, A virtude recompensada**. Tradução e notas de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2016.

SWIFT, Jonathan. **As viagens de Gulliver**. Tradução de Bruno Amorim. Jandira, SP: Principis, 2020. 320 p.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SOLANO TRINDADE, O POETA DO POVO: UMA ESCRITA PÓS-COLONIAL DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE NEGRA

Vitória Maria Berto da Silva
<https://orcid.org/0009-0003-6639-505X>
Universidade de Santa Catarina
vitoriamberto@gmail.com

Eldio Pinto da Silva
<https://orcid.org/0009-0004-3456-870X>
Universidade Federal Rural-Semi-Árido
eldio.pinto@ufersa.edu.br

Introdução

Este trabalho estabelece uma discussão sobre a imagem identitária pós-colonial, destacando a resistência na poética de Solano Trindade em defesa social dos negros, enfatizando a ancestralidade e a valorização do negro na diáspora da resistência, com destaque para a escrita do poeta negro com o vigor da negritude ao relatar a vivência afro-brasileira. Solano Trindade descreve a afrodescendência através do seu discurso, relatando episódios relevantes para a construção histórica do negro no Brasil. Assim, o poeta discute as experiências dos africanos e seus descendentes, as memórias resistem às intervenções contrárias à vida do negro. Dessa forma, a produção poética de Solano Trindade aponta para o abalo na relação com as autoridades, pois em alguns depoimentos encontram-se a busca pela liberdade. Assim, propõe-se como objetivo refletir sobre o contexto da poética trindadiana, conforme discussões de estudiosos como Silva (2008), Souza (2006), Machado (2009), Bernd (2009), entre outros.

O discurso de Solano Trindade é um meio de restauração, de resistência, um caminho para o diálogo ancestral entre os negros que desejam sobreviver e perseverar sem deixar de lado o protagonismo de seus antepassados. O repertório poético de Solano Trindade aborda uma preocupação com a realidade do seu povo. Assim, se propõe um estudo sobre a escrita do poeta afro-brasileiro que destaca a luta do povo negro e sua resistência em romper com os estigmas que subalternizam a existência dos afrodescendentes.

Nesse sentido, busca-se investigar questões em torno da literatura afro-brasileira na poética de Solano Trindade marcadas pela afirmação da identidade negra e a temática em torno da resistência identitária e da luta pós-colonial. Propõe-se como resultados a afirmação identitária de que o ser afro no discurso poético de Solano Trindade fortalece uma escrita de resistência pelas experiências de vida, pelo reconhecimento como negro e agente de defesa da causa afro-brasileira por um mundo pós-colonial. Como apoio metodológico tem-se a abordagem teórico-crítica e a pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento de estudos da cultura negra, identidade e resistência contra a colônia. Através desta pesquisa, propõe-se perceber a produção de Solano Trindade que enaltece a ancestralidade e negritude no Brasil, e do movimento que promove a valorização do seu povo e seu reconhecimento. Além disso, destacar-se-á como Solano Trindade se compromete com a luta do povo oprimido diante do opressor clamando por liberdade.

1 A poética de Solano Trindade e a defesa da resistência pós-colonial

Solano Trindade nasceu em 1908 em Recife (PE), filho de Manuel Abílio Trindade, sapateiro e comico de profissão, e de dona Emerenciana de Jesus, quituteira e operária. Desde muito cedo, acompanhava o pai em suas danças de pastoril e bumba-meu-boi, e isto despertou no menino um forte interesse pelo folclore, o teatro e a cultura popular. Trindade sempre escreveu poesia, mas foi operário, comerciário, funcionário público, colaborador na imprensa, ator, pintor e teatrólogo.

Como articulador cultural, foi um dos fundadores das feiras de arte e artesanato da cidade de Embu (SP), que atualmente representa um polo cultural na região. Trindade também se dedicou ao cinema, tendo inclusive participado como ator em alguns filmes. Solano Trindade, considerado “o poeta do povo”, epíteto que o agradava por resumir seu projeto de artista identificado com a cultura que emana das margens do tecido social, fazia questão de demarcar o caráter pós-colonial. É dessa forma que Solano Trindade constitui-se um ícone da literatura afro-brasileira, atuando em lutas em prol de sua afirmação identitária afro, inclusive em atividades de cunho política e social. Assim, Solano Trindade constrói uma obra em que revela as desigualdades sociais abordadas em relação às questões de raça e cor. As principais obras de Solano Trindade são *Poemas de uma vida simples*, *Seis tempos de poesia* e *Cantares ao meu povo*. O poeta foi uma das figuras mais expressivas e admiráveis da poesia negra no Brasil, morreu em 1974, com a sua poesia, cantou o orgulho e resistência afro-brasileira e em seus textos abordava temáticas como a busca pela liberdade da minoria marginalizada e outras questões do pós-colonialismo. Thomas Bonnici afirma que o termo pós-colonialismo serve:

[...] para descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias de hoje. Muitas vezes esse termo é ignorado ou não entendido como é descrito acima, porque certos grupos que saíram do colonialismo têm como preocupação primária o nacionalismo cultural e econômico e não querem sacrificar a especificidade de suas preocupações ao termo geral “pós-colonialismo” (Bonnici, 2012, p. 19).

Bonnici salienta sobre o aspecto identitário nacionalista observado na pós-independência de países que passaram por uma colonização, a título de exemplo temos o Brasil. A partir dessa concepção considere o entendimento sobre os fenômenos sociais de países que estiveram expostos à colonização, sendo necessário refletir que o pós-colonialismo sob o impacto do colonialismo sobre as sociedades pós-coloniais.

Na percepção de Corsino de Brito, a obra *Poemas de uma vida simples* é uma “poesia em essência, a serviço de uma causa, transformismo do navio negreiro em brados de sonoridade” (Brito apud Trindade, 1999, p. 28). Roger Bastide escreveu em carta datada de 04/10/1946 como eram suas impressões sobre a obra *Poemas de uma vida simples* (1944), assim dizia: “[...] o senhor faz dos seus versos uma arma, um toque de clarim, que desperta as energias, levanta os corações, combate por um mundo melhor”. (Bastide apud Trindade, 1999, p. 31). Bastide reforça em sua leitura que a expressão “Tem gente com fome” transforma em gesto político a poética dos sons expressos sobre o trem da Leopoldina:

Trem sujo da Leopoldina,
Correndo correndo,
Parece dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...
[...]
Vigário Geral,
Lucas, Cordovil,
Braz de Pina
Penha Circular,
Estação da Penha,
Olaria, Ramos,
Bom Sucesso,
Carlos Chagas
Triagem, Mauá,
Trem sujo da Leopoldina,
Correndo correndo
Parece dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...
Tantas caras tristes,
Querendo chegar,
Em algum destino,
Em algum lugar...
[...]
Só nas estações,
Quando vai parando,
Lentamente,
Começa a dizer:
Se tem gente com fome,
dá de comer...
Se tem gente com fome,
dá de comer...
Mas o freio de ar,
Todo autoritário,
Manda o trem calar:
Psiuuuuu... (Trindade, 1999, p. 87-88)

Percebe-se no poema uma enumeração das estações de trem por onde entram e saem os trabalhadores pobres, exibindo assim a angústia em seus rostos pela exploração do trabalho escravo. A sonoridade do verso “tem gente com fome” que se repete com frequência pode ser associada ao verso de “Trem de Ferro”, de Manoel Bandeira, em que expressa a sequência “café com pão / café com pão”. No poema de Trindade, o trem vai passando pelos canaviais, percorrendo e parando lentamente nas estações lotado de gente com fome para clamar pelo “dá de comer”. Solano Trindade conscientiza a comunidade afrodescendente, age como um mediador da cultura, sugere diálogo através dos seus textos, seja da história pessoal como das atividades que organizava, sendo destaque na primeira metade do século XX:

Tenho pelos homens de cultura uma grande simpatia, sejam modernos ou acadêmicos; tenho aprendido muito com todos eles, através de seus livros e das suas conversas, porém a minha poesia continuará com o estilo do nosso popular, buscando no negro o ritmo; o povo, em geral, as reivindicações sociais e políticas; e nas mulheres, em particular, o amor. (Trindade, 1981).

Solano Trindade recorre à memória coletiva e a história dos afrodescendentes. Em seus versos se testemunha a injustiça, a luta pela liberdade, o cotidiano dos africanos no Brasil, o amor, a luta e a resistência cultural. Silva (2008, p. 2) destaca: “Pela sua trajetória, o artista estava onde o povo estava porque, sendo ele fruto da classe popular, fez de sua obra literária o espaço de voz e de ação desse sujeito, primando por reconstruir a história e a imagem do Brasil, a partir do ponto de vista do negro”. Como delimitação de resistência, concretude e possibilidade do pós-colonialismo, uma espécie de solidariedade que engendraria relações econômicas, políticas e sociais.

A produção poética de Solano Trindade não se detém apenas a luta do negro por liberdade, conduz para uma poesia universalista que se identifica com a voz dos oprimidos em geral, principalmente contra a opressão, a imposição dos brancos, dos ricos ou até mesmo por negros que se unem ao opressor. Observe o poema “O canto da liberdade”:

Ouço um novo canto,
Que sai da boca,
De todas as raças,
Com infinitudes de ritmos...
Canto que faz dançar,
Todos os corpos de todas as formas,
E coloridos diferentes...
Canto que faz vibrar,
Todas as almas,
De crenças,
E idealismo desiguais...
É o canto da liberdade,
Que está penetrando em todos os ouvidos... (Trindade, 1944, p. 12)

Solano Trindade ressalta a questão da opressão, um canto para todas as raças e crenças, uma luta unida em todos os ritmos, em todas as cores. É um canto que exalta a liberdade, pra que todos ouçam e possam se unir. O desejo maior deste poeta está no transmitir a valorização do pobre, do negro, das pessoas que vivem nas esquecidas por um sistema opressor. É notória a intenção de influenciar atitudes e comportamentos e de intervir nas ações do povo brasileiro, articulando não só com o negro, mas com o povo como um todo. Solano Trindade (1981, p.15) afirma: “Não faremos lutas de raças, porém ensinaremos aos nossos irmãos negros que não há raça superior ou inferior, e o que faz distinguir uns dos outros é o desenvolvimento cultural. São anseios legítimos, a que ninguém de boa-fé poderá recusar cooperação”. Para Moraes e Lopes (2018, p. 33):

A narrativa da nação no Brasil, pautada em um discurso que minimiza ou mesmo desconhece tensões sociais dentro do seu espaço, sofre constantes questionamentos e demandas de grupos que denunciam a pretensa homogeneidade e universalidade do Estado, principalmente quanto ao acesso a direitos civis e jurídicos.

Percebe-se, assim, uma recusa à discriminação, não só racial, mas também uma reflexão sobre a falta de compreensão do/sobre o outro, e este outro, que mesmo com um poder aquisitivo menor ou com condição social mais simples, faz parte da historiografia de nosso país. Observa-se uma crítica direcionada à falta de respeito para com a diáspora involuntária dos negros para o Brasil, os afros sofrem os efeitos do preconceito e da inferiorização de sua cor, porém a participação ativa do negro é inegável na construção da

nação. Dessa forma, nos poemas, Solano expressa a indignação a respeito de um contexto social que por meio de um processo de construção civil, moderno e capitalista, especificamente a desvalorização do negro e das pessoas com baixo poder aquisitivo. Solano Trindade propõe em seu discurso poético denunciar as marcas do poderio econômico e criticar todos que tomam que usam da opressão como força social e os que impõem a desvalorização de outras culturas que não seja a do opressor. Florentina Souza fala sobre a aquisição do discurso de Solano e seus efeitos:

O discurso é um meio de instauração de poder, como afirma Michel Foucault, a ruptura com certo tipo de discurso promove abalo nas estruturas discursivas e nas malhas do poder instituído. Minar as bases deste mediante a produção de outros discursos constitui-se forma de resistência política, sem dúvida. Esta e outras estratégias dos escritores afro-brasileiros vão operar inversões nos significados de palavras, fatos históricos, situações sociais, apontando e contestando hierarquias e valores instituídos (Souza, 2006, p. 292).

No discurso de Solano Trindade se apresenta, sob as diversas faces um sentido identitário, se revela em a marca de um homem em ação, que constrói uma figura revolucionária. Conforme Oswaldo de Camargo (1987, p. 79), de todos os escritores negros ligados à coletividade negra brasileira, o que deixou presença mais forte foi Solano Trindade, que ressalta um negro submetido à violência e enfraquecido pela opressão, e isso é reconhecido pelo domínio opressivo, resultado de uma ideologia branca. No poema abaixo, Solano tece críticas as violências contra a raça negra:

Civilização Branca
Lincharam um homem
Entre os arranha-céus
(li num jornal)
Procurei o crime do homem
O crime não estava no homem
Estava na cor de sua epiderme... (Trindade, 1981, p. 37)

A palavra (a poesia) é uma aliada na batalha contra a opressão e através de sua escrita tenta conscientizar sobre a violência e revela com objetividade a resistência negra. Machado salienta que:

[...] diante da civilização branca, Trindade reconhece que a passagem de ser “o outro” apagado, para um “Eu”, requeria o resgate da experiência histórica do ser negro. Assim, ele utiliza a poesia como arma contra as opressões e marginalização social. Mantém um diálogo com a sociedade atual e se insere numa produção que busca incluir as classes marginalizadas. A palavra foi a arma de Solano Trindade contra a opressão de seu tempo (Machado, 2009, p. 91).

De acordo com Machado, Trindade se utiliza do discurso literário como uma arma contra a opressão, tornando-o aliado contra a marginalização social e assim expõe a defesa do afro para exaltar valores no sentido de se autoafirmar de forma orgulhosa.

É necessário observar que a poesia de Solano Trindade se dedica para refletir sobre a vida e a cultura afro-brasileira. Trindade fala pela experiência e pela influência ancestral dessa cultura, isto é, o eu lírico se revela como participante das ações poéticas e das recordações como descendente negro. Solano Trindade mostra suas raízes ancestrais e grita para demonstrar sua voz negra em defesa de si e da raça. Vejamos o que disserta Machado (2009, p. 91):

Ter consciência de si mesmo é o processo necessário para que o negro efetivamente construa sua identidade. Ou seja, através da conscientização o afrodescendente pode negar os símbolos de estereótipos que foram anexadas a sua real imagem

A poesia trindadiana configura-se como uma oportunidade de aclamar a negritude, de mostrar para o mundo uma imagem multicultural que talvez muitos desconhecem ou não se deixam conhecer e ficam presos àquela imagem do primitivo, submisso, invisível, porém esta é consumida pelos novos discursos poéticos. Moraes e Lopes (2018, p. 34) salientam sobre:

O cenário multicultural diz respeito ao entendimento das relações estabelecidas entre culturas de minoria e realidades, como a brasileira, profundamente racializadas. Essas minorias aparecem sempre objetificadas nas diversas narrativas utilizadas para justificar as suas existências: “Num contexto hegemônico, as 'minorais' são catalogadas através dos termos 'raça', 'etnicidade' e 'indigeneidade', cuja origem tem sido sempre o colonialismo, a diáspora e várias formas de objetificação operada pelos 'brancos'. (Bonnici, 2012: p. 61).

Em relação ao Brasil, isso significa passar a discutir a busca por igualdade de direitos e de representativa dos diversos grupos sociais e étnico-raciais, sendo que Solando Trindade busca representar essa resistência à assimilação e homogeneização de grupos hegemônicos, revelando uma história de constante luta contra o apagamento do cenário cultural pós-colonial. Assim, a visão sobre o negro adotada na poesia de Solano Trindade apresenta o eu-lírico que não se nega a restabelecer, ou seja, a reconstruir a trajetória enquanto ser social, porém nota-se que cabe o leitor fazer uma reflexão considerando o sentido relacionado às “mercadorias humanas” que foram trazidas do continente africano, como é mostrado no poema a seguir:

Navio Negroiro

Lá vem o navio negroiro
Lá vem sobre o mar
Lá vem o navio negroiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negroiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negroiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negroiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negroiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negroiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negroiro
Cheinho de inteligência... (Trindade, 1981, p. 44)

Vê-se que em “Navio negroiro”, expõe-se uma batalha em favor do reconhecimento de um povo, que no processo histórico-social foi marginalizado, assim se

reflete sobre as marcas de violência e isolamento social sofridas pelos negros, fazendo compreendê-los como “mercadorias humanas” que foram trazidas do continente africano. Assim, observa-se que o eu-lírico não se nega a restabelecer, ou seja, a reconstruir a trajetória do negro, que é colocado aos maus-tratos, mas que resiste. É dessa forma que o poeta expõe ao leitor que perceba o negro enquanto humano e não como mercadoria trazida no navio, “Lá vem o navio negreiro/Trazendo carga humana...”, apesar de que se utiliza o termo carga, um adjetivo usado de forma pejorativa para simbolizar a escravidão, servindo para denunciar como os negros eram trazidos para o Brasil. Trindade compõe um quadro imaginário e chama a atenção para o aspecto externo do navio que vem sobre as águas do atlântico, “Lá vem o navio negreiro/Lá vem sobre o mar”, chama o leitor para ver o navio chegando, “Lá vem o navio negreiro/Vamos minha gente olhar...”, nele há marcas de dor, gemidos, fome, chicotadas, sinônimos da escravidão, que foram trazidos ao Brasil, com pessoas subalternizadas pela condição vivida naquele ambiente triste, não humano. As condições, a forma e o transporte não consentem uma realidade humana, a liberdade está sendo confiscada e eles estão desconfiados de um futuro que indica dor e desumanidade. Após invocar o povo para ver os irmãos trazidos de África, mostra que aquelas pessoas representam valores culturais inestimáveis, este navio carrega um tesouro histórico-cultural muito valioso esse povo é inteligente, traz consigo hábitos e costumes ricos que persistirá na existência de uma igualdade plural, sem exclusão.

O poema “Navio negreiro” é composto pela insistência (repetição) dos fonemas [m] e [n] que valida o valor expressivo dentro do texto, como também faz pensar no movimento do mar, ou seja, ondeante transposta no verso “Lá vem o navio negreiro”, que se repete por diversas vezes. Com efeito, a repetição insiste no olhar novamente, no retorno e no prosseguir com uma nova visão sobre o objeto que apresenta em cada olhar conteúdos que se diferencia: carga humana, melancolia, poesia, resistência e inteligência. Serafina Ferreira Machado salienta:

A última palavra, que finaliza o poema harmoniza-se com o vocábulo resistência. A inteligência é símbolo do homem que pensa, que resiste à condição de besta de carga. Por isso, a ausência de ponto final no poema é significativa para demonstrar uma luta iniciada, deixando uma ideia de continuidade (Machado, 2009, p. 93).

Dessa forma, o poema “Navio negreiro” condiz com o retorno e o avanço, sugerindo a movimentação do navio que leva carga humana e que mais tarde se torna carga de resistência, cujo termo é fundamental para a compreensão da luta do negro pela libertação. Percebe-se que Machado discorre que no poema há além de apelos, um aspecto musical que o aproxima da música popular brasileira e da música dos cultos afro-brasileiros. Solano Trindade quer interagir com o leitor no desejo de partilhar a sua visão da natureza do objeto situado no contexto histórico, assim, o ritmo do poema parece preparar para a dissolução da consciência. Portanto, Solano Trindade afirma a resistência do povo negro, destacando em seus versos a persistência afro na busca de uma vida digna com referencial e consciência, logo, o negro é exemplo de luta por liberdade, dignidade e perseverança. Para Bernd (apud Hattner, 2009, p. 84):

Trindade apresenta uma “obsessão” pela reconstituição histórica. No entanto, essa perspectiva coaduna-se não só com a ideia de “exposição” da história não-oficial promovida pela literatura negra, mas também revela-se coerente com a prática de inversão de signos negativos. Esse é o caso do poema “Navio negreiro”, de Solano Trindade.

Observa-se que em poemas como “Sou negro”, “Zumbi”, “Orgulho negro”, entre outros, demonstra uma preocupação com o seu povo para erguer a cabeça. Na sua escrita, e Solano Trindade reafirma sua identidade negra, com consciência de mudar sua própria realidade, daí encontramos um eu-lírico que eleva a negritude e assume a imagem e etnicidade, pois sua pretensão é reconstituir a história do seu povo e ajudar aqueles que a continuam a caminhar com suas cabeças baixas expressando a subalternidade e dominação de uma categoria que elege a exploração do outro, desta forma, ao mesmo tempo em que Solano enaltece o orgulho da raça negra, de ser negro, tece críticas sobre as injustiças que se perpetuam através das desigualdades sociais. Marcos Pereira (2017, p. 53):

A identidade potencializa o indivíduo: inserido no grupo, ele recebe uma chancela para atuar nas práticas sociais que, em essência, constituem-se como representações solidárias, um poder de agir que concentra componentes da ação comunal, matizados por esferas de representações nas quais o grupo se insere. Em outras palavras, quando práticas sociais requerem que se fundem, estabeleçam ou se concretizem vínculos sociais, as representações (nas modalidades de identidade que as caracterizem) atuam como mediações simbólicas, influenciando as escolhas conscientes e/ou inconscientes que originarão tais práticas.

Retornando ao poema “Navio negreiro”, o poeta Solano Trindade faz referência a outro poema que também contextualiza a temática negra. “O navio negreiro”, de Castro Alves, é retomado por Solano, que consegue ampliar, de certa forma, nos reportando a uma outra leitura que completa o texto do poeta abolicionista.

Castro Alves foi um grande poeta romancista brasileiro da terceira geração, em sua escrita literária sempre procurou evidenciar a causa abolicionista intencionando um discurso pautado na negação da segregação dos negros nas terras brasileiras, como também na não aceitação da forma de tratamento dirigida ao povo negro, onde os brancos subalternizavam e oprimiam sonhando a liberdade de expressão desta gente de tez negra em um período de construção nacional de uma sociedade que perpassava por um momento de mudanças governamentais, ou seja, o Brasil estava em um processo de transição social aristocrática para um sistema de república. Tanto no romantismo de Castro Alves quanto no modernismo de Solano Trindade é perceptível uma voz que clama pela liberdade do negro aprisionado, antes representada pelas correntes e posteriormente pelas transgressões e marginalização social. Mesmo que os dois poetas não vivenciem o mesmo momento literário, contudo, é evidente a postura de ambos em assumir a causa libertária que se refletem em suas escritas. Vejamos:

O navio negreiro

Canto III

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror! (Alves, 2015, p. 01)

No trecho de “O navio negreiro”, o poeta nos dirige o mesmo convite que a *posteriore* será também feito por Trindade, porém é interessante observarmos que o convite feito por Castro Alves nos impele à observação de figuras lânguidas, sofridas, nos

invocando a perceber imagens de pessoas maltratadas que se parecem mais com bichos do que com gente, pessoas feias, sujas, mulheres desajeitadas e desnutridas, sem vitaminas para amamentar seus filhos, moças sem o brio da juventude, homens novos e velhos atrelados a uma única corrente que confisca sua cultura, os seus sonhos, distanciando-os de sua ancestralidade.

O poema de Solano Trindade nos conduz à percepção do vigor e beleza daquela gente que mesmo em uma situação subumana eles permanecem com seu brio, pois nos trazem grandes ensinamentos e a partir do momento que colocaram seus pés nas terras brasileiras começaram a ser diluídos e adicionados à cultura brasileira. Na escrita de Solano Trindade, o negro era sujeito, o negro não era tão somente escrito e sim autor de sua própria escrita e nos permite enxergar um povo que no limiar da escravidão consegue transparecer sua resistência, um povo negro que mesmo com açoites, gemidos e dores, entoava um canto de esperança. Portanto, através da escrita desses dois poetas brasileiros conseguimos refletir sobre o negro desde sua vinda até os tempos mais contemporâneos, pois os poemas analisados não divergem, ao contrário se complementam, se correspondem, se respondem.

2 Solano Trindade: Uma voz pós-colonialista

Na poética de Trindade é sugerido um caminho para que todos lembrem da violência histórica sofrida pelo negro, mas que essa história não seja estigma de vergonha para aqueles que são adjetivados pela resistência nos diversos campos das suas realidades como nos é apresentado no poema a seguir:

Quem tá gemendo?
Negro ou carro de boi?
Carro de boi geme quando quer
Negro não
Negro geme porque apanha
Apanha pra não gemer

Gemido de negro é cantiga
Gemido de negro é poema

Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi? (Trindade, 1986, p. 38)

Até o momento fomos conduzidos em um percurso estratégico, em que o negro foi arrancado de sua pátria de forma bruta e violenta. Chegando ao Brasil, sua vida já não mais anseia a liberdade e seus costumes foram extirpados. O retorno ao lugar de origem se torna impossível, a história do negro caminha ao passo da dor e sua imagem identitária se coloca entremeada pelo esquecimento, mas o negro pautado pela resistência solidária contempla a história e cultura dos seus ancestrais, e vivifica na ação heroica produzida pela força de suas atitudes, o valor inestimável que se põe enraizado na construção do novo mundo. Segundo Silva (2007, p. 635):

[...] o gemer do negro adquire um significado outro, a representação de que o escravo mesmo subjugado, explorado e violentado resiste, e essa resistência é marcada pela transformação do gemido em canto, em poema. A força imagética que emana do poema sugere o esmaecimento do sofrimento como elemento catalisador e destaca a circularidade do binômio gemer/cantar, reforçado pela finalização do poema com o dístico inicial.

O autor nos apresenta o ferro que fere, que marca, a violência física e psicológica a que o negro foi submetido sendo comparado a um animal, a distância e aproximação dos dois povos, finaliza com o martírio daqueles que do gemido, pois é tudo que lhe resta, se converte em arte e se torna vencedor mesmo apanhando para não gemer.

Segundo José Jorge de Carvalho (2001, p. 120) a “condição da subalternidade é a condição do silêncio”. Nesse contexto, ele retoma a discussão proposta por Spivak no texto *Pode o subalterno falar?* para refletir sobre a perspectiva de um olhar pós-colonial. Em tal perspectiva aquele que se encontra na condição da subalternidade precisa, de algum modo, representar-se para conseguir espaços de poder ser ouvido. Carvalho (2001, p. 120) acrescenta:

No momento em que o subalterno se entrega, tão somente, às mediações da representação de sua condição, torna-se um objeto nas mãos de seu procurador no circuito econômico e de poder e com isso não se subjetiva plenamente. No capitalismo, o indivíduo que não controla os meios de produção se faz representar, não enquanto sujeito, mas enquanto um valor de troca.

O eco do grito de confirmação da identidade negra e a não desistência do negro e seus respectivos ideais soam fundamentados na obra deste poeta que:

Com essa atuação, em *Cantares de meu povo*, Solano Trindade encerra o poema “Canto dos Palmares”, com a certeza de que a resistência negra continua, os últimos versos confirmam que o opressor nada mais pode fazer, porque o poeta atingiu o momento ápice de libertação (Bezerra, 2010, p. 14).

O poeta quebra a autoridade daqueles que inverteram a história do negro, contando novos fatos e feitos heroicos de seu povo, neste poema não são apresentadas vítimas inertes e oprimidas, mas um povo oprimido que em vários momentos mostrou-se insubmisso e disposto a lutar pela liberdade. Veja a seguir:

CANTO DOS PALMARES

Eu canto aos Palmares
Sem inveja de Virgílio de Homero
e de Camões
porque o meu canto
é o grito de uma raça
em plena luta pela liberdade!

Há batidas fortes
de bombos e atabaques
em pleno sol
Há gemidos nas palmeiras
soprados pelos ventos
Há gritos nas selvas
invadidas pelos fugitivos

Eu canto aos Palmares
odiando opressores
de todos os povos
de todas as raças
de mão fechada
contra todas as tiranias

Feçam minha boca
Mas deixam abertos os meus olhos
Maltratam meu corpo
Minha consciência se purifica
Eu fujo das mãos
Do maldito senhor! (Trindade, 1961, p. 29)

O poema “Canto dos palmares” é uma *épica quilombola* dos afro-brasileiros que mostra os feitos do herói negro, chefe e líder da resistência “Zumbi”, sua fala é intermediada pela voz do poeta que narra a resistência e o desejo de libertação do povo. Encontramos no poema uma reivindicação. Para Bernd, “O eu-lírico ao dar voz a Zumbi, reapresenta o ex-escravo, o proscrito, como o responsável pela ação heroica, fazendo emergir uma nova versão dos fatos, a versão não oficial” (2010, p. 29). Nisso, Solano Trindade opera como conhecedor e escuta a voz do seu povo, o eco desse grito está explícito neste texto ao contrário dos poetas que evocam a consciência da colonização ocidental. Elio Ferreira (2008, p. 3) ressalta:

Virgílio, Homero e Camões não são evocados como modelos rapsodos que devem ter seus ideais colonizadores assimilados pelo escritor negro, mas como referencial que evidencia a alteridade, a diferença do discurso literário negro, a autonomia estética e a visão de mundo da narrativa dos quilombos.

O que mais chama a atenção é a forma como Solano Trindade conduz os aspectos da vida e suas necessidades, até mesmo a relação com a natureza e em oposição adominação dos homens sobre o mundo com uma poesia que serve como arma contra a opressão. De acordo com Zilá Bernd (2010, p. 299):

Preserva-se deste modo, através da palavra poética, a memória de feitos que a história tentou escamotear, mas que permaneceram vivos na tradição oral que conferiu a Palmares e Zumbi a aura de mito.

Assim, Solano Trindade ressalta a resistência contra a escravização, tirando-a da condição de submissão conferida pela história oficial, destacando o negro na condição de sujeito que luta pela liberdade. De fato, a resistência ao sistema escravista sempre houve, e Palmares destaca-se por ter resistido bravamente por um século (1595-1695), sendo o Quilombo mais duradouro no Brasil. Ganga-Zumba e Zumbi foram os seus últimos líderes. Segundo Bispo (2012, p. 75), “[...] a sede do quilombo foi destruída em 1694, numa expedição comandada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, que organizou um grande ataque ao Quilombo dos Palmares”. Zumbi conseguiu fugir, porém, traído por um companheiro, foi entregue à tropa bandeirante. Sua morte foi bárbara, sendo degolado e exposto em praça pública em 20 de novembro de 1695.

Percebemos na poesia de Solano Trindade, a busca pelo reconhecimento do negro e para esse reconhecimento é preciso que a diferença em cada pessoa seja percebida, como destaca Fanon (1983, p. 177), “Por que não a tentativa simples de tocar o outro, de sentir o outro, de explicar o outro a mim mesmo?... Na conclusão deste estudo, quero que o mundo reconheça comigo, a porta aberta de cada consciência”. Já Marcos Pereira (2017, p. 63) salienta:

[...] tanto a negritude no contexto africano como o ideal do branqueamento no contexto brasileiro, tinham um denominador comum: eram ambos resultados de um racismo universalista, que quis assimilar os africanos e seus descendentes brasileiros numa cultura considerada como superior.

O objetivo da poética de Solano Trindade é mostrar as práticas da afirmação e resistência do negro, na sociedade brasileira desenvolvida a partir da sistematização das representações africanistas construídas através de sua poesia. No poema “Congo” o autor busca refletir sobre a imagem do negro, que logo após atravessar o atlântico, encontrava-se rasurada pelas lacunas promovidas pelo preconceito, mas que precisa ser reconstituída. Observe o poema:

CONGO

Pingo de chuva
que pinga
que pinga
pinga de leve
no meu coração.

Pingo de chuva
tu lembras a canção
que um preto cansado
cantou para mim
pingo de chuva,
a canção é assim.

Congo meu Congo
aonde nasci
jamais voltarei
disto bem sei
Congo meu Congo
aonde nasci... (Trindade, 1961, p. 45).

Neste poema, o eu-lírico relembra o espaço geográfico ancestral fraturado pelo esquecimento, uma vez que a poesia está minada pela lembrança das imagens que foram transformadas pela escravidão, já mencionada no poema anterior. A memória exposta neste poema é aquela que existe no nosso interior, mas que nós escondemos, e que procuramos não deixar ser manifestada, então mortificamos o pensamento que reflete na lembrança daquilo que nos faz pensar na África, desta forma entendemos que os portões estão cerrados para o não regresso, sem possibilidades para o retorno. Para Souza (2006, p. 87):

“Congo” relembra o lugar do impossível retorno, o espaço geográfico e a memória ancestral borrada pelo abismo do entre-mar. Esse lugar reflete a imagem de um espelho quebrado, cujos pedaços precisam ser reconstituídos. Reflete a imagem de uma história fraturada e cheia de lacunas. Daí a narração entremeada de esquecimentos, com os relatos breves de uma poesia que deseja minar o território das “imagens-lembranças” (BERGSON, 1999, p. 88) transformadas em cinzas na ultrapassagem da porta para a escravidão nas Américas. A memória que se diz esquecida é algo que existe dentro de nós, escondida na nossa mente, sem sabermos como ela se manifesta na nossa consciência. Em que parte da nossa consciência ela se aloja? Talvez acorrentada no porão do navio negreiro que há dentro de cada um de nós. Ela fala desse lugar do silêncio. Permanece à espera do escritor da diáspora e nossos aliados para rompermos o cerco da “Porta do Não Retorno” e desacorrentá-la. Esta memória. Vigilante. Alerta. Pula. Estremece como um vulcão que vai entrar em erupção a qualquer momento dentro de nós, no nosso corpo. A poesia de Solano pretende refazer esse caminho do Paraíso Perdido.

Esquecer a memória histórica do negro, da Diáspora africana, sua essência se torna fragmentada, cheia de lacunas que impossibilitam chegar ao mundo mais igualitário, relembrar das pessoas amadas, do passado livre, da terra perdida e distanciada no momento que ocorreu a travessia dos mares são pensamentos daqueles que sofrem e que tem o desejo ardente de viver livre e retornar as suas origens. Solano Trindade expõe o protagonismo de seu povo, dando voz e conhecimento para compreender as relações de resistência e poder que envolvem o africano no contexto colonial e pós-colonial do Brasil.

A poética do escritor negro está vinculada pela narrativa da memória e de pensamentos que resistem as diversas faces do preconceito, o autor não bebe da fonte do ressentimento, mas do orgulho dessa herança. Souza (2006) afirma que o Congo é o lugar da lembrança e do sonho ancestral, reinventado no corpo do poema e do poeta negro.

No discurso de Trindade, encontramos um povo que luta, que resiste e persevera na luta pelo seu reconhecimento e ideais, na sua poesia a história do negro é revelada não unicamente pela tristeza e choro vinculado ao que foi deixado no continente africano, no recordar das opressões vividas no momento da travessia ou no sofrimento já no novo mundo, pelo contrário, ele contempla o legado da herança cultural e inesgotável afrodescendente que é visível e clara entre nós, perseverante nos dias atuais. Por tanto, ainda recorremos ao poema “Sou negro” do autor para entender e situar a alegria do poeta em contar a história do seu povo, da sua vida, confirmando o orgulho de ser negro. Esse reconhecimento de si está marcado nos versos deste poema, pois o eu lírico divulga a negação de não aceitar a submissão do povo negro.

Nas estrofes do poema “Sou negro” encontramos a afirmação da cor negra, ritualizando a memória histórica e a identidade cultural do povo negro. O autor destaca a resistência armada do avô, que simboliza os negros em pé de guerra, e do grande líder da resistência negra, “Zumbi” dos Palmares, que é referência histórica no sonho da igualdade racial. Em relação a temática da identidade cultural, no Brasil, algumas tentativas oficiais já foram feitas no sentido de levar para o ensino esse debate. Destaque que em 2003, a Lei nº 10.639 promulgada pelo governo federal modificou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de diretrizes e bases da educação a inclusão no currículo da rede de ensino a discussão sobre “História e cultura Afro-brasileira”. A Lei instituiu o “[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (Brasil, 2003).

Solano Trindade remete ao conhecimento da Rebelião dos Malês, cuja ação rememora a imagem da “vovó” guerreira, a mulher também como símbolo de resistência na luta contra a opressão, e que estava à frente da linha de combate. Por fim, Trindade declara a grande herança dos ancestrais que simboliza o anseio pela liberdade através da música, do ritmo, da dança e do desejo de libertação, que é proposto ao reviver da consciência ancestral no ser negro, que está dentro de cada um de nós. Segundo Souza (2006, p. 286):

[...] o sujeito poético compõe sua genealogia com lutadores ativos, insubmissos, dos quais herda a voz firme e, contrariando certa leitura das tradições de origem africana como exclusivamente pertencentes à ordem do lúdico (samba, batuques e danças), reverte o sentido e aponta as danças e músicas como espaços produtivos de reivindicações dos afrodescendentes por maior espaço na sociedade brasileira, como faz o poema “Sou negro”, publicado inicialmente em *Cantares do meu povo*

Trindade enfatiza os aspectos lúdicos e guerreiros das culturas africanas, o tom identitário jamais é esquecido na sua escrita, através desta que outras vozes ressaltaram a identidade desprestigiada, no poema “Zumbi”. Esse mecanismo de identificação do sujeito se revela o sentimento de busca pela resistência em uma sociedade que se impõe pela força.

A poética é reiterada pela composição daquele que é um modelo de resistência na luta dos afro-brasileiros, tornando-se perfil-heroico deste povo. Assim, é configurada uma síntese de elementos da história do Brasil e de tradições africanas, como a gameleira, árvore sagrada do candomblé descrito no poema abaixo:

Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Se negro está lutando
Zumbi presente está
Herói cheio de glórias
Eterno ele será
À sombra da gameleira
A mais frondosa que há
Seus olhos hoje são lua,
Sol, estrelas a brilhar
Seus braços são troncos de árvores
Sua fala é vento é chuva
É trovão, é rio, é mar. (Trindade, 1999, p. 44)

Nesse sentido, destacamos no discurso poético de Solano Trindade, aspectos da resistência negra que elevam a transformação do gemido enclausurado desde os porões do navio negreiro, até os dias atuais, quando negamos a sua vez nas diversas possibilidades de expressão. Consideramos que sua poesia não é marcada só pelo gemido e sim pela transformação desse gemido em canto, emanado pela/na poesia, ao falar do negro Solano Trindade não se contém em assumir verdadeiramente o valor de sua gente.

Enfim, Solano Trindade aponta questionamentos contra a civilização colonizadora que devasta o espaço natural e inferioriza outros povos. Tudo é mencionado como se o próprio estivesse através de seu canto chamando os irmãos para a batalha, sendo que o herói Zumbi tematiza na história como uma voz que soa contra um cerco individual para um plano coletivo.

Considerações finais

Neste trabalho salientou-se que Solano Trindade faz da poesia um discurso comprometido com os ideais da negritude, agrupando e formando um discurso pós-colonial e prioriza aqueles que querem corrigir a identidade forjada, ele ressalta a retificação das exclusões e os fatos danificados, que procedem do preconceito. Nota-se uma escrita que privilegia a força, a vontade, o combate ao colonialismo em defesa dos que lutam contra a moldura colonial, que ainda persevera sobre a imagem negra, este autor busca reverter as hierarquias, representações e significados falseados que são dirigidos e marginalizam os afrodescendentes que por sua vez estão sempre resistentes na reestruturação de lugares e papéis na vida sócio-política do povo brasileiro.

Vale destacar que o poeta, Solano Trindade, sempre idealizou uma sociedade justa e igualitária, portanto, em seu discurso literário apelava pela liberdade do indivíduo acima de tudo, enquanto sujeito social, em que almejava-se sair do estado de passividade,

tornando-se um ser pensante e ativo na conjuntura social brasileira, destacando que a poesia de Solano Trindade expressa uma temática relativa ao negro, que se apresenta na literatura desde o romantismo, mas que se torna marcante em Trindade, sendo o eu-lírico o principal meio para manifestar seus desconfortos ante o colonialismo, fazendo questão de registrar os efeitos da colonização na sociedade, sendo que os efeitos são abordados “encarnam” os segmentos sociais que se estabeleceram no pós-colonialismo. Assim, Solano Trindade sempre se posicionou criticamente em relação às dificuldades enfrentadas pela população africana e resquícios de um brutal sistema colonial no Brasil.

Na voz pós-colonialista de Solano Trindade vimos o desejo de alavancar os direitos dos negros, dos pobres, dos marginalizados revertidos em resistência. Percebeu-se que Solano Trindade faz questão de expressar a inteligência do povo excluído através de seus poemas. É notório que Trindade enaltece os valores e costumes dos negros, afirmando que são de grande importância na história e na cultura do povo negro que resistiu ao colonialismo. Para Elio Ferreira (2008, p. 7), “A poesia de Solano se infunde nos ideais da negritude, na sua voz ele incorpora a herança oral e cultural dos poetas e antigos contadores de história da África”. Assim, Solano Trindade “[...] adquire a voz da consciência universal, a voz da coragem e de um novo amanhã, quando a escritura negra cumprir a missão de esclarecer “as consciências” e o negro se auto reconheça na diferença, no poder libertador da sua escritura literária. Para Marcos Pereira (2017, p. 62): “O discurso da negritude se constitui como um fator de legitimação identitária na construção de uma entidade representativa de africanidade sobre o qual emergem contributos de ordem política, social, étnicos, ideológicos e utópicos”. Armando Jorge Lopes salienta que:

Em certas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de *sociedade multicultural* significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas. Essa aceitação é, por outro lado, questionada e se reivindica um projecto cultural plural assente no princípio de que nenhuma cultura é superior a outra, nenhuma cultura é mais verdadeira ou tem mais valor que outra e que, por isso, vale a pena tentar pôr juntas, num todo heterogêneo, formas culturais diversas, sem perda de conflito significativo. (Lopes, 2006, p. 41).

Portanto, pôde-se compreender o pós-colonialismo como um discurso de contestação, principalmente da dominação colonial, apresentando a tensão entre a colônia e os países colonizados, assim como pode ser compreendido como o olhar crítico à permanência da herança colonial, da resistência pela esperança de igualdade e pela instauração de um projeto cultural. Assim, este estudo destacou como o discurso pós-colonial relativo a poesia de Solano se configura como uma base da resistência, pois o poeta em questão viabiliza a exaltação da negritude e da ancestralidade dos negros. Dessa forma, é salutar mencionar que a poética trindadiana não se limita as questões de militância da negritude, mas uma referência para a literatura pós-colonial.

Referências

BERND, Zilá. Zumbi dos Palmares na poesia negra brasileira. In: PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Um tigre na floresta de signos**: estudos sobre poesia e demandas sociais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

BERND, Zilá (Org.). **Poesia negra brasileira**: antologia. Porto Alegre: AGE : IEL : IGEL, 1992.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. **Lei no.10.639 de 9 janeiro de 2003**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/02/2004.

CARVALHO, José Jorge de. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, ano 7, n.15, p. 107-147, jul. 2001.

CASTRO, Alves. **O navio negreiro**. A Biblioteca Virtual do Estudante de São Paulo. Disponível em: < <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em 27 de Novembro de 2015.

FARIA, Álvaro Alves de. Poesia simples como a vida. In: TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERREIRA, Elio. Memória, construção de identidades e utopia em “Canto dos Palmares”, de Solano Trindade. **Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC (Tessituras, Interações, Convergências)**. 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil.

HATTNER, Álvaro. A poesia negra na literatura afro-brasileira: Exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação. In: **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 17- a, ISSN 1878 – 2054, 2009, p. 78 – 89.

LOPES, A. J. Reflexões sobre a situação linguística de Moçambique. In R. Chaves & T. Macêdo (orgs). **Marcas da Diferença**: As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006, p. 35-46.

MACHADO, Serafina Ferreira. A imagem do negro na poesia de Solano Trindade. In: **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 17 – A, ISSN 1678 – 2054, 2009, p. 90 – 101.

MORAIS, M. P. Araújo; LOPES, F. J. Andries. O COLONIAL E O PÓS-COLONIAL NA LITERATURA BRASILEIRA. In: **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 23, p. 26-40, jul./dez. 2018.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. O Eu e o Outro ou “eu quero saber se meu cabelo é igual ao seu” In: **Pós-Colonialismo e Literatura: questões identitárias nos países africanos de língua oficial portuguesa**. Macapá: UNIFAP, 2017.

SILVA, Assunção de Maria Souza e. Literatura afro-brasileira: O poético militante Solano Trindade. In: **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira**. Afro-Asia, Salvador, n. 31, p. 277-293, 2006.

TRINDADE, Raquel. Dados biográficos. *In*: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. (Org. Raquel Trindade). São Paulo: Editora Cantos e Prantos. 1999.

TRINDADE, Solano. **Poemas duma vida simples**. 1944.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA LITERATURA DE ALENCAR E EM DUAS OBRAS CONTEMPORÂNEAS: POR UM OLHAR DECOLONIALISTA

Najara Bezerra Alves
<https://orcid.org/0009-0005-8184-0283>
Universidade Estadual da Paraíba
najara.alves@aluno.uepb.edu.br

Johniere Alves Ribeiro
<https://orcid.org/0009-0004-9560-0400>
Universidade Estadual da Paraíba
johniere81@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Desde a tomada das terras brasileiras por parte dos portugueses, os indígenas buscam a preservação de suas histórias e manifestações de suas vozes, que por séculos sofreram com silenciamento. Apesar de já terem conquistado espaço tanto na política quanto na literatura, os povos originários ainda enfrentam um aumento na violência, com mortes de crianças, desassistência a saúde e violência sexual que são algumas das crueldades cometidas para com os indígenas, segundo dados do relatório anual do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ⁵³ sobre o ano de 2023.

A literatura então se torna um meio de denúncia e novo olhar para a história dos povos originários que por muito tempo esteve sob o jugo opressor dos invasores portugueses. A riqueza e diversidade cultural foram mal exploradas nos clássicos literários, em que indígenas não se percebem nos famosos personagens como Iracema ou Peri.

Nesta pesquisa, haverá uma investigação buscando entender o eurocentrismo presente em obras de escritores indianistas, mais especificamente com José de Alencar, e como essas obras se tornaram fonte imagética da massa nacional perante a figura do indígena.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o percurso metodológico foi estruturado em três procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de análise de teoria crítica literária e literatura comparada. A etapa de pesquisa bibliográfica é baseada em autores, pesquisas, investigações e análises de materiais já publicados por outros pesquisadores, filósofos e/ou críticos inseridos dentro desse campo literário, antropológico, filosófico e sociológico. A etapa de pesquisa de análise de teoria crítica literária vai partir das reflexões acerca das obras a serem analisadas, sob expectativas sociais, políticas ou culturais, procurando ver o que está por trás do texto. A etapa de análise do conteúdo vem como forma de categorização e organização dos segmentos de textos retirados das duas obras contemporâneas. Já a etapa de Literatura Comparada vem como método de análise dos dois livros contemporâneos, procurando estabelecer diferenças ou semelhanças entre ambos.

⁵³ Organismo vinculado a CNBB (Conferência Nacional dos bispos do Brasil) conferindo uma ação missionária da igreja católica com os povos indígenas

Partindo dessa explanação, a pesquisa aborda a seguinte questão: “Como podemos reler a construção da imagem dos indígenas na literatura brasileira?”

Com base nessa problemática, a pesquisa busca subsídios em artigos e revistas acadêmicas para compreender essa construção imagética a respeito dos povos originários, que por muitos anos foram retratados de maneira exótica e idealizada por muitos autores desde o Quinhentismo até o Romantismo, além de trazer autores e pesquisadores das culturas ancestrais indígenas que buscam contar as histórias de seus povos por si mesmos.

Nesse contexto, o interesse por essa pesquisa surge para mostrar a importância da literatura indígena no cenário literário brasileiro, trazendo autores verdadeiramente nativos para debater e reconstruir a imagem já pré-estabelecida do indígena. A figura do indígena no século XIX, é marcada por estereótipos de raça, julgamentos a respeito de seu caráter e cultura, surgindo no processo de colonização em 1500 acarretando em uma aculturação por parte dos portugueses que no Brasil fizeram um processo de colonização brutal, com massacres e tomadas de terras. Os indígenas começaram a sofrer perseguição e foram manipulados, massacrados e catequizados.

1 Fundamentação Teórica

1.1 As relações entre os termos indianismo, indígena e indigenismo na literatura romântica

A respeito do termo indianismo, ele surgiu como uma tendência literária de idealização da vida indígena no século XIX, mais precisamente no período do Romantismo com autores como o próprio José de Alencar, que criou fama ao trazer para o cenário literário a figura do indígena em seu total esplendor, o que levou a sociedade a finalmente enxergar a presença do indígena. O termo indígena denota os povos originais de um lugar, recaiando a eles o direito e dever de escrever sobre sua própria história. Já o termo indigenismo surgiu na era moderna e está atrelado a ideais políticos de preservação da cultura ancestral, com seu apogeu nos anos 1920 e 1970. Se tornou uma ideologia política em muitos países da América Latina e sempre com a presença de homens brancos querendo ser porta-vozes de questões indígenas.

De acordo com Carvalho:

Os termos indianismo e indigenismo guardam conotações interessantes nos estudos da literatura de expressão latino-americana, principalmente entre os hispânicos, nas primeiras décadas do século XX. Apesar de terem conotações muito próximas, o indigenismo é um conceito mais contemporâneo e está ligado a políticas de proteção ao índio. O indianismo, por outro lado, ficou muito preso à tendência literária de idealização da vida indígena no século XIX. (Carvalho, 2018, p. 170-186)

Diante dessa fala do autor, pode-se perceber que os estudos a respeito dos termos em questão estão mais voltados a países da América Latina e que apesar de serem de certa forma parecidos em sua escrita, o que pode acarretar uma certa confusão ao identificá-los, ambos os termos possuem suas próprias conotações e estão sempre ligados ao indígena. As principais obras da ficção brasileira dentro desse contexto indianista, desempenhou por muito tempo compreender o lugar do indígena dentro da literatura. Pois como já disse, Cândido:

Os brasileiros deveriam portanto concentrar-se na descrição da sua natureza e costumes, dando realce ao índio, o habitante primitivo e por isso mais autêntico, segundo Denis. Como modelos no passado, indicava os poemas de Basílio da Gama (1769) e Santa Rita Durão (1781), por terem assunto ligado ao indígenas; quanto à prática no presente, ele próprio deu o exemplo no livro *Scènes de la nature sous les tropiques* (1824), no qual inseriu o seu conto indianista —*Les Machakalis*!, primeira produção de um gênero que seria considerado, a partir da sua doutrinação, o mais nacional e o mais legítimo. Por intermédio de Denis, e de outros franceses que também viveram aqui, os brasileiros puderam sentir como o particularismo, inclusive sob a forma do pitoresco, se ajustava ao desejo de diferenciação e busca de identidade nacional. (Cândido, 2004, p. 19)

Segundo Cândido (2004), a obra “*Les Machakalis*” foi considerada a obra primogênita de um processo de criação indianista. Maxakali é um povo oriundo das regiões do Sudeste da Bahia e Nordeste de Minas Gerais e que foi fonte de inspiração para o escritor e viajante francês, Denis Ferdinand. O fato é que a Europa como um todo possuía em seu imaginário as fantasias de terras desconhecidas e que nelas residiam seres oriundos do mundo fantástico. A percepção que os europeus tinham dos indígenas era puramente de um olhar curioso, preconceituoso, elitista e fantasioso, haja vista, que a figura do indígena foi perpetuada como um ser místico que protege as florestas e se rebaixa aos dizeres do homem branco. Essa ideia do *herói* foi implantada e acarretou a romantização desse indígena como defensor e protetor das terras brasileiras. Nada mais.

Esse indianismo veio com um ideal nacionalista. A partir do momento em que elementos locais começam a ser exaltados e colocados em um pedestal de sonho patriótico e ainda eurocêntrico, esse viés da nacionalidade brasileira é visto e aplaudido por muitos, já que naquele momento o Brasil produzia literatura oriunda de sua própria terra. O nacionalismo veio então como sentimento dessa exaltação da pátria, que gerou um ufanismo – orgulho exacerbado de suas origens – mais aprofundado no Brasil, devido ao nascimento de uma nova nação. As paisagens *exóticas*, a natureza indomável e principalmente, os povos originários foram fonte de inspiração para a construção da literatura romântica no país.

Nessa percepção a literatura romântica do século XIX, não tinha como originar uma literatura indígena, apenas indigenista. Já que na época em muitos países latinos, o grau de analfabetismo era muito alto, deixando a cargo de escritores intelectuais no Romantismo a missão de escrever para uma elite de poucos leitores, assim sendo, alguns escritores usavam essa literatura indianista como ferramenta primordial para construir a nacionalidade de seus países, sob um olhar europeu. Para Graúna (2009) a literatura indígena seria aquela produzida por ameríndios, trazendo-se suas próprias vozes e visões acerca de sua cultura. Assim como para Polar em seu seguinte discurso:

É óbvio que a produção indigenista se instala no cruzamento de duas culturas e de duas sociedades. Tácita, mas muito sagazmente, no remoto ano de 1928, já o indicou José Carlos Mariátegui, ao distinguir com decisão os conceitos de ‘indígena’ e ‘indigenista’: aquele alude à produção intelectual e artística realizada pelos índios, conforme seus próprios meios e códigos, e este, à vasta criatividade que, com base em outras posições sociais e culturais, no lado ‘ocidental’ das nações andinas, busca informar sobre o universo e o homem indígenas. (Polar, 2000, p. 193-194)

A partir das falas de Polar (2000) e Graúna (2009), pode-se perceber as divergências entre os dois vocábulos, sendo o “indígena” como termo certo dos indígenas

fazerem sua própria literatura segundo Mariátegui. Mas apesar de tudo, tal palavra direcionada aos povos originários, não foi devidamente reconhecida pela sociedade elitizada da época. O modo como os indígenas faziam literatura era de maneira oralizada, mas nas décadas de 1980 e 1990, essa literatura se faz presente na escrita com obras como: *Antes o Mundo Não Existia*, de Umusi Pārōkumu e Tōrāmu Kehíri, *Oré awé roiru'a ma: Todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé, e *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku. Seguindo esse contexto, foi implementada a Lei nº11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico. Essa literatura vai muito além apenas de títulos referentes ao indígena, ela se trata da própria voz dos ameríndios ser ouvida, trazendo autores como Daniel Munduruku, Olívio Jekupé e Eliane Potiguar por exemplo.

Politicamente o termo mais reivindicado é “indígena” e não “índio” (Munduruku, 2017). Esse termo remete a uma designação plural dos povos indígenas e de como são comunidades distintas entre si e que precisam ser reconhecidas como tal. A generalização que sempre foi posta como verdade absoluta a respeito dos povos originários precisa ser desmistificada, afinal de contas, não são um mesmo povo.

A respeito do indigenismo, Bolfarinim argumenta que:

O próprio conceito de indigenismo traz muitas divergências no campo intelectual latino-americano, pois tem sido usado para expressar tendências sociais e posições teóricas diversas na história. O que caracterizou a grande maioria dos movimentos chamados de indigenistas foi a situação de exterioridade, já que ao buscarem a redenção do indígena, o fizeram sem estar nas comunidades. Nesse sentido é válida a afirmação do antropólogo mexicano Aguirre Beltrán de que o “indigenismo não é uma política formada por índios... mas sim por não índios.” (Bolfarini, 2017, p. 100)

Segundo essa fala do autor é certo dizer que esse indigenismo surgiu como uma representação do *não índio* sobre a vida do indígena. Em outras palavras, esses não índios tomaram para si a tarefa/dever de defender os direitos indígenas, escrever obras em que a figura central passa a ser o ameríndio, assim como em denunciar as violências sofridas pelos povos originários. Na literatura andina, o pesquisador Bolfarini afirma que:

No pós-guerra do Pacífico ganhou projeção uma tradição literária que procurou romantizar o indígena e ao mesmo tempo denunciar os abusos que sofria dos terratenientes. Essa literatura indigenista ficou impregnada pela “mentalidade andina”, que retratou o Império Incaico como uma idade de ouro comparando-a com o estado de debilidade do índio do presente. Juntamente com esse retrato do indígena do presente aparece um discurso literário, principalmente nas obras de Clorinda Matto de Turner e de González Prada, com tom de denúncia contra a opressão sofrida pelos indígenas pela sociedade crioula. (Bolfarini, 2017, p. 101)

No pós-guerra do Pacífico ganhou projeção uma tradição literária que procurou romantizar o indígena, diante desse trecho, pode-se perceber semelhanças históricas entre o Peru e o Brasil no que diz respeito à literatura romântica. Nessa fala de Bolfarini o uso do termo literatura indigenista é posto em pauta e não se pode negar que no Brasil tal literatura também foi vista com os autores presentes no movimento indianista, como Alencar; Magalhães e Gonçalves Dias com suas obras retratando a vida dos indígenas e deixando em evidência suas percepções sobre tal personagem – levando em conta que eram homens brancos e intelectuais da época escrevendo sobre literatura indígena – assim como em suas idealizações presentes nas descrições desses personagens.

Em suas primeiras reflexões acerca do problema indígena, González Prada não se diferenciou muito do paradigma assimilacionista quando defendeu a educação como uma forma de trazer os índios para a nação. De forma análoga aos demais escritores indigenistas de sua época, tais como Clorinda Matto de Turner e Mercedes Cabello de Carbonera, Prada idealizou o índio e compôs poemas ao explorado. (Bolfarini, 2017, p. 102)

Ainda sobre essa literatura indigenista, o pesquisador Bolfarini ainda reflete sobre essa etapa na história do Peru, em que escritores indigenistas – por ele citados – fizeram seus poemas baseados nessa figura ameríndia que tanto queriam ressignificar sua imagem para que fossem de certa forma *aceitos* pelo resto da população *não índia* da época. ***defendeu a educação como uma forma de trazer os índios para a nação*** essa passagem não é diferente do que aconteceu no Brasil, em que ongs foram criadas para trazer mais esse índio ao *mundo civilizado* que tanto os excluiu, mas que imposições na língua, vestimentas e religião ainda se mantiveram vivas. Queriam o índio como parte da sociedade, mas para isso ele precisaria se abster de toda a sua cultura para focar apenas naquilo que convinha aos responsáveis por integrá-los à sociedade moderna.

Prada idealizou o índio e compôs poemas ao explorado, esse trecho ainda pode-se fazer referência a Gonçalves Dias em seu poema *Canto do Guerreiro* publicado em sua obra de estreia, *Primeiros Cantos* (1846) em que explorou esse indígena valente, forte e destemido não muito diferente da obra *Ubirajara* (1874) de José de Alencar que também remete a um indígena puro, protetor e guerreiro, ou seja, em ambos os autores brasileiros – Gonçalves Dias e Alencar – quanto os autores peruanos citados por Bolfarini, idealizaram em suas páginas um indígena que com o passar dos anos ainda se mantém no imaginário popular das sociedades andinas.

Acobertada sob uma retórica de defesa da pluralidade sócio-cultural, de tolerância e de inclusão, se observa na esfera governamental brasileira uma práxis política – conduzida com uma linguagem aparentemente técnica - que caminha no sentido inverso, isto é, no sentido da manutenção das/dos indígenas na condição de tutelados do Estado nacional e da integração dos seus territórios e os recursos naturais e culturais nos circuitos econômicos de produção e comercialização regional, nacional e internacional de mercadorias. Exemplos desta tendência são, por exemplo, a recorrente “dificuldade” do governo federal de dialogar com o movimento indígena organizado; o desempenho declinante do governamental federal no processo de reconhecimento e regularização dos territórios indígenas; e o recente Anteprojeto de Lei de Mineração em Terras Indígenas, que visa regulamentar o artigo 231 da Constituição Federal, permitindo a atividade de mineração em terras indígenas. (Verdum, 2006, p. 3)

No seguinte trecho: ***recursos naturais e culturais nos circuitos econômicos de produção e comercialização regional, nacional e internacional de mercadorias***, evidencia a intromissão do governo nos recursos provenientes das terras indígenas – e isso esclarece o motivo em querer a integração dessas terras – assim como em sua cultura que se torna fonte de renda com a criação de parques e locais exclusivos para turistas se aventurarem em aldeias indígenas e a exportação de produtos originários de suas terras, mas que infelizmente em alguns casos não recebem o devido reconhecimento.

Isso abre pauta para a questão da demarcação dessas terras, proibindo a intervenção governamental na exploração desenfreada desses recursos da natureza que contribuirá para a preservação dos mesmos e a vida dos povos residentes dos locais de

mineração, buscando evitar episódios como o do povo Yanomami em 2023, que sofreu graves problemas de saúde provenientes do garimpo ilegal na região que se encontravam os Estados do Amazonas e Roraima. A omissão de socorro por parte do governo foi evidenciada ao máximo, o que chocou todo o país e o mundo, já que estava-se presenciando uma extinção de um povo originário que habitava aquelas terras há quase mil anos. Segundo a matéria do G1, *O que mudou nos três anos da crise Yanomami: lideranças apontam o que ainda falta na maior terra indígena do país* publicada em janeiro de 2026, essa displicência na saúde ocasionou situações de abandono estatal:

Antes do decreto, lideranças indígenas já denunciavam o abandono vivido pelo povo Yanomami. Em algumas imagens, adultos e, principalmente, crianças apareciam em grave estado de desnutrição, com os ossos à mostra, além de precariedade na assistência de saúde. Nos primeiros meses de reconhecimento da crise, profissionais de saúde atendiam crianças de 4 anos que pesavam o equivalente a um bebê. (G1, 2026)

Neste caso em específico, o governo não fez valer a lei deferida na constituição de 1988 que diz:

A Constituição Federal reconhece os direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, sua organização social, línguas, crenças e tradições. O Artigo 231 estabelece que a União deve proteger esses direitos e garantir a posse permanente dessas terras. (Melo e Batista, 2025, p. 12)

Se o artigo 231 fosse levado a sério, situações como garimpo ilegal não seriam tolerados e mais presenças de pessoas pertencentes as comunidades dos diferentes povos indígenas se fariam presentes no meio governamental, para decidir e debater a respeito de seus interesses enquanto povos independentes, mas infelizmente não é tão simples de acontecer, pois como afirma Verдум (2006):

Em alguns casos, promove-se a mobilidade social de “lideranças indígenas”, incorporando elas/eles nas estruturas estatais como empregados ou consultores, que acabam se vendo enredados em processos e procedimentos burocráticos e com baixíssimo poder de decisão independente. (Verдум, 2006, p. 4)

Em muitos casos, as instituições colocam representantes dessas comunidades ameríndias como consultores que ficam imobilizados com as questões políticas e burocráticas, que sem aviso prévio limita suas chances de conseguirem ter voz ativa nas problemáticas e decisões de seu interesse e responsabilidade. Em um mundo cada vez mais ligado a aparências, sabe-se o quanto a questão dos direitos indígenas se tornou importante, mas como manobra de camuflagem, representantes do governo não deixam espaço para esses líderes indígenas reivindicarem os direitos que lhe cabem, ou até mesmo decidirem sobre preservações ambientais que dizem respeito ao seu local de moradia e pertencimento ancestral.

Tais chefes são tratados como empregados ou apenas nomes postos em papéis para cumprir uma agenda de igualdade e diversidade. Fazendo valer assim a autonomia indígena – preservando o direito dos povos originários se autogovernarem de acordo com seus sistemas e tradições – e conservação ambiental – leis que regem o cuidado com a natureza e que estão na maioria dos casos, ligadas ao âmbito das comunidades ameríndias (Melo e Batista, 2025).

Portanto, entender esses conceitos para a proteção dessas culturas é de fundamental importância e prioridade, além de compreender os trâmites desse indigenismo que perpassa tanto as áreas demográficas quanto literárias da América

Latina, assim como o indianismo que se criou como um movimento literário integrado a época do Romantismo e que deixava a cargo de seus respectivos escritores descrever e nacionalizar a figura do indígena em suas obras.

Pode-se então compreender o quanto o termo indígena foi colocado como diferenciação do índio, mas que mesmo assim precisou ser integrado a muitas pluralidades étnicas para fazer se fazer valer em uso, pois, usar apenas indígena ou povo indígena deixa em segundo espaço todos os povos que compõem as terras do país e fica fundamentado em algo generalizado e de cunho preconceituoso.

3 Metodologia

No contexto atribuído desta pesquisa, a problemática se encontra inserida dentro do meio literário, direcionando-se a percepção imagética que a sociedade atribui aos povos indígenas desde os tempos de Caminha. Com base nisso, as razões para a perpetuação da imagem que se atrela a esses povos vieram de muitas desinformações e preconceitos, o que levou a autores como o próprio José de Alencar ser considerado perante o grande público, um autor de literatura indígena é no mínimo questionador, já que nos tempos de hoje, em meio a tantos escritores indígenas a escrita de Alencar continua forte. Porém pesquisas no campo decolonial surgem para contrapor isso e trazer críticas referentes ao processo de construção imagética dos indígenas. Portanto, essa pesquisa demanda que o investigador utilize métodos sistemáticos para formular questionamentos e refletir acerca do que foi apontado no decorrer do trabalho.

Partindo desses apontamentos, a pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, pois segundo (Minayo, 2014, p. 57) “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões [...]”. Sendo assim, o pesquisador partirá dessa abordagem para uma melhor consolidação de sua fundamentação teórica. Para que se consiga a resolução da problemática, serão analisadas as três obras indianistas de Alencar e pontuar em sua escrita, momentos, cenas ou falas cujo teor traz uma visão baseada na cosmovisão do próprio autor que estava inserido em uma época carregada de preconceitos perante a imagem dos indígenas e que em meio a essa contemporaneidade, podem ser contestadas.

Com base nisso, o trabalho seguirá o método dedutivo de análise que se caracteriza por analisar uma problemática de modo geral, delimitando-a a algo específico dentro da área da pesquisa. Analisar os fatores que levaram a sociedade brasileira a essa percepção e ignorância perante os indígenas e seus modos de vida. Para tal propósito, foram pesquisados e analisados autores, críticos, filósofos e antropólogos que discorrem a respeito de literatura indígena, colonização, história humana, direitos ao aborígene e indigenismo no meio literário. Com isso, se chegar a uma análise pontual das três obras indianistas de Alencar, pretendendo mostrar assim, uma escrita cheia de estereótipos e idealização forte da figura ameríndia da época do Romantismo, além de refletir e comparar duas obras contemporâneas do escritor Rafael B. Montenegro com sua ficção *Crônicas de Pindorama: Piná e o despertar da escuridão*; Daniel Munduruku e sua obra *O Karaíba*, haja vista que as análises para essas duas obras serão pautadas em um tema específico (profecias).

A respeito do procedimento das fontes coletadas para a base do *corpus* da pesquisa, o projeto define-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa de análise de teoria crítica literária, pois no que se refere a pesquisas bibliográficas “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são: investigações sobre ideologias ou pesquisas que se propõem à análise das diversas posições sobre um problema” (Gil, 2007, p. 44).

Isto é, abranger na escrita do pesquisador, citações e posicionamentos de autores que dialogam com a investigação.

A análise de teoria crítica literária “[...] não se trata de reduzir o saber que é obtido de textos literários a suas condições de possibilidades, mas de averiguar a pressão que exercem para a facilidade de enunciação de modalidades particulares de discurso” (Durão, 2015, p. 379). Vale ressaltar que este método de análise pode ser separado tanto em teoria literária, quanto em crítica literária. A primeira em específico “[...] é uma reflexão da natureza da literatura e seu papel na sociedade” (Eagleton, 1983, p. 9) o que caracteriza os apontamentos feitos a respeito da literatura escrita e oral no *corpus* da pesquisa.

Já a crítica literária, traz em seu viés a análise de obras literárias específicas, distinguindo seus valores estéticos, culturais e ideológicos. “A crítica é uma forma de resposta à recepção do texto” (Holanda, 2012, p. 172), ou seja, um diálogo entre o leitor e o texto, apontando e debatendo nas análises os elementos selecionados pela autora.

4 Discussão e análise de dados

4.1 A tríade Alencariana e sua escrita idealizada

A princípio, tem-se a figura de Iracema “a virgem dos lábios de mel” que Alencar detalha como uma índia pura, amorosa, corajosa e pertencente à tribo Tabajara. Dentro do imaginário popular brasileiro, Iracema representa a mulher indígena idealizada, carregando consigo elementos de beleza, pureza e as raízes da cultura brasileira. Em o *Poder Simbólico* (1989), Bourdieu descreve bem como essa visão de beleza retratada por Alencar possui uma ótica em uma imposição de significados pelas mãos da classe dominante:

É na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objectivamente ajustadas as estruturas sociais. (Bourdieu, 1989, p. 14)

Na literatura, a história de Iracema mescla elementos do folclore indígena com o Romantismo europeu. Suas características puras e de comparações com elementos naturais evidenciam um poder que atua através de uma linguagem romantizada e que se atribui certo valor. Alencar se utiliza desse poder simbólico para legitimar a figura de seus personagens indígenas como esses seres puros e sempre atribuindo valores europeus a eles. Essa visão idealizada é bem evidenciada no seguinte trecho da obra:

[...] que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu?" onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara, o pé grácil e nu, mal roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (Alencar, 1991, p. 7-59)

De acordo com a descrição de Alencar, pode-se perceber em sua escrita a idealização de sua personagem, ao descrever seus cabelos mais negros que a asa da

graúna ou dizer que seu sorriso era mais doce que o favo da jati. O que vemos na verdade é uma caracterização exótica da personagem, transformando-o em algo esquisito, excêntrico ou extravagante, como já mencionado por Neli Pereira.

Esse exotismo também é perceptível quando o jovem português Martim, é arrebatado pela beleza *exótica* da indígena, que por sua vez também é surpreendida com o desejo de ficar ao lado de seu grande amor.

- A filha dos tabajaras já deixou os campos de seus pais; agora pode falar.
- Que segredo guardas em teu seio, virgem formosa do sertão? - Iracema não pode mais separar-se do estrangeiro.
- Assim é preciso, filha de Araquém. Torna à cabana de teu velho pai, que te espera.
- Araquém já não tem filha.” (Alencar, 1991, p. 53)

Em *virgem formosa do sertão*, Alencar ainda traz o vocábulo *sertão* como outra forma de caracterizar Iracema, já que sua história a nada mais é do que uma história da criação do estado do Ceará, através da união entre Iracema – indígena – e Martim – colonizador português – e a escolha para tal cenário nordestino é perspicaz já que:

O Nordeste, que paradoxalmente, torna-se o lugar formatado para ser o modelo essencial dos elementos basilares de um país que tem por sina a busca pela uniformidade nacional, quando na verdade, guarda as cegas, diferenças históricas, econômicas e sociais entre seus estados federados.” (Ribeiro, 2023, p. 39).

Ou seja, nada melhor para colocar como cenário desse romance idealista e nacionalista, um lugar que foi fonte dos desejos e buscas por essa *uniformidade nacional*.

Não obstante disso, a personagem Iracema continua a ser cada vez mais caracterizada e idealizada por Alencar, pois é perceptível o sentimento de submissão por parte da personagem para com aquele que veio de outras terras. A primeira parte ocorre quando ela e Poti estão levando Martim até os limites de sua tribo potiguara. O ato sexual já ocorreu e Iracema sabia que aquilo era proibido. A personagem, então como uma boa esposa, precisa seguir Martim, para aprender a conviver com ele, já que ele havia se tornado seu marido. “Iracema tudo sofre por seu guerreiro e senhor” (Alencar, 1991, p. 59). Esse trecho esclarece o ponto da submissão que se torna mais nítida, Iracema começa a demonstrar sinais de obediência, respeito e subordinação ao chamar Martim de “seu senhor” e dizer que por ele sofrerá tudo. Pode-se ainda pontuar que tal trecho carrega elementos das novelas de cavalaria medievais, em que o amor cortês é bem centrado e idealizado.

Fica evidente nesse fragmento a pesada mão da pirotecnia romântica, que a todo custo procura a idealização. Não estamos negando a importância que Alencar tem na estante da literatura brasileira, até porque suas obras que compõe a “Estética do ciclo do índio” tornaram-se fundamentais para no hoje refazermos a mirada da elaboração dos nossos povos originários e recalculando a rota para uma nova visão e local estético. Não com objetivo de meramente exaltar a cultura desses povos, mas com intuito de abrigá-la em seu devido lugar que é a literatura brasileira, todavia sem nenhum exotismo ou pirotecnia.

Essa característica de servidão e abdicação em nome do amor, também é encontrada no personagem Peri em O Guarani que abdica sua tribo, sua cultura e língua para viver seu amor com Ceci uma mulher branca portuguesa. Em se tratando de

descrição a respeito de sua fisionomia, é possível notar uma certa semelhança, mas também diferença entre Iracema e Peri na seguinte passagem da obra *O Guarani*:

Em pé, no meio do espaço que formava a grande abóbada de árvores, encostado a um velho tronco decepado pelo raio, via-se um índio na flor da idade. Uma simples túnica de algodão, a que os indígenas chamavam aimará, apertada à cintura por uma faixa de penas escarlates, caía-lhe dos ombros até ao meio da perna, e desenhava o talhe delgado e esbelto como um junco selvagem. Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele, cor do cobre, brilhava com reflexos dourados; os cabelos pretos cortados rentes, a tez lisa, os olhos grandes com os cantos exteriores erguidos para a frente; a pupila negra, móbil, cintilante; a boca forte mas bem modelada e guarneçada de dentes alvos, davam ao rosto pouco oval a beleza inculta da graça, da força e da inteligência. (Alencar, 1996, p. 14)

Diferentemente de Iracema, Peri é descrito de uma maneira mais centrada aos detalhes reais ao invés da comparação entre o mesmo e a natureza que o entorna. Mas, algo chama a atenção em sua descrição, onde Alencar cita a boca forte que lhe dava uma beleza inculta da graça, força e inteligência. A maneira como em ambas as obras os personagens indígenas estão sempre atrelados a seu aspecto físico – em conjunto da selvageria que está também ligada a esta fisionomia – é de se levar em consideração, dado vista que não acontece com frequência com os personagens brancos das respectivas obras.

Fechando a tríade, tem-se a última obra indianista de Alencar, o Ubirajara. Nesse livro em específico, a idealização vigente na nobreza e traços heroicos do indígena se tornam mais fortes. Tendo em vista, que se passa em um Brasil não tocado pelo homem branco, assim como a própria figura do nativo é “pura” por ainda não ter sido corrompida pelos portugueses. Apesar de ser o último livro de José de Alencar, a linha histórica que o cerca é antes da chegada dos portugueses, por tanto, sua leitura seria a primeira da trilogia. O personagem Jaguarê que ao final se torna Ubirajara, é um caçador Araguaia que almeja se tornar um guerreiro ao derrotar alguém da tribo inimiga.

- Eu sou Jaguarê, filho de Camacã, chefe da valente nação dos araguaia, que vem de longe em busca da terra de seus pais. Minha fama corre as tabas e tu já deves conhecer o maior caçador das florestas. Mas Jaguarê despreza a fama do caçador; ele quer um nome de guerra, que diga das nações a força de seu braço e faça tremer aos mais bravos. Se tua nação te aclamou forte entre os fortes, prepara-te para morrer; se não, passa teu caminho, guerreiro vil, para que o sangue do fraco não manche o tacaie (17) virgem de Jaguarê. (Alencar, 1973, p. 6)

A forma como Jaguarê se apresenta para seu inimigo, Pojucã – O guerreiro da tribo Tocantim – é muito influenciada pelas histórias e combates entre guerreiros bárbaros como os próprios vikings, ou até mesmo os cavaleiros de armadura. Aqui vê-se a vontade do herói em se provar e fazer com que seu nome seja lembrado por gerações, já que esse era a maior vitória entre os homens.

Além disso, o trecho mostra o indígena como um herói híbrido, em que Alencar mistura elementos como a ética da honra europeia e a figura do guerreiro tribal indígena. Para se entender melhor é importante pensar como se deu essa mesclagem, já que esse guerreiro – segundo a tradição europeia – defende sua nação, busca reconhecimento e valoriza a coragem, o que também ocorria nas comunidades indígenas, já que o guerreiro para esses povos buscava a honra em combate, respeito e uma ligação espiritual.

Alencar demonstra com essa história a astúcia, lealdade e heroísmo do grande indígena, Ubirajara que ao final consagra esse nome na junção das duas nações, Araguaia e Tocantim que juntas formam a nação Ubirajara. A tríade alencariana descreve em sua síntese a história do povo brasileiro sob as perspectivas dos heróis indígenas. José de Alencar utiliza de traços heroicos medievais para descrever Jaguaré/Ubirajara, Iracema e Peri por meio de elementos míticos para descrevê-los e estruturar em suas histórias a origem do Brasil, assim como afirma Bosi:

Alencar voltou-se não para a destruição das tribos tupis, mas para a construção ideal de uma nova nacionalidade: o Brasil que emerge do contexto colonial. Daí, a atenção que merecem os modos pelos quais o narrador trabalhou a assimetria das forças em presença na sua primeira síntese romanesca. E minha hipótese que o mito sacrificial, latente na visão alencariana dos vencidos, se tenha casado com o seu esquema feudalizante de interpretação da nossa história. Dentro de um contexto marcado pelas relações de senhor e servo, no qual o domínio do primeiro e a dedicação do segundo parecem conaturais, assumem uma lógica própria as personagens de O guarani e a doce escravidão que Machado de Assis viu em Iracema. (Bosi, 1992, p.171)

“E minha hipótese que o mito sacrificial, latente na visão alencariana dos vencidos, se tenha casado com o seu esquema feudalizante de interpretação da nossa história.” Esse trecho reflete bem as concepções que Alencar teve e se utilizou ao escrever suas obras indianistas, já que são obras que trazem o indígena, mas sob uma cosmovisão ainda europeia e feudal que interpreta os acontecimentos de nossa história em os conquistadores e os conquistados.

4.1.1 Os Paralelos entre Crônicas de Pindorama e O Karaíba

Profecias

Bem no início da história de *Crônicas de Pindorama* – página 8 especificamente – já nos deparamos com a protagonista, Annabel que junto de sua família viaja para as terras como ela mesma diz, *mágicas do Brasil* para viverem em um povoado chamado Filipeia na capitania da Parahyba.

Apesar de ser uma história que traz muitos elementos das culturas indígenas brasileiras, o enredo se passa sob a perspectiva de uma menina branca, rica e portuguesa que descobre que seu destino está ligado àquelas terras e pessoas. É uma garota destemida, mas que diferente das outras meninas da sua idade não demonstra nenhum tipo de apatia ou preconceito direcionado aos escravizados e indígenas, até porque o primeiro amigo que ela fez assim que desembarcou em Filipeia foi Taci, um caboclo – assim chamado na história e também em tempos mais antigos para denominar aqueles nascidos entre duas pessoas de etnias diferentes, indígena e branco – que a surpreendeu com seu jeito engraçado e super otimista de ver a vida.

Logo, temos o Karaíba em que conta a história do Brasil antes da chegada dos portugueses, mas agora pela escrita de um indígena legítimo. O autor traz elementos e cria uma história ficcional, mas que guarda e remete muitas coisas da realidade e da angústia sofrida pelos povos que aqui viviam. Temos o personagem principal, Perna Solta que por ter as pernas finas, foi designado como mensageiro de sua comunidade e não guerreiro como os outros jovens, a história começa quando um velho Karaíba – um andarilho que interpreta as vontades dos deuses – chega a sua aldeia e dia as seguintes palavras:

Minhas visões trazem sinais terríveis. Não sobrarão nem vestígios de nossa passagem sobre esta terra onde nossos pais viveram. O monstro virá e destruirá nossa memória e nossos caminhos. Tudo será revirado: as águas, a terra, os animais, as plantas, os lugares sagrados. Tudo. (Munduruku, 2010, p. 13)

O monstro virá e destruirá nossa memória e nossos caminhos, um presságio ou melhor dizendo profecia que avisava sobre um terrível mal que logo chegaria aquelas terras e devastaria tudo e todos, esse mal que está implícito, mas pode ser muito bem interpretado como a chegada dos portugueses.

Além dessa, outra vez ele fala sobre esse mal que assombrará suas terras:

– Coisa ruim vai acontecer em breve. Serão tempos difíceis. Fantasmas dos antepassados chegarão nesta terra e tornarão nossos povos escravos de sua ganância. Eles não terão piedade nem dos velhos nem das crianças. Simplesmente se sentirão donos desse lugar e de sua gente. Por isso, não lutarão com arcos e flechas e não terão código de guerra. Serão homens duros e não respeitarão a tradição. (Munduruku, 2010, p. 115)

Fantasmas dos antepassados chegarão nesta terra e tornarão nossos povos escravos de sua ganância. Tal trecho demonstra como os povos nativos foram reféns da ganância e manipulação por parte dos invasores que queriam apenas conquistar novas terras e fazer valer seu poder diante as outras potências como Espanha e Inglaterra.

Temos agora, o protagonista Perna Solta que é descrito como um jovem mensageiro e que essa função foi atribuída devido as suas pernas finas.

O jovem não sabia responder àquelas perguntas. Isso o incomodava muito, especialmente porque ele não era como todo mundo. Ele não estava sendo preparado para ser um guerreiro nem um pajé. Não lhe cabia nenhuma função muito importante dentro de sua comunidade, a não ser pelo fato de que ele era um mensageiro entre diferentes lugares. Suas pernas, mais finas que as da maioria dos jovens, tinham-lhe tirado o direito de aprender a arte da guerra, mas, ao mesmo tempo, conferiram a ele uma velocidade acima do normal, e isso o tornou imbatível nas competições entre as aldeias, valendo a ele o apelido que agora carregava e que o tornava aclamado pelas pessoas. (Munduruku, 2010, p. 14)

Diferente de Annabel, Perna Solta é um protagonista indígena vivendo em terras ainda não devastadas pelas mãos gananciosas portuguesas. Ele se destaca por ter traços mais fracos que a maioria dos jovens guerreiros da sua comunidade, mas suas pernas lhe deram um propósito para servir sua aldeia entre mensagens passadas e repassadas entre os povos vizinhos, em especial os destacados são os Tupiniquins e Tupinambás que vivem em um contexto de matriz tupi e são povos vizinhos que já se enfrentaram em batalha.

Entre Perna Solta e Annabel existe um abismo de experiências e convívios distintos, a jovem portuguesa foi criada no berço de um país que se destacava e ganhava notoriedade com as grandes navegações e conquistas por muitos territórios do globo, privilegiada com pelas riquezas que possuía e também por ser branca em uma época em que ser diferente e pobre não lhe dava méritos ou dignidade. Já Perna Solta é criado em um berço de culturas distintas e que viviam em uma sociedade hierárquica com seus caciques, pajés e guerreiros que juntos estavam à frente da comunidade.

O protagonista Perna Solta é cercado de natureza e convive em harmonia com ela, seu povo diferentemente do povo de Annabel não possuía a ganância vívida com dinheiro, pedras preciosas – em especial ouro – ou até mesmo o fato de conquistarem

lugares apenas pelo ato de submeter outros povos que para eles eram indignos por serem diferentes, para que assim pudessem tomar todo o controle das pessoas e dos lugares, com o intuito de adquirirem mais riquezas e poder absoluto. Mas até mesmo Perna Solta se questiona com seu pajé sobre isso:

– Saiba que não é simples, pois os ancestrais que ficaram mais ao norte se multiplicaram e foram inventando instrumentos para conquistar a natureza. Eles foram se distanciando cada vez mais do espírito de nossos antepassados e decidiram fabricar armas perigosas para dominar as pessoas e escravizá-las. – E no que eles são diferentes de nós, meu avô? Nós também não lutamos para conquistar outras gentes? Não destruimos suas casas e tomamos suas esposas para que nos sirvam? O velho homem olhou para o jovem e viu que ele tinha razão. Afagou-lhe a cabeça com muito carinho e jogou sobre ela um pouco de fumaça. Em seguida o fez inalar a mesma fumaça e o colocou num transe. Levou-o para dentro da casa e deixou-o ali, deitado numa rede instalada no centro da casa. – Meu neto é inteligente, mas usa a cabeça só para pensar. Tem que sentir, e só é possível sentir quando o corpo sai de si. Meu neto vai ver o que estou falando antes de voltar-se contra a tradição. (Munduruku, 2010, p. 22)

Perna Solta vai procurar os conselhos de seu pajé, que todos chamam de avô e ele lhe diz sobre *o mal* que logo assombraria aquelas terras e que o Karaíba havia profetizado.

O pajé fala que após o dilúvio todos os povos acabaram se distanciando uns dos outros, os povos que foram criando raízes mais ao sul mantiveram seu espírito conectado com as forças da natureza e ensinamentos dos mais velhos, mas aqueles que foram mais ao norte (europeus) começaram a criar armas que destruíam a natureza e se distanciavam cada vez mais dos ensinamentos dos antepassados. Mas Perna Solta se questiona em que eles e aqueles que se distanciaram dos ensinamentos tinham de diferente, já que seu povo e outros pertencentes aquelas terras tropicais também faziam o mesmo, guerreavam e submetiam suas vontades a outros povos, mas o pajé rebate com Perna Solta e lhe diz que o mesmo só saberia a diferença entre eles depois que o jovem entendesse a tradição que os cercava e lhes dava sentido.

A tradição que tanto é mencionada pelos mais velhos, pode ser interpretada como o respeito e conhecimento dos segredos que guardam esse mundo. Os saberes sobre cada folha, animal, cultura e coexistência harmônica com tudo aquilo que é vivo e compõe todo o ecossistema. Saber respeitar essa tradição é o que pode diferenciar seus povos dos que logo chegariam para matar e extorquir em nome da cobiça e desrespeito com a mãe terra. Em se tratando de respeito e coexistência com a natureza, Krenak discute:

As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. Não estou falando do filme Avatar, mas da vida de vinte e tantas mil pessoas — e conheço algumas delas — que habitam o território yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir. (Krenak, 2019, p. 15)

Corporações perversas, podemos bem associar tal designação ao *grande mal* que o Karaíba tanto profetizou e que assolaria essas terras, trazendo a morte para muitos de seu povo. A natureza também sentiria a *pesada mão* daquele mal e choraria por sua morte lenta e destrutiva, que assim como os Yanomamis anteriormente retratados na matéria do

G1, veria esse *mal* destruir seus lagos, transformar seu verde em um vermelho fogo e os seres vivos que a ela recorriam, não mais a achariam. Ficaria adoecida e não receberia auxílio dos que a impuseram o sofrimento. Esse *grande mal* se assemelha a profecia em Crônicas de Pindorama, pois a jovem Annabel será aquela que eliminará esse *mal*, ou melhor dizendo *a grande noite*:

– Lembre-se senhora, o medo é uma ilusão. – A estranha menina ignorou completamente todas as suas perguntas. – Domine o medo, ou ele irá lhe dominar. A grande noite se aproxima e a salvação para os homens está na sua coragem. – Na minha coragem? Como assim? Volte aqui! – As palavras agora foram ditas novamente em português e Annabel viu a insólita criança rolar e desaparecer na floresta tão misteriosamente como tinha surgido. (Montenegro, 2015, p. 68)

Aqui é onde a estória dá uma virada de chave e a seguinte frase: *A grande noite se aproxima e a salvação para os homens está na sua coragem*, se torna mantra de dúvidas e medos para a jovem menina que não esperava encontrar em seu caminho de vida algo tão extraordinário quanto essas palavras.

Considerações finais

Nesses tempos de maior acesso a informações e direitos a serem debatidos e afirmados pelas minorias da sociedade, em especial as comunidades indígenas, se torna indispensável a busca e o conhecimento a respeito desses povos que foram submetidos a mais de quatro séculos de preconceito e ignorância por parte do branco. Neste trabalho, buscou-se compreender a imagem projetada pela população não indígena a respeito dessas comunidades que se mantiveram fortes desde os tempos de Caminha. Inúmeros povos com mães, pais, filhos, irmãos, irmãs, avós, avôs, primos e primas foram subjugados e retalhados por conquistadores vindos do Norte e presenciaram séculos de negligência, preconceito e insipiência. Eram muitas comunidades com etnias, religiões, culturas, ancestralidade, modos de vida, línguas, etc.

Diante desse contexto, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar perspectivas que ajudaram a refletir sobre a questão norteadora: “Como podemos reler a construção da imagem dos indígenas na literatura brasileira?” Pode-se fazer isso, a partir de uma linha temporal dos fatos históricos deste país, desde a sua “descoberta” até os dias de hoje, em que a produção literária e o envolvimento de autoridades indígenas nos setores editorial e governamental possibilitaram a chance de vermos a história ser contada pelo lado daqueles que já estavam aqui.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24.ed. São Paulo: Ática, 1991.

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1973

ALENCAR, José de. **O guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Bom Livro).

Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=1843>.

ASSIS, Machado de. **José de Alencar: Iracema**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994. Publicado originalmente na “Semana Literária”, seção do Diário do Rio de Janeiro, 23/01/1866.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, ISBN 85-7164-276-1.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. – São Paulo: Cultrix, 2015.

BOLFARINI, Bruno Batista. **Nacionalismo e indigenismo em José Carlos Mariátegui: uma ponte entre a tradição e a modernidade**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro-RJ, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. **O romantismo no Brasil** / Antonio Candido. — São Paulo: Humanitas / FFLCH / SP, 2004. 95p. ISBN 85-98292-24-9 1. Literatura brasileira (História e Crítica) 2. Romantismo (Literatura) I. Título 1ª edição ISBN 85-7506-050-3.

CÂNDIDO, Weslei Roberto. **O Indigenismo de Alencar: Um diálogo com a literatura Andina do século XIX**. Revista Iluminart – ISSN: 1984-8625 – Número 5 – agosto de 2010 - IFSP – Campus Sertãozinho.

CARVALHO, João Carlos de. **Indianismo, indigenismo ou pós-indianismo na literatura brasileira?** (Universidade federal do Acre – UFAC). Igarapé, v. 11, n. 2, 2018, p. 170 186. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/3167>. Acesso em: 29 set. 2023.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra, São Paulo-SP, 1983.

GRAÇA, Graúna. **O direito á literatura indígena**. Tecido de vozes, 2009. Disponível em: <https://gracagrauna.com/2009/04/07/o-direito-a-literatura-indigena/>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREENBLATT, Stephen. **Possessões maravilhosas: o deslumbramento do novo mundo**. edusp, tradução por: Gilson Cesar cardoso de Sousa, São Paulo, 1996

HOLANDA, Lourival. **Reconsiderando a crítica literária**. Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 8, julho de 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideia para adiar o fim do mundo**. ed, SCHWARCZ S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 – São Paulo – SP, 2019

KRENAK, Ailton. Et al. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas**. Rev. Direito Práxis., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/43886| ISSN: 2179-8966.

MONTENEGRO, R.B. **Crônicas de Pindorama: Pinar e o despertar da Escuridão**. João Pessoa: mídia Gráfica e Editora, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**. Barueri – SP. Editora Manoele Ltda, 2010.

MELO, Awapó Cleber.; BATISTA, Jane. **Os Direitos Constitucionais, Federais, Humanos e Invioláveis do Patrimônio Indígena Brasileiro**. Senhor do Bonfim-BA, 2025.

POLAR, Antonia Cornejo. Organização Mario J. Valdés. Trad. Ilka Valle de Carvalho. **O Condor Voa**. Literatura e Cultura Latino-Americanas. Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 2000.

RODRIGUES, Caique; RAMALHO, Yara; OLIVEIRA, Valeria. **O que mudou em três anos da crise Yanomami: lideranças apontam o que ainda falta na maior terra indígena do país**. G1, Boa Vista- RR, 2026. Disponível em:
<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2026/01/20/o-que-mudou-em-tres-anos-da-crise-yanomami-liderancas-apontam-o-que-ainda-falta-na-maior-terra-indigena-do-pais.ghtml>.

VERDUM, Ricardo. **Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia de indigenismo**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VOZES SILENCIADAS E (RE) EXISTENTES: LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO “A ESCRAVA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Renata de Oliveira Almeida
<https://orcid.org/0009-0000-1211-9007>
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
renataoliveira1709@gmail.com

Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes
<https://orcid.org/0000-0001-9460-4291>
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
eduardo.fernandes@ufape.edu.br

Introdução

A literatura feminina, sobretudo a escrita por mulheres negras, ocupa historicamente um espaço marginalizado nos processos de legitimação do cânone literário brasileiro. Embora haja avanços no reconhecimento de autoras antes silenciadas, ainda persiste uma lacuna significativa no ensino básico e nos livros didáticos, que continuam privilegiando produções de autoria masculina e branca. Essa ausência revela não apenas um apagamento simbólico, mas também a perpetuação de uma estrutura excludente que limita as possibilidades de letramento literário crítico e plural. Por acreditarem que as mulheres não escreviam porque não tinham o que escrever, os estudantes ignoram por completo essas produções (Silva, 2023), quando na verdade essas vozes foram silenciadas.

Maria Firmina dos Reis, escritora negra do século XIX, no prefácio de seu próprio livro (“Úrsula”) apresenta ter consciência dessa desvalorização literária relacionada ao gênero. Demonstrando modéstia, a escritora afirma que “pouco vale” sua obra, que comparada à grande literatura, não significa muito (Reis, 2025).

Diante desse cenário, este estudo propõe refletir sobre o papel do letramento literário como ferramenta de valorização e resgate das vozes silenciadas, tendo como foco o conto “*A escrava*”, de Maria Firmina dos Reis — autora pioneira da literatura abolicionista e considerada a primeira romancista brasileira. Fundamentado na crítica feminista de Zolin (2009), Abreu (2006) e Santos e Santos (2021), este trabalho integra uma pesquisa em andamento, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, caracterizada como pesquisa-ação (Paiva, 2019) e sustentada pelo método descritivo.

Nosso objetivo é compreender de que modo o letramento literário pode ser promovido a partir da aplicação de uma adaptação da sequência expandida de Cosson (2022), incentivando a leitura e a interpretação do conto de Firmina. A experiência didática envolveu etapas de motivação com músicas de teor misógino, pesquisa biográfica sobre a autora, leitura e análise do texto literário e, por fim, a produção de ensaios críticos pelos estudantes. Por meio dessas ações, buscou-se fomentar não apenas o contato com uma obra significativa, mas também a reflexão sobre as desigualdades de gênero e raça, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes do papel transformador da literatura.

1 Fundamentação teórica

1.1 O apagamento feminino e a escrita de (re) existência de Maria Firmina

Ao realizar um panorama histórico da literatura de autoria feminina no contexto da literatura brasileira, torna-se evidente que as mulheres permaneceram por longos períodos à margem do cânone literário. Ainda hoje, observa-se a tentativa de reconstrução e ampliação desse cânone, de modo a incluir vozes antes silenciadas. Apesar de a crítica literária feminista ter ganhado força nas últimas décadas — especialmente a partir da década de 1960, conforme aponta Zolin (2009) —, o caminho para que a produção literária feminina alcance o mesmo reconhecimento da masculina ainda é longo, sobretudo quando observamos a realidade escolar.

Segundo Zolin (2009), ler uma obra literária sob o viés da crítica feminista significa investigar de que forma o texto está “marcado pelas diferenças de gênero”. Em outras palavras, trata-se de desenvolver um olhar questionador e transformador, capaz de provocar mudanças de mentalidade. Essas mudanças continuam sendo urgentes, especialmente quando se pensa na presença feminina na escola — tanto como autora quanto como personagem central nas narrativas lidas.

Silva (2023) destaca que a escassez de escritoras no ambiente escolar reflete a marginalização feminina em diferentes esferas da sociedade, inclusive na literatura. A autora observa que:

As/os estudantes, ao terem seu primeiro contato com literatura em sala de aula, conhecem poucas autoras e muitas/os mergulham no mundo dos livros acreditando que por muito tempo as mulheres não tiveram sobre o que escrever, quando, na verdade, elas foram privadas desse direito de expressão. (Silva, 2023, p. 37).

Quando os estudantes acreditam que as mulheres não escreviam — ou que não tinham o que escrever — acabam, junto aos professores, perpetuando um cânone patriarcal e eurocêntrico, sem perceber que o verdadeiro fenômeno histórico foi o silenciamento das vozes femininas. Assim, leem-se obras como *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, em que Luísa é condenada por sua “lascívia” e Juliana por sua “petulância”, mas raramente se promove a leitura de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis — romance publicado menos de vinte anos antes, escrito por uma mulher negra e reconhecido como o primeiro romance brasileiro de autoria feminina.

É importante ressaltar que não se trata aqui de comparar as temáticas das duas obras, visto que *O Primo Basílio*, de tradição realista, difere de *Úrsula*, ainda influenciado pelo romantismo brasileiro. O objetivo é evidenciar que, embora ambas possuam valor literário para seus respectivos contextos e para a atualidade, apenas a obra de Queirós costuma ser conhecida pelos alunos — o que evidencia o apagamento de autoras como Maria Firmina.

No prefácio de *Úrsula*, a própria Maria Firmina dos Reis reconhece o pouco prestígio concedido às produções femininas:

Sei que pouco Vale este romance, porque é escrito por uma mulher, e mulher brasileira, e de educação acanhada e sem trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem; com instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu Cabelal intelectual é quase nulo. Então por que publicas? perguntará o leitor. Como uma tentativa, e mais ainda, por este amor materno, que não tem limites, que tudo desculpa -os defeitos, os achaques, as deformidades do filho- e gosta

de enfeitá-lo e aparecer com ele em toda parte, para mostrá-lo a todos os conhecidos e vê-lo iluminado e acariciado (...) mas ainda assim não abandoneis na sua humilde e obscuridade, senão morrerá à míngua, sentido e magoado, só afagado pelo carinho materno. (Reis, 2025, p. 5-6).

A romancista demonstra plena consciência da desvalorização da escrita feminina em sua época — e, em certa medida, ainda hoje. Seu apelo ao leitor é para que não despreze sua obra, comparando-a a um filho que apenas a mãe reconhece e protege. Ao usar a metáfora materna, Maria Firmina expressa a vulnerabilidade de sua criação e o risco de cair no esquecimento caso não fosse lida. Ela também evidencia o limitado acesso das mulheres à educação formal, especialmente as de origem humilde e, ainda mais, as negras.

Outro aspecto relevante é o uso do pseudônimo “*Uma maranhense*” na primeira edição de *Úrsula*, sinalizando tanto a timidez de uma mulher em divulgar sua obra quanto o medo de rejeição por parte de um meio literário dominado por homens.

Por fim, a romancista implora ao leitor que não ignore seu romance, que o leia, demonstrando receio que ele caia na “obscuridade”. De fato, por muito tempo, Maria Firmina foi ignorada, largada ao esquecimento, especialmente por aquela que deveria, ao assumir seu papel de disseminadora de conhecimento, trazer à luz escritoras como Firmina: a escola. Vale ressaltar ainda que o romance “*Úrsula*” foi publicado inicialmente sob o pseudônimo de “*Uma Maranhense*”, o que reforça ainda mais o desprezo relegado à escrita feminina.

Como observam Santos e Santos (2021), o espaço destinado à mulher na literatura era extremamente restrito, e suas produções eram vistas como inferiores, tanto do ponto de vista estético quanto literário. Tal percepção resultou na exclusão dessas obras do cânone oficial:

Assim, os meios intelectual, acadêmico e literário eram considerados lugares exclusivamente masculinos. As representações da figura feminina na literatura refletiam a hegemonia da cultura falocêntrica, e as produções femininas consideradas de menor valor estético e literário, fazendo com que a literatura produzida por mulheres ficasse fora do cânone. (Santos e Santos, 2021, p. 32).

Além da ausência de reconhecimento institucional, a figura feminina, quando representada nas obras consagradas, era geralmente retratada sob a ótica da cultura falocêntrica. Personagens como Luísa, em *O Primo Basílio*, e Capitu, em *Dom Casmurro*, são frequentemente vistas como adúlteras, enquanto as heroínas românticas, como Cecília de *O Guarani*, aparecem como excessivamente frágeis e idealizadas. Em ambos os casos, a mulher é reduzida a estereótipos e raramente possui uma construção psicológica complexa, o que a impede de ocupar um verdadeiro protagonismo narrativo.

Márcia Abreu (2006) reflete sobre o cânone literário brasileiro e mundial ao citar uma lista publicada pela *Folha de São Paulo*, na qual constam apenas obras de autores homens — nenhuma escrita por mulheres. Esse dado reforça a constatação de que o cânone se constrói sobre bases patriarcais e excludentes. Diante disso, é equivocado acreditar, como fazem muitos estudantes, que as mulheres simplesmente não escreveram. A realidade é que elas foram sistematicamente silenciadas. O uso de pseudônimos, como o de Maria Firmina dos Reis (*Uma maranhense*), ou de identidades masculinas, tornou-se uma estratégia de sobrevivência intelectual — uma forma de tentar obter reconhecimento em um meio que não lhes abria espaço.

Dias (2023) explica que essa prática ocorria tanto pela busca de aceitação quanto pelo medo da crítica:

Quando a estratégia para conseguir permissão da família para publicar não funcionava, muitas mulheres por fatores diversos recorriam a pseudônimos, inclusive masculinos, como as irmãs Brontë (Currer, Ellis e Acton Bell), e George Elliot (1819-1880), pseudônimo de Mary Anne Evans. Algumas em busca de anonimato mesmo, outras, como as Brontë, de um tratamento sério por parte da crítica em relação à sua produção. (Dias, 2023, p. 03).

Assim, como observa Dias (2023), independentemente do motivo que levava cada escritora a adotar um pseudônimo — fosse a necessidade de anonimato ou o desejo de ser levada a sério —, tal escolha não era estética, mas uma imposição das circunstâncias. As autoras buscavam inserir-se em um espaço que privilegiava produções masculinas e brancas, as quais seriam mais tarde canonizadas.

A escola, por sua vez, ainda se mostra conservadora na seleção das obras que ensina, perpetuando um repertório literário limitado. Isso se evidencia, por exemplo, no apagamento de Júlia Lopes de Almeida, escritora de grande relevância que foi excluída da fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL) — mesmo sendo uma de suas idealizadoras. Como relata Silva (2023):

Os fundadores optaram por manter a Academia exclusivamente masculina, da mesma forma que a Academia Francesa, que lhes servia de modelo. No lugar de Júlia Lopes, entrou justamente o seu marido, Filinto de Almeida, que chegou a ser chamado de "acadêmico consorte". (Silva, 2023, p. 25).

Atualmente, observa-se um crescimento significativo dos estudos voltados à literatura de autoria feminina. De acordo com Santos e Santos (2021), a crítica literária feminista se desdobrou em dois grandes eixos: o primeiro busca analisar a representação da figura feminina dentro das obras literárias; o segundo questiona a formação do cânone e o lugar reservado às mulheres escritoras nesse espaço.

Contudo, mesmo com os avanços teóricos e a ampliação das discussões acadêmicas, Amorim (2021) destaca que essas produções ainda enfrentam resistência, especialmente dentro do ambiente escolar. Segundo a autora, embora as literaturas de autoria feminina tenham conquistado alguma visibilidade nos estudos literários, elas “continuam a ser sufocadas pelo cânone escolar”:

Acredito firmemente que essas literaturas, que historicamente foram – e continuam, em grande medida, a ser – sufocadas pelo cânone – especialmente, pelo cânone escolar, que apagou, por exemplo, vozes femininas que produziam no século XIX, como as de Chiquinha Gonzaga, Julia Lopes de Almeida, Corina Coaracy, Maria Firmino dos Reis, dentre outras – podem se constituir como poderosos espaços de deslocamentos, desestabilizações e desaprendizagens de ideias cristalizadas “que fizeram e ainda fazem muitos corpos tombarem a margem do que letramento literário de (re)existência: práticas e debates poderiam ser”. (Amorim, 2021, p. 243).

Essa observação revela uma lacuna persistente entre o que é estudado na universidade e o que efetivamente chega à educação básica. Zolin (2009) justifica essa distância pelo fato de que as produções femininas — assim como aquelas pertencentes a minorias étnicas, sexuais e sociais — ainda são vistas como inferiores e, portanto, não dignas de compor o repertório escolar. A autora ressalta:

No entanto, a despeito disso, os escritos de mulheres, assim como aqueles relacionados às minorias étnicas e sexuais e dos segmentos sociais menos favorecidos, são relativamente pouco difundidos nas salas de aula. (...) Se, no âmbito de nossas pesquisas, nós educadores temos trabalhado no sentido de desenvolver enfoques multiculturais no estudo da literatura, no âmbito do ensino tendemos a nos manter no “topo da pirâmide”, rendendo tributo aos discursos dos “mestres”, perpetuando o cânone literário, constituído pelo homem ocidental, heterossexual, branco e de classe média-alta; e, nesse sentido, contribuindo com a exclusão ou o silenciamento das vozes de outras. Apesar de sermos tão críticos quando nos investimos no papel do pesquisador, não nos damos conta da influência do professor na criação e perpetuação de cânones, nos tipos de experiências que devem ou não ser preservadas e quais segmentos da humanidade merecem valor histórico. (Zolin, 2009, p. 240).

O trecho evidencia que, embora pesquisadores reconheçam a importância de abordagens multiculturais, muitos docentes ainda reproduzem práticas tradicionais dentro da sala de aula, reforçando a hegemonia do cânone. Essa contradição demonstra a necessidade de repensar o papel do professor como agente de mudança.

Cabe, portanto, ao educador — também pesquisador — atuar de forma crítica e consciente, levando para a escola obras que recuperem as vozes historicamente silenciadas e promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos estudantes. Essa postura, segundo Zolin (2009), configura-se como “uma atitude de renovação, e não de perpetuação de ideologias hegemônicas, como a patriarcal” (p. 335).

Márcia Abreu (2006), ao discutir o que define o cânone literário, questiona o que realmente faz com que um texto seja considerado “literatura”. A resposta, segundo a autora, não está apenas nas características internas da obra — como estrutura, métrica ou estilo —, mas nas chamadas “instâncias de legitimação”, isto é, nos fatores externos que determinam quais produções serão consagradas e quais permanecerão à margem da história.

Um exemplo disso é o apagamento da obra de Maria Firmina dos Reis, cuja escrita foi redescoberta apenas recentemente. Abreu (2006) também aponta que essa marginalização não se restringe às mulheres, mas afeta igualmente escritores negros, mostrando que o cânone literário foi, por muito tempo, definido por critérios de exclusão:

Por exemplo, já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros. Faça um teste: procure em livros de história da literatura e veja quantas autoras são citadas até o final do século XIX. E quantos negros? Você, com certeza, conseguirá contar mulheres e negros consagrados nos dedos de uma mão só. (Abreu, 2006, p. 39).

O que a autora denuncia é o mesmo fenômeno observado ao longo deste estudo: autoras como Maria Firmina dos Reis e Júlia Lopes de Almeida enfrentaram formas distintas de apagamento, mas igualmente violentas. A primeira, mulher negra e de origem modesta, precisou esconder-se sob um pseudônimo genérico; a segunda, embora branca e de classe social mais elevada, foi excluída da Academia Brasileira de Letras — e da história literária — por sua condição de mulher. Ambas foram vítimas das mesmas “instâncias de legitimação” que determinavam quem poderia ou não ser reconhecido como escritor.

Frente a essas constatações, o objetivo não é promover uma reparação histórica imediata — tarefa que demandaria décadas —, mas contribuir para a visibilidade dessas

autoras por meio de práticas docentes mais inclusivas. É papel da escola mostrar aos estudantes que, ao lado de grandes nomes como Machado de Assis e José de Alencar, existiram também mulheres que escreveram obras igualmente relevantes, mas foram silenciadas pela crença na inferioridade de seu intelecto. Como observa Abreu (2006), essa exclusão se perpetua quando a crítica recorre à adjetivação para separar o que chama de “Grande Literatura” das demais produções:

(...) recorre-se à adjetivação do substantivo literatura, criando o conceito de Grande Literatura, ou de Alta Literatura, ou de Literatura Erudita, -sempre com maiúsculas- para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses, reservam-se outras expressões, também adjetivadas: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal... (Abreu, 2006, p. 40, grifos da autora).

Essa classificação revela uma tentativa de corrigir antigas exclusões, mas que, paradoxalmente, continua a reforçar fronteiras hierárquicas entre o “trigo” e o “joio” literário, mantendo a literatura de autoria feminina ainda em um espaço periférico dentro do sistema literário brasileiro.

Maria Firmina dos Reis ocupa um lugar fundamental na história literária brasileira por ter rompido barreiras impostas a seu gênero e à sua condição social em um contexto fortemente patriarcal. Sua produção literária inaugurou uma voz feminina comprometida com a denúncia das injustiças da escravidão e com a afirmação da sensibilidade e da consciência crítica da mulher escritora. Como observa Santos (2021, p. 113):

Foi por meio da escrita que Firmina deixou seu legado. Foi a primeira mulher escritora em um país patriarcal, a primeira a abordar a questão da escravidão em um romance de escrita feminina, mesmo não tendo assinado seu nome como autora. Tais informações já são suficientes para que sejamos capazes de reconhecer a importância de Maria Firmina para as Letras nacionais, embora a mesma por muito tempo tenha sido desconhecida e não faça parte do seletor grupo que constitui o cânone literário nacional. (Santos, 2021, p. 113)

Essa reflexão evidencia o quanto a trajetória de Firmina representa não apenas um marco literário, mas também um gesto de resistência e afirmação identitária diante das estruturas excludentes da literatura brasileira do século XIX.

A trajetória de Maria Firmina dos Reis e de suas personagens evidencia o processo de transformação da mulher de um lugar de silenciamento para uma posição de sujeito consciente de sua própria identidade. Em suas narrativas, especialmente em *A escrava*, percebe-se a transição da condição de objeto — imposta pela estrutura patriarcal e escravocrata — para a de sujeito histórico e simbólico, capaz de legar significados e resistências às gerações seguintes. Nesse sentido:

Tem-se, então, a passagem daquele que é objetificado rumo a uma construção identitária de um sujeito, mesmo que os resultados pudessem ser vistos apenas pela descendência de Joana. Ela havia deixado um legado, assim como Maria Firmina. (Luz, 2018, p. 10)

Essa leitura permite compreender que tanto a autora quanto sua personagem se tornam símbolos de (re)existência e de afirmação de uma voz feminina e negra que desafia os limites impostos pelo cânone literário tradicional.

2 Desenvolvimento

2.1 Descrição dos procedimentos

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar de que forma o letramento literário pode ser desenvolvido a partir do conto “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis, promovendo uma leitura crítica dessa obra. Para isso, utilizamos como referência metodológica a sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2022), e como produto final, a adaptação do conto em fotonovela. A coleta de dados iniciou-se com a discussão do conto, com foco na representação da mulher na sociedade e nas diferentes formas de opressão, incluindo a questão racial. Após a motivação inicial, conforme propõe Cosson (2022), realizou-se a leitura e primeira interpretação da obra, seguida de uma contextualização e de uma segunda interpretação, voltada ao aprofundamento das discussões sobre o papel da mulher. Por fim, os alunos adaptaram a narrativa, transformando-a em fotonovela. A seguir, detalham-se as etapas da sequência aplicada, adaptada de Cosson (2022).

3 Metodologia

3.1 Divisão interna do trabalho

Como mencionado anteriormente, este trabalho trata-se de um recorte de uma dissertação ainda em curso. Dessa maneira, nós descreveremos a seguir apenas as etapas referentes à produção dos ensaios interpretativos, assim como as análises de algumas amostras das produções dos estudantes.

3.1.1 *Motivação: sensibilização temática inicial*

De acordo com Cosson (2022), a etapa de motivação corresponde a um momento inicial de preparação, funcionando como uma introdução dos estudantes ao universo da obra literária que será trabalhada. Nesta proposta, essa fase assumiu caráter de sensibilização temática, com o objetivo de promover reflexões sobre o papel social da mulher e as diferentes formas de opressão historicamente direcionadas a ela.

Para a realização da atividade, os alunos organizaram-se em círculo e um estudante permaneceu ao centro, de olhos fechados. Enquanto isso, os demais realizaram a leitura de fragmentos literários que evidenciavam experiências de opressão vivenciadas por personagens femininas. Após a dinâmica, foi promovido um momento de debate para que os estudantes compartilhassem percepções e sentimentos despertados pela atividade, incluindo as impressões das alunas ao ouvirem os relatos apresentados.

Como estratégia complementar para ampliar a discussão, foram analisadas canções populares entre os estudantes, como Vidinha de Balada, interpretada por Henrique & Juliano, Bandida, de MC Livinho, e Maria Chiquinha, interpretada por Sandy & Junior.

3.2.2 *Introdução: pesquisando mulheres*

A segunda etapa correspondeu à apresentação das obras selecionadas para a sequência didática, acompanhada de uma breve contextualização acerca da trajetória das autoras estudadas. Essa fase teve como propósito despertar o interesse dos estudantes

pelas leituras propostas, adotando como eixo temático — conforme a perspectiva de Cosson (2022) — a reflexão sobre o lugar social da mulher e os processos de apagamento de sua produção no campo literário.

Como instrumento inicial, foi aplicado um questionário (anexo) destinado ao levantamento de dados relacionados à literatura de autoria feminina. O material era composto por seis questões, sendo cinco discursivas e uma objetiva.

Na primeira questão, foram apresentados fotografias e nomes de quatro escritoras, incluindo o nome de Maria Firmina dos Reis. Os estudantes deveriam indicar quais autoras conheciam e se já haviam tido contato com alguma de suas obras.

Na etapa seguinte, foi disponibilizada uma tabela para que os alunos identificassem nome, obra e página das produções literárias femininas presentes em seu livro didático. Posteriormente, deveriam assinalar quais dessas produções conheciam e contabilizar, em outra questão, a quantidade total de textos escritos por autores e autoras presentes no material utilizado.

A quinta questão, de caráter discursivo, solicitava que os estudantes elaborassem hipóteses capazes de explicar os resultados observados nas atividades anteriores. Dessa forma, deveriam refletir sobre possíveis razões para a discrepância entre a presença de textos de autoria masculina e feminina no livro didático adotado.

Como encerramento da etapa, foi proposta uma breve pesquisa sobre as escritoras mencionadas no questionário. A investigação contemplou aspectos relacionados à trajetória pessoal e profissional de cada autora, bem como à inserção de suas produções na história da literatura. Para a realização da atividade, os estudantes foram divididos em grupos, ficando cada equipe responsável por pesquisar uma escritora e apresentar os resultados em formato de seminário.

3.2.3 *Primeira interpretação: construção dialógica de sentidos*

Segundo Cosson (2022, p. 83), essa etapa tem como finalidade possibilitar uma “apreensão global da obra”, incentivando o estudante a organizar e expressar suas primeiras impressões acerca da leitura. Nesse sentido, foi realizado um debate aberto sobre o conto *A escrava*, proporcionando aos alunos um espaço de diálogo para compartilhar percepções, emoções e interpretações iniciais.

Os estudantes demonstraram empatia pela protagonista do conto, destacando especialmente a temática da escravidão e a questão da representação da mulher negra no conto.

3.2.4 *Contextualização: leitura mediada por diferentes perspectivas*

A etapa de contextualização consiste no aprofundamento da leitura a partir da investigação dos diferentes contextos que atravessam a obra literária. Dentre as sete possibilidades propostas por Cosson (2022), foram selecionadas três abordagens — temática, histórica e crítica — por apresentarem maior alinhamento com os objetivos desta pesquisa.

Nessa fase, os estudantes desenvolveram pesquisas sobre os contextos social e histórico da obra analisada, além de investigarem aspectos relacionados à sua recepção crítica. Os resultados foram sistematizados em infográficos e posteriormente compartilhados com a turma. Tal atividade possibilitou a ampliação do olhar interpretativo dos alunos, promovendo articulações entre literatura, sociedade e processos históricos.

3.2.5 Segunda interpretação: aprofundamento crítico da leitura

Ao contrário da fase anterior, esta segunda leitura teve como propósito direcionar a atenção dos estudantes para elementos mais específicos das narrativas. Considerando que o conto escolhido, escritos por uma mulher, trata de questões relacionadas à violência contra mulheres negras, os alunos foram orientados a desenvolver análises mais aprofundadas, apoiadas na contextualização temática previamente realizada.

Durante as aulas, foi trabalhado o gênero ensaio literário, a partir da apresentação de modelos, leitura guiada e explicitação de suas principais características por meio de slides. Após esse momento de orientação, os estudantes foram convidados a produzir textos autorais baseados no conto que haviam lido e discutido.

A proposta consistiu na elaboração de um ensaio breve sobre a obra analisada, destacando os temas centrais, suas conexões com o contexto social e outros aspectos considerados relevantes.

Por fim, os ensaios foram apresentados oralmente para a turma. A escolha desse gênero se justifica por sua flexibilidade, que permite a manifestação de posicionamentos subjetivos e a construção de um pensamento crítico, incentivando reflexões próprias. Essa etapa foi realizada ao longo de duas aulas. Apresentamos abaixo um esboço da sequência de atividades:

Fig. 1: Resumo da sequência de atividades



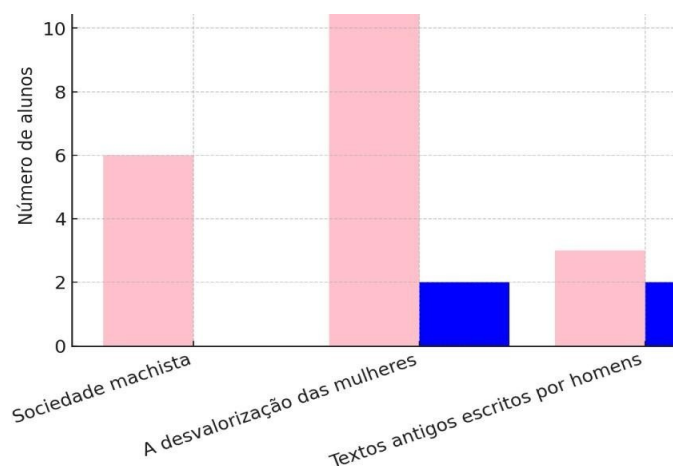
Fonte: Elaborado pelos autores através da plataforma *Canva*

4 Discussão e análise de dados

4.2 O questionário

Na sessão anterior, foi mencionado que os estudantes responderam à cinco questões do questionário aplicado durante a introdução da nossa sequência. Esse questionário totalizou 31 respostas. Foram quatro autoras mencionadas, incluindo Maria Firmina dos Reis. Dezesete respostas apontaram Conceição Evaristo, nove em branco (o estudante não conhecia nenhuma das escritoras), quatro respostas apontaram Conceição e também Maria Firmina dos Reis, e apenas uma resposta mostrou somente Maria Firmina. Abaixo apresentamos um gráfico sintetizando essas respostas:

Gráf. 1: Resposta 1 do questionário introdutório



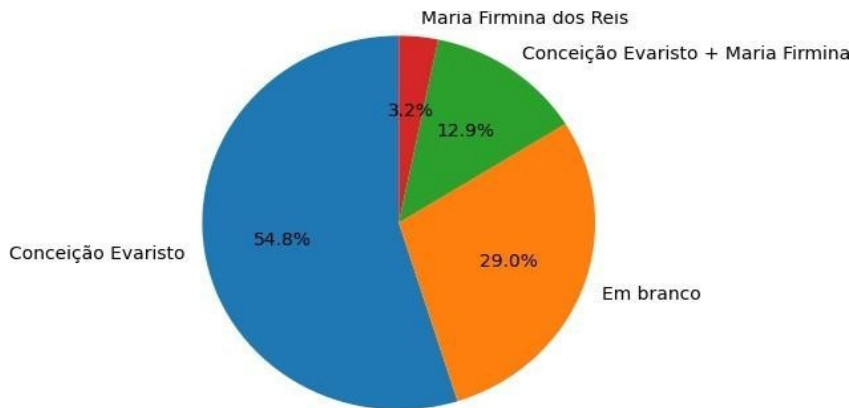
Fonte: Almeida (2026, p. 46)

Os resultados demonstram que Conceição Evaristo detém o maior índice de reconhecimento entre os estudantes (cerca de 68%), enquanto Maria Firmina aparece em apenas 16% dos formulários. Houve um índice de 29% de abstenção nessa pergunta, e as autoras Júlia Lopes de Almeida e Lygia Fagundes Telles não foram mencionadas por nenhum participante.

Supõe-se que a familiaridade com a obra de Evaristo decorra de um projeto escolar prévio sobre literatura negra, que incluiu a leitura de contos e a produção audiovisual. Entretanto, o silenciamento em relação a Lygia Fagundes e Júlia Lopes é alarmante. Tais dados sugerem que o currículo padrão e os livros didáticos não são capazes de apresentar essas escritoras de forma eficaz, corroborando a tese de Silva (2023) sobre a invisibilidade da escrita feminina em muitas escolas.

Por fim, os alunos foram instigados a refletir sobre a hegemonia masculina nos livros didáticos. As respostas dessa etapa qualitativa estão organizadas no gráfico abaixo, que diferencia as opiniões das 24 meninas (em rosa) e dos 7 meninos (em azul) que compõem o grupo amostral.

Gráf. 2: Respostas à pergunta 5 do questionário: “Levante hipóteses: Por que você acha que essa diferença entre textos masculinos e femininos acontece no livro didático? Comente sobre suas respostas anteriores”



Fonte: Almeida (2026, p. 47)

Os dados coletados indicam que os estudantes identificam a desvalorização da mulher como o motivo central para a hegemonia masculina nos livros didáticos. Seguem-se explicações baseadas no machismo da sociedade e na crença de que, antigamente, apenas homens escreviam. Essa última justificativa é particularmente preocupante por sugerir uma conformidade com a opressão histórica. É sintomático, ainda, que nenhum aluno do sexo masculino tenha utilizado o conceito de machismo em sua argumentação, preferindo atribuir a disparidade apenas ao contexto temporal das obras.

Muitos participantes acreditam erroneamente na inexistência de produção feminina no passado, quando, conforme Zolin (2009), o que ocorre é uma exclusão deliberada dessas autoras do cânone escolar. Nota-se que os alunos raramente questionam a legitimidade do material didático oficial aprovado em 2024. Contudo, vozes isoladas no grupo demonstraram maior criticidade ao observar que o maior alcance das obras masculinas é uma herança da privação de expressão sofrida pelas mulheres.

As reflexões dessas estudantes sobre o baixo reconhecimento das escritoras corroboram a tese de Silva (2023): o problema não era a falta de conteúdo feminino, mas o impedimento social. O esquecimento sistemático dessas obras molda a visão dos estudantes sobre a contribuição feminina para o patrimônio cultural brasileiro. Em suma, embora exista a consciência do desprestígio literário das mulheres, os alunos falham em perceber que muitas escreveram e foram silenciadas — processo muitas vezes perpetuado pelo próprio docente ao não questionar a hegemonia masculina na escola (ZOLIN, 2009).

4.3 Análise do conto “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis

A leitura do conto “A escrava” foi realizada pela turma B, seguida da primeira interpretação, momento em que os estudantes puderam compartilhar suas impressões iniciais sobre a narrativa e discutir brevemente sobre a trajetória de sua autora. Em seguida, desenvolveu-se a segunda interpretação, concretizada por meio da produção de ensaios interpretativos, nos quais os alunos sistematizaram suas reflexões acerca do conto e da crítica social nele presente.

Durante essa etapa, observou-se o nível de compreensão da narrativa, a

consciência de gênero e raça e a capacidade dos estudantes de reconhecer a crítica feita pela autora, reinterpretando o texto à luz da sociedade contemporânea. Buscou-se perceber também se os alunos demonstravam amadurecimento crítico e empatia social ao relacionarem a ficção à realidade.

O objetivo central da atividade foi estimular uma reflexão crítica sobre o conto e discutir o apagamento das vozes femininas e negras na literatura brasileira. Para orientar a produção dos ensaios, propôs-se a seguinte pergunta norteadora: “Por que é importante que a literatura brasileira dê espaço para vozes negras e femininas como a de Maria Firmina dos Reis?”

As respostas evidenciaram diferentes níveis de apropriação da leitura e de consciência crítica. Todos os textos destacaram que Maria Firmina deu voz às pessoas escravizadas, “que antes eram tratadas como propriedade” (aluna 3). Os alunos também reconheceram que a autora utilizou a literatura como meio de resistência e de denúncia, dando visibilidade a grupos historicamente silenciados — especialmente as mulheres negras — e ressaltando a relevância do conto para o debate sobre a escravidão e a desigualdade racial no Brasil.

O estudante 1, por exemplo, apresentou uma análise breve, mas crítica, evidenciando a compreensão da temática e a relação entre a obra e o contexto vivido pela autora. Em seu ensaio, afirmou que “Maria Firmina, mesmo enfrentando preconceito, escreveu sobre temas como racismo, desigualdade e a realidade das mulheres”, demonstrando consciência das dimensões de gênero e raça presentes na narrativa. Ele acrescentou que vozes como a de Firmina “representam muita gente que ainda não tem tanta visibilidade”.

O mesmo estudante encerra seu texto afirmando que a literatura brasileira se tornaria “mais rica e mais justa” se autoras como Maria Firmina fossem incluídas no cânone, retomando a discussão central sobre o processo de exclusão dessas escritoras da história literária. Tal exclusão, como destaca Santos (2023), reflete não apenas uma injustiça contra as autoras, mas também contra os estudantes, que deixam de conhecer a produção de mulheres que “foram silenciadas por uma seleção branca e misógina”.

A estudante 2 também apresentou uma leitura sensível e crítica, descrevendo o conto como “tocante” e ressaltando que nele “não há heroísmo”. Sua observação contrasta com as representações idealizadas do período romântico, demonstrando compreensão do contexto literário no qual Maria Firmina se insere. A aluna reconhece ainda que, em “*A escrava*”, as vozes femininas “contam partes da história que foram ignoradas”, revelando um “Brasil de verdade”.

Ao afirmar que a autora “nos faz pensar no que mudou de lá para cá”, a estudante evidencia uma reinterpretação contemporânea do texto, articulando passado e presente e adotando uma postura investigativa e crítica diante da leitura.

Outros participantes também contribuíram com reflexões relevantes. O estudante 2 destacou que “as vozes negras trazem verdades silenciadas”, enquanto a estudante 3 afirmou que “a literatura pode ajudar a combater as injustiças”. Já a estudante 4 apontou que “dar espaço a autoras como Maria Firmina é mostrar que as pessoas resistiram, mesmo quando tentaram calá-las”. De forma semelhante, a estudante 5 complementou que “essas vozes contam partes da história que foram ignoradas. Sem essas narrativas, a literatura fica incompleta”, ressaltando, como os demais, a importância do resgate dessas escritoras no contexto escolar.

O terceiro ensaio reforça essa perspectiva, descrevendo a escrita de Firmina como “emocionante” e “tocante”, ao mesmo tempo em que reconhece o potencial transformador da literatura na luta contra as injustiças sociais.

Essa percepção dialoga diretamente com a análise de Santos (2021) sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, em que a autora afirma que “através da experiência estética, o leitor é capaz de se apropriar do texto, tornando-o significativo e, modificado por este, poderá transformar suas práticas sociais” (Santos, 2021, p. 112). Assim como aponta Santos, os estudantes também se apropriaram da leitura, atribuindo-lhe sentido pessoal e social, o que lhes permitiu refletir criticamente sobre as desigualdades de gênero e raça ainda presentes.

Ao reconhecerem que “a literatura pode ajudar a combater injustiças” (estudante 3) e que “essas pessoas resistiram mesmo quando tentaram calá-las” (estudante 4), os alunos reafirmam que a leitura de autoras como Maria Firmina enriquece e torna mais justa a literatura brasileira, como expressa o estudante 6.

Dessa forma, as interpretações produzidas revelam que a obra “*A escrava*” foi compreendida não apenas como uma narrativa sobre o passado escravista, mas também como um instrumento de conscientização e empoderamento, capaz de provocar transformações no modo como os jovens leitores percebem a literatura, a história e a sociedade.

Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre o potencial do letramento literário como ferramenta de valorização de vozes historicamente silenciadas, tomando como objeto de análise o conto “*A escrava*”, de Maria Firmina dos Reis. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a ausência de autoras — especialmente negras — no cânone escolar não é fruto da inexistência de produção, mas de um processo histórico de apagamento que ainda reverbera nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A partir da aplicação de uma adaptação da sequência expandida de Cosson (2022), foi possível observar que a mediação docente, aliada a estratégias didáticas significativas, contribui para a formação de leitores mais críticos, sensíveis e conscientes das relações entre literatura, sociedade e história. As etapas desenvolvidas

— desde a motivação até a expansão — favoreceram não apenas a compreensão da obra, mas também a construção de posicionamentos reflexivos por parte dos estudantes.

Os resultados obtidos demonstram que o contato com a obra de Maria Firmina dos Reis possibilitou aos alunos reconhecer a literatura como espaço de denúncia, resistência e (re)existência, especialmente no que diz respeito às questões de gênero e raça. As produções discentes evidenciaram avanços no desenvolvimento do pensamento crítico, na capacidade de interpretação e na empatia social, indicando que a inserção de autoras marginalizadas no ensino de literatura amplia significativamente o repertório e a visão de mundo dos estudantes.

Além disso, a utilização da fotonovela como estratégia de adaptação mostrou-se eficaz ao promover o engajamento dos alunos, integrando diferentes linguagens e favorecendo a apropriação do texto literário. Essa prática reforça a importância de metodologias que dialoguem com o contexto contemporâneo dos estudantes, sem abrir mão da profundidade crítica da leitura literária.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de repensar o papel da escola e do professor na seleção das obras trabalhadas em sala de aula, de modo a romper com a reprodução de um cânone excludente e promover uma educação literária mais democrática e plural. Embora não seja possível reparar imediatamente as lacunas históricas, iniciativas como a aqui apresentada contribuem para dar visibilidade a autoras

como Maria Firmina dos Reis, reconhecendo sua relevância para a literatura brasileira e para a formação de leitores críticos. Por fim, este trabalho reforça que o letramento literário, quando orientado por práticas inclusivas e reflexivas, pode se constituir como um instrumento potente de transformação social, permitindo que novas vozes sejam ouvidas e que outras narrativas passem a ocupar o espaço que historicamente lhes foi negado.

Referências

- AMORIM, Marcel Alvaro de. Por que falar de literaturas de reexistência?. In: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieri; ARAÚJO, Rogério Back (orgs.) Letramento Literário de (re) existência: práticas e debates. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.
- BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). Teoria Literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3o ed, EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.
- BNCC. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, Rildo. Círculos de Leitura e Letramento Literário. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2022.
- CUNHA, Lidiane Oliveira da. Literatura brasileira de autoria feminina: Um caminho para o letramento literário na escola regular. Profletras UFRPE, Garanhuns 2017. Disponível em <<http://tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/8064>> Acesso em: 01/05/2024.
- DEL PRIORE, Mary. História da Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- EVARISTO, Conceição. “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”.SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.
- FRASCOLLA, Anna. Fotonovela Digital – um projeto de Letramento –. Dissertação: Profletras, UFB, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27478/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fotonovela%20Digital%20-%20um%20projeto%20de%20letramento.pdf>> Acesso em: 05/06/2024
- HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. Ed. da UFSC, 2011. KOTHE, Flávio René. O cânone colonial: ensaio. Brasília: UNB, 1997.
- MALARD, Letícia. Ensino e Literatura no segundo grau: Problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MATOS, Francidalva Oliveira. Leitura e interpretação textual: uma análise dos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Trabalho de conclusão de curso, PGLCFD, UFRA, Tomé-açu, 2023. Disponível em:<<https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2588>> Acesso em: 16/07/2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Julia Danielle dos; SANTOS, Odair José Silva dos. Gênero e literatura na América latina: estudo de mulheres de olhos grandes. In: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieri; ARAÚJO, Rogério Back (orgs.) Letramento Literário de (re) existência: práticas e debates. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

SANTOS, Marcos Antônio Fernandes dos. Escrita feminina afro-brasileira e a memória negra em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis: uma leitura em função do letramento literário. In: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieri; ARAÚJO, Rogério Back (orgs.) Letramento Literário de (re) existência: práticas e debates. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

SILVA, HyalleJaynne. Problematização do cânone literário: Perspectiva anti-patriarcal e discussão sobre o apagamento da literatura de autoria feminina no currículo escolar. Maceió: 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/bitstream/123456789/236/1/TCC_Hyalle%20Jaynne%20Silva.pdf> Acesso em: 04/06/2024.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORGs). Teoria Literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3o ed., EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORGs). Teoria Literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3o ed, EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. “A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós modernidade”. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105 - 116, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19188>. Acesso: 02 jan. 2026.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM LITERATURA: O ENSINO DA LITERATURA PARAIBANA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Maria Luiza Mendes da Silva Santos
<https://orcid.org/0009-0006-1329-8725>
Universidade Federal de Campina Grande
marialuizamnds210@gmail.com

Introdução

O estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes da formação docente, porque é nele que a teoria aprendida na universidade começa, de fato, a ganhar sentido dentro da sala de aula. Mais do que cumprir uma exigência do curso, o estágio permite ao licenciando conhecer a realidade escolar, conviver com os alunos, observar diferentes práticas pedagógicas e compreender os desafios da profissão.

Foi durante essa experiência que percebi que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos. A docência exige escuta, sensibilidade, paciência e, principalmente, disposição para aprender diariamente com os próprios alunos. As vivências dentro da escola mostram que cada turma possui suas particularidades e que o professor precisa adaptar constantemente sua prática pedagógica.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa reflexão dialoga diretamente com as experiências vividas durante o estágio, especialmente no trabalho com a literatura em sala de aula.

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências desenvolvidas durante o Estágio Curricular Obrigatório em Ensino de Língua Portuguesa – Literatura, realizado entre os dias 07 e 22 de agosto de 2025, na Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA Anésio Deodônio Moreno, localizada na cidade de Arara – PB.

As atividades foram realizadas com uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), composta por 32 alunos, sob orientação do professor José Mário da Silva Branco e supervisão da professora Astéria Azevedo do Nascimento e Silva.

Durante o estágio, busquei desenvolver atividades voltadas para o ensino da literatura brasileira e paraibana, trabalhando principalmente poemas e crônicas de autores como Vinicius de Moraes, Ronaldo Cunha Lima, Carlos Romero e Luís Fernando Veríssimo. A proposta era aproximar os estudantes da literatura de forma mais leve e significativa, mostrando que os textos literários também fazem parte da vida, da cultura e das experiências cotidianas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça que o ensino de literatura deve contribuir para a formação crítica e humana dos estudantes, favorecendo experiências de leitura capazes de ampliar a visão de mundo dos alunos. Da mesma forma, autores como Regina Zilberman (2003), Marisa Lajolo (1993), Graça Paulino (2001), Antônio Candido (2004), Rildo Cosson (2006) e Hélder Pinheiro (2018) defendem a importância da literatura na formação do leitor crítico e sensível.

Assim, este relato procura apresentar não apenas as atividades realizadas durante o estágio, mas também os desafios, aprendizados e reflexões que surgiram ao longo dessa experiência.

1 Contextualização da experiência

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA Anésio Deodônio Moreno, localizada no centro da cidade de Arara, na Paraíba. A escola atende estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

A instituição possui uma boa estrutura física, contando com salas de aula amplas, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra poliesportiva e demais espaços administrativos. Além disso, o ambiente escolar mostrou-se bastante acolhedor, organizado e favorável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A turma escolhida para a realização do estágio foi o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, composta por 32 alunos, sendo 16 meninas e 16 meninos, com faixa etária entre 13 e 17 anos. A maioria dos estudantes pertence a famílias de baixa renda, realidade que evidencia ainda mais a importância da escola como espaço de transformação social e construção de oportunidades.

O estágio teve início com o período de observação das aulas da professora supervisora Astéria Azevedo do Nascimento e Silva, docente com ampla experiência na educação básica. Durante esse momento, foi possível observar não apenas a metodologia utilizada pela professora, mas também a relação construída entre ela e os alunos, marcada pelo diálogo, respeito e acolhimento.

Nos primeiros dias de observação, a professora trabalhou textos de Jorge Amado, Ana Maria Machado e Itamar Vieira Junior, promovendo discussões sobre desigualdade social, identidade, cultura e realidade brasileira. Essas práticas mostraram aos alunos que a literatura é uma importante ferramenta de reflexão sobre o mundo e sobre a própria vida.

Regina Zilberman (2003) afirma que a literatura contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender sua cultura e posicionar-se diante dela. Durante as observações, foi possível perceber exatamente essa preocupação em aproximar os estudantes dos textos literários de forma significativa e humanizada.

Além disso, esse primeiro contato com a turma foi essencial para compreender o perfil dos estudantes, suas dificuldades, interesses e formas de participação, contribuindo diretamente para o planejamento das aulas de regência.

2 Planejamento da ação

O planejamento das aulas foi desenvolvido em conjunto com a professora supervisora e com o professor orientador, buscando seguir tanto o planejamento da escola quanto as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

As atividades tiveram como foco principal o ensino da literatura brasileira e paraibana através de poemas e crônicas, valorizando a leitura, a interpretação, a oralidade e a construção de sentidos a partir dos textos trabalhados. Mais do que apresentar características de gêneros literários ou informações sobre autores, a proposta buscou aproximar os alunos da experiência literária, permitindo que eles enxergassem a literatura como algo vivo, presente no cotidiano e nas emoções humanas.

Segundo Rildo Cosson (2006), a leitura literária é um direito de todo cidadão, pois possibilita compreender e recriar o mundo por meio da palavra. Pensando nisso, as aulas foram organizadas de forma participativa, priorizando momentos de leitura coletiva, debates, reflexões e interpretações pessoais. Os textos selecionados incluíram poemas de Vinícius de Moraes e Ronaldo Cunha Lima, além de crônicas de Carlos Romero e Luís

Fernando Veríssimo. A escolha desses autores aconteceu justamente pela possibilidade de trabalhar diferentes linguagens, emoções e aspectos culturais, especialmente aqueles relacionados à realidade nordestina e paraibana.

As aulas também buscaram desenvolver habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017), como leitura de textos literários, interpretação, apreciação estética, oralidade e análise de recursos expressivos da linguagem poética e narrativa.

2.1 Divisão interna do trabalho

A organização das atividades aconteceu a partir do diálogo entre a professora supervisora, o professor orientador e eu, enquanto professora estagiária. Antes de iniciar a regência, foi necessário observar a turma, conhecer sua rotina e compreender como os alunos participavam das aulas de literatura. Esse primeiro contato ajudou bastante, porque permitiu que o planejamento não fosse feito de forma distante da realidade da sala, mas considerando o perfil dos estudantes.

A professora supervisora contribuiu orientando sobre o andamento da turma, os conteúdos previstos e as possibilidades de trabalho dentro do planejamento escolar. O professor orientador acompanhou a organização da proposta, ajudando a pensar o estágio como uma experiência formativa, em que teoria e prática precisavam caminhar juntas. A mim coube a preparação das aulas, a seleção dos textos literários, a elaboração das atividades e a condução das discussões em sala.

As aulas foram pensadas em uma sequência de seis encontros, envolvendo leitura, interpretação, oralidade e debate. A escolha por poemas e crônicas ocorreu por serem gêneros que possibilitam uma aproximação mais direta com os alunos, especialmente quando tratam de temas ligados ao cotidiano, à memória, à cultura e aos sentimentos. Além disso, a presença de autores paraibanos, como Carlos Romero e Ronaldo Cunha Lima, foi importante para valorizar a literatura regional e aproximar os estudantes de produções que dialogam com sua própria realidade cultural.

3 Relato da experiência

O período de regência teve início no dia 12 de agosto de 2025. Nesse primeiro momento, trabalhei uma introdução sobre a Literatura Brasileira e Paraibana, apresentando aos alunos textos de Vinicius de Moraes, Carlos Romero, Ronaldo Cunha Lima e Luís Fernando Veríssimo.

A proposta da aula era mostrar que a literatura não é algo distante da realidade deles. Pelo contrário, ela está presente na música, na cultura, nas memórias, nas emoções e no cotidiano das pessoas. Aos poucos, os alunos começaram a participar das discussões, comentar os textos e compartilhar suas próprias interpretações.

Na aula do dia 14 de agosto de 2025, trabalhei o poema *Fortaleza Interior*, de Ronaldo Cunha Lima, e a crônica *Festas... Ah, quantas festas!*, de Carlos Romero. Os alunos responderam atividades objetivas e discursivas, refletindo sobre sentimentos, memória afetiva e cultura nordestina.

Esse momento foi muito importante porque mostrou como cada aluno interpreta a literatura de maneira diferente, trazendo suas experiências pessoais para dentro da leitura. Graça Paulino (2001) afirma que o letramento literário envolve justamente essa relação entre texto e experiência do leitor.

A aula do dia 15 de agosto de 2025 foi uma das que mais despertou o interesse da turma. Trabalhei uma seleção de poemas de Vinicius de Moraes e propus que cada aluno

realizasse a leitura em voz alta de um dos textos. No início, alguns ficaram tímidos, mas aos poucos foram se soltando e participando mais.

Depois das leituras, ouvimos algumas músicas compostas por Vinicius de Moraes. Esse momento aproximou bastante os alunos da poesia, porque eles perceberam que muitos poemas estavam presentes em canções que já conheciam. A aula ficou mais dinâmica, e a participação aconteceu de forma muito espontânea.

Hélder Pinheiro (2018) destaca que a poesia na sala de aula desperta sensibilidade e aproxima os estudantes da experiência estética da linguagem. Isso ficou muito evidente durante a atividade, principalmente quando alguns alunos comentaram que nunca tinham parado para observar a musicalidade presente nos poemas. No dia 19 de agosto de 2025, trabalhei a crônica *Pescaria*, de Carlos Romero. O texto gerou discussões sobre paciência, silêncio, observação e aprendizagem. Muitos alunos relacionaram o texto às próprias experiências de vida, mostrando que a literatura realmente possibilita diferentes formas de leitura do mundo.

Já na aula do dia 21 de agosto de 2025, a crônica *Lua pra ninguém botar defeito* despertou reflexões sobre sensibilidade e contemplação. A partir do texto, os estudantes discutiram a importância de observar as pequenas coisas do cotidiano, percebendo beleza em situações simples da vida.

Por fim, no dia 22 de agosto de 2025, encerrei a regência com a leitura de poemas de Ronaldo Cunha Lima e a correção coletiva das atividades realizadas. Esse momento foi muito especial porque os alunos demonstraram grande interesse pela literatura paraibana, reconhecendo elementos da própria cultura dentro dos textos trabalhados.

Ao longo das aulas, ficou evidente que a literatura possui um enorme potencial de aproximação, reflexão e humanização. Antônio Candido (2004) defende justamente que a literatura contribui para a formação humana, ampliando a capacidade de sensibilidade, imaginação e empatia dos indivíduos.

Além disso, a experiência mostrou que o professor também aprende constantemente dentro da sala de aula. Cada fala dos alunos, cada dúvida e cada interpretação contribuíram para minha própria formação enquanto futura docente.

3.1 Divisão interna do trabalho

Durante a regência, procurei conduzir as aulas de forma dialogada, buscando a participação dos alunos em cada etapa. As atividades não ficaram restritas apenas à leitura silenciosa ou à resolução de questões. Em vários momentos, os estudantes foram convidados a ler em voz alta, comentar os textos, apresentar suas impressões e relacionar as obras com experiências do cotidiano.

Na prática, o trabalho foi dividido entre apresentação dos autores, leitura dos textos, discussão coletiva e realização de atividades interpretativas. Nas aulas com poemas, dei maior atenção à oralidade, à musicalidade, ao ritmo e às emoções despertadas pela leitura. Já nas aulas com crônicas, o foco esteve mais voltado para a interpretação, a identificação de metáforas, o reconhecimento de aspectos culturais e a relação entre literatura e vida cotidiana.

A participação da turma foi essencial para o andamento das aulas. Mesmo quando alguns alunos demonstravam timidez no início, aos poucos passaram a se envolver mais, principalmente nas leituras de Vinicius de Moraes e nas crônicas de Carlos Romero. Esse envolvimento mostrou que o trabalho com literatura pode se tornar mais significativo quando há espaço para escuta, troca e interpretação pessoal.

4 Reflexão sobre a prática

O estágio supervisionado foi uma experiência extremamente importante para minha formação acadêmica e pessoal. Estar em sala de aula me fez compreender que a docência exige muito mais do que conhecimento teórico. O professor precisa desenvolver sensibilidade, paciência, organização e capacidade de adaptação diante das diferentes situações encontradas no cotidiano escolar.

Um dos principais aprendizados dessa experiência foi perceber que a literatura precisa ser trabalhada de maneira significativa e próxima da realidade dos estudantes. Quando os alunos conseguem se identificar com os textos, a participação acontece de forma mais espontânea e o interesse pela leitura se torna maior.

Também compreendi a importância do planejamento das aulas. Embora algumas atividades tenham precisado ser adaptadas ao longo do processo, o planejamento foi essencial para conduzir as discussões e desenvolver as propostas com mais segurança.

Outro ponto importante foi reconhecer minhas próprias dificuldades enquanto professora em formação. O nervosismo inicial, a preocupação em manter a atenção da turma e a necessidade de administrar o tempo das aulas foram desafios constantes durante a regência. Entretanto, foram justamente essas dificuldades que mais contribuíram para meu crescimento profissional.

Marisa Lajolo (1993) afirma que a literatura é uma forma de leitura do mundo. Durante o estágio, percebi o quanto os textos literários possibilitam aos alunos refletirem sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a realidade em que vivem.

Mais do que ensinar conteúdos, o estágio me mostrou que ser professora é construir relações humanas, promover diálogo e criar possibilidades para que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, sensibilidade e autonomia.

4.1 Divisão interna do trabalho

Ao refletir sobre a prática desenvolvida, percebo que a divisão do trabalho durante o estágio não aconteceu apenas em termos de tarefas, mas também de aprendizagens. Cada pessoa envolvida contribuiu de uma maneira importante para que a experiência fosse possível. A professora supervisora ofereceu apoio dentro da escola, orientando sobre a turma e acompanhando o desenvolvimento das aulas. O professor orientador contribuiu com reflexões sobre o ensino de literatura e sobre a formação docente. Os alunos, por sua vez, participaram do processo trazendo suas leituras, dúvidas, comentários e vivências.

Como professora estagiária, compreendi que minha função não era apenas aplicar um plano de aula pronto, mas observar, escutar, adaptar e aprender com cada situação. Em alguns momentos, foi necessário reorganizar a condução da aula, explicar novamente uma atividade ou modificar o ritmo da discussão para que os alunos acompanhassem melhor.

Essa experiência mostrou que a prática docente é construída coletivamente. O professor planeja, mas a aula só acontece de verdade quando há interação com os alunos. Por isso, o estágio me ajudou a perceber que ensinar literatura exige preparo, mas também sensibilidade para lidar com o inesperado, com as diferentes interpretações e com as particularidades de cada turma.

Considerações finais

Concluir o estágio supervisionado em literatura foi perceber o quanto essa experiência contribuiu para minha formação docente e humana. O contato com a escola, com os alunos e com a prática pedagógica me permitiu compreender de forma mais concreta os desafios e as responsabilidades da profissão docente.

A experiência reforçou minha compreensão de que a literatura possui um papel fundamental na formação crítica, cultural e sensível dos estudantes. Trabalhar com autores brasileiros e paraibanos possibilitou aos alunos reconhecerem a literatura como parte de suas vivências, de sua identidade e de sua cultura.

O envolvimento da turma durante as aulas demonstrou que o ensino de literatura pode ser significativo quando realizado de forma dialogada, acolhedora e próxima da realidade dos estudantes.

Do ponto de vista pessoal, o estágio representou um momento de amadurecimento e crescimento. Cada atividade realizada, cada desafio enfrentado e cada troca estabelecida em sala de aula contribuíram para fortalecer ainda mais minha escolha pela docência.

Assim, encerrar esse estágio não significa apenas concluir uma etapa da graduação, mas iniciar uma caminhada marcada pela vontade de continuar aprendendo, ensinando e acreditando na educação como instrumento de transformação social e humana.

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE. **Google Tradutor**. Disponível em: <https://translate.google.com/>. Acesso em: 15 maio 2026.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Ronaldo Cunha. **A herança de Apolo**. João Pessoa: Editora A União, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORAES, Vinicius de. **Antologia poética**. 18. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: uma proposta de ensino de literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROMERO, Carlos. **Crônicas escolhidas**. João Pessoa: Editora A União, 2010.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

A LITERATURA INFANTIL COMO VIA DE INCLUSÃO E INTERCOMPREENSÃO: UMA METODOLOGIA PARA A PRÁTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena
<https://orcid.org/0000-0002-5521-9873>
Instituto Federal da Bahia
siomaralucena@ifba.edu.br

Norma Sueli Araújo
<https://orcid.org/0000-0003-1890-8175>
Instituto Federal da Bahia
norma.araujo@ifba.edu.br

María José Nuñez Merino
<https://orcid.org/0009-0007-2399-3008>
Universidade Federal da Paraíba
maria.jose.nunez.merino@academico.ufpb.br

Introdução

O cenário educativo contemporâneo, imbricado nas transformações sociais e nas demandas por uma democratização efetiva dos espaços pedagógicos, impõe a necessidade premente de repensar as práticas metodológicas de ensino de Línguas Estrangeiras (LE). No contexto específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa premissa ganha contornos de obrigatoriedade legal e ética. A formação integral proposta pelos Institutos Federais (IFs) não se restringe à mera instrumentalização técnico-operativa do educando para o mercado de trabalho; ao contrário, visa à emancipação humana, à conscientização crítica e ao desenvolvimento de saberes que congreguem ciência, cultura, trabalho e tecnologia como eixos indissociáveis da cidadania plena.

Diante desse horizonte formativo, o ensino da língua espanhola emerge como um canal privilegiado de diálogo intercultural, desconstrução de preconceitos e consolidação da alteridade. Contudo, as abordagens tradicionais de ensino de línguas, frequentemente balizadas por memorizações gramaticais ou eixos puramente tecnicistas, mostram-se insuficientes para responder aos desafios da inclusão escolar e da diversidade neurocognitiva e sensorial que caracteriza o chão da escola pública atual. Nesse hiato pedagógico, a articulação entre a Literatura Infantil (LI) em língua espanhola e os pressupostos teóricos da Intercompreensão em Línguas Românicas desenha um caminho fértil, democrático e taticamente integrador.

Esta investigação toma como objeto analítico e empírico as oficinas de inclusão literária intituladas *“Literatura e Inclusão: Lecturas que Conectan y Transforman”*, idealizadas e promovidas no âmbito da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) de 2025 no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Euclides da Cunha. O propósito central deste artigo é discutir e analisar como a mediação pedagógica da LI em língua espanhola, amparada por dinâmicas multissensoriais e estratégias de intercompreensão, atua como um potente catalisador da chamada inclusão atitudinal dentro do ecossistema escolar dos Institutos Federais, com foco especial nos cursos de nível médio técnico integrado e subsequente.

É fundamental compreender que esta proposta pedagógica carrega uma intencionalidade dupla e indissociável: ao mesmo tempo em que se tem o propósito fulcral da inclusão e do combate ao capacitismo, busca-se também a aproximação dos estudantes com a literatura em língua espanhola, adensando a questão da territorialidade. Por estarmos no Brasil, inseridos em um contexto latino-americano, a valorização das línguas de fronteira e do continuum linguístico desestabiliza visões eurocêntricas e mostra que a literatura infantil pode ser um poderoso meio de aproximação afetiva e cognitiva com o idioma espanhol, extrapolando o mero aprendizado gramatical.

Este relato de experiência tem por objetivo descrever e refletir sobre a ação desenvolvida, evidenciando como a mediação pedagógica da Literatura Infantil em língua espanhola, amparada por dinâmicas multissensoriais e por estratégias de intercompreensão, pode atuar como via de promoção da inclusão atitudinal no ecossistema escolar dos Institutos Federais. Justifica-se a pertinência do relato pela escassez, no campo, de experiências que articulem, de forma integrada, três dimensões usualmente tratadas em separado: a educação inclusiva na Rede Federal, o letramento literário e a didática da intercompreensão em línguas românicas.

O texto organiza-se, a partir desta introdução, em quatro seções: a primeira contextualiza a experiência, seu cenário institucional e seu público; a segunda descreve o planejamento da ação e os pressupostos que o orientaram; a terceira relata a execução das oficinas; e a quarta reflete sobre a prática e seus efeitos. Encerram o relato as considerações finais e as referências.

1 Contextualização da experiência

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Euclides da Cunha, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) de 2025, sob a forma de oficinas de inclusão literária intituladas “Literatura e Inclusão: Lecturas que Conectan y Transforman”. O público participante foi composto por turmas do ensino técnico de nível médio integrado, caracterizadas por uma composição plural que incluía estudantes neurotípicos e discentes acompanhados pela Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE).

A criação dos Institutos Federais, consubstanciada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou um marco disruptivo na história da educação pública brasileira. A referida lei instituiu a Rede Federal com a finalidade clara de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Brasil, 2008). Distanciando-se do antigo modelo das escolas técnicas centralizadas na formação de mão de obra barata e hiperespecializada, a Rede Federal assumiu o compromisso político-pedagógico da Formação Integral. Essa concepção curricular pressupõe o desenvolvimento omnilateral das faculdades humanas. Sob essa ótica, o estudante não deve ser instruído apenas para operar maquinários, mas para compreender as relações sócio-históricas que determinam a produção da vida e da cultura.

Dentro dessa matriz emancipatória, a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades deixa de ser uma concessão burocrática e passa a ser compreendida como um princípio ético inalienável. A promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, solidifica essa exigência. A normativa

estabelece como diretriz a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, tendo como um de seus princípios basilares “o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas” (Brasil, 2025).

A prática cotidiana revela, contudo, que a garantia da matrícula e a instalação de acessibilidade arquitetônica (rampas, pisos táteis) constituem apenas a dimensão primária da inclusão. O maior desafio na escola profissional e tecnológica reside na superação das barreiras atitudinais — os preconceitos, estereótipos, condescendências e exclusões veladas que permeiam as relações interpessoais. No ambiente do ensino técnico, marcado por exigências de produtividade, as manifestações de preconceito podem isolar estudantes neurodivergentes, podendo haver consequências negativas para sua permanência e seu êxito. A inclusão atitudinal, portanto, não se decreta: ela se constrói cotidianamente, nas relações intersubjetivas mediadas pela cultura.

O Novo Decreto de Inclusão obriga as instituições a se adaptarem ao aluno, exigindo a eliminação de barreiras metodológicas e a adoção de um desenho universal de aprendizagem. É nesse contexto que o ensino de Língua Espanhola precisa romper com a lógica excludente e puramente gramatical. Fomentar a inclusão atitudinal significa utilizar o currículo de linguagens para promover comportamentos de aceitação e reconhecimento mútuo. Como o Decreto de 2025 assegura a implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), as estratégias pedagógicas devem atuar de forma transversal, mobilizando toda a comunidade escolar para uma convivência baseada na equidade e no reconhecimento da diversidade humana.

Cabe sublinhar que a formação integral, tal como concebida nos marcos legais da Rede Federal, dialoga diretamente com a defesa do acesso aos bens culturais. Não há emancipação humana plena onde o sujeito é privado da fruição estética. Como adverte Candido (1988), a sociedade brasileira mantém com extrema dureza a estratificação das possibilidades, tratando como compressíveis bens espirituais que são, de fato, incompressíveis. Trazer a literatura — e, mais especificamente, a Literatura Infantil em língua espanhola — para o centro da prática inclusiva é, nesse sentido, um ato político de redistribuição simbólica que materializa o projeto formativo dos Institutos Federais.

A literatura comparece a esse projeto não como conteúdo acessório, mas como instrumento de organização da experiência. Candido (1988) recorda que, em nossas sociedades, a literatura tem sido um poderoso instrumento de instrução e educação, entrando nos currículos e sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. O autor adverte, contudo, que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. É justamente esse caráter formador — e não meramente ilustrativo — que justifica a sua centralidade em uma proposta de inclusão atitudinal: a obra literária confirma e nega, apoia e combate, mobilizando o sujeito a viver dialeticamente os problemas que a convivência escolar lhe apresenta.

Disso decorre uma consequência pedagógica precisa para o ensino técnico integrado. Se a barreira atitudinal reside, na sua raiz, uma questão subjetiva — a dificuldade de reconhecer no outro, sobretudo no estudante neurodivergente, alguém cujos direitos são tão urgentes quanto os nossos —, então a literatura, ao desenvolver a quota de humanidade que nos torna mais compreensivos e abertos para o semelhante (Candido, 1988), oferece o terreno fértil para a desconstrução do capacitismo. A formação integral, nesse sentido, não se completa na qualificação técnica: ela exige o cultivo da sensibilidade, e é desse cultivo que a presente proposta se ocupa, articulando o imperativo legal da inclusão ao direito inalienável de fruir a literatura.

2 Planejamento da ação

O planejamento da ação partiu de uma dupla intencionalidade, indissociável: ao mesmo tempo em que se buscava a inclusão e o combate ao capacitismo, pretendia-se aproximar os estudantes da literatura e da língua espanhola, adensando a questão da territorialidade latino-americana. Foi a partir dessa dupla meta que se definiram os pressupostos que orientaram cada escolha pedagógica, tecidos a seguir no próprio fio do planejamento.

A primeira decisão de planejamento foi tratar a literatura não como adorno, mas como direito. Para além das engenharias curriculares, a inclusão escolar demanda uma mobilização subjetiva que toque a sensibilidade dos sujeitos, e é nesse solo afetivo que se ancora a contribuição de Antonio Candido. Em seu ensaio “O direito à literatura”, o autor argumenta que a fruição da arte e da literatura não é privilégio de classes abastadas, mas um bem incompressível, comparável à necessidade de alimentação e moradia; são incompressíveis, segundo Candido (1988), não apenas os bens que asseguram a sobrevivência física, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual, entre os quais a literatura. Privar um estudante do contato qualificado com o texto literário é, nessa chave, mutilar a sua humanidade — premissa que orientou a opção por colocar a obra literária no centro da ação inclusiva.

A literatura, nessa perspectiva, é definida da maneira mais ampla possível como toda criação de toque poético, ficcional ou dramático, presente em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura (Candido, 1988). Trata-se de uma manifestação universal: não há povo nem indivíduo que consiga viver sem alguma forma de fabulação. Daí decorre a tese de que a literatura corresponde a uma necessidade profunda que, se não satisfeita, resulta em uma frustração mutiladora. Ao reconhecer esse estatuto, a escola técnica deixa de tratar o texto literário como adorno e passa a compreendê-lo como instrumento de humanização indispensável à formação integral.

O argumento de Candido (1988) sobre o poder humanizador da literatura assenta-se em três faces articuladas: a obra literária é, simultaneamente, construção de objetos autônomos como estrutura e significado, forma de expressão de emoções e visões de mundo, e forma de conhecimento. O autor enfatiza que o efeito humanizador deriva, sobretudo, da própria organização formal da obra: ao propor um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada, a literatura exerce um papel ordenador sobre a mente do leitor, ajudando-o a superar o caos interior e a estruturar sua visão de mundo. Esse princípio é decisivo para a proposta aqui defendida, pois sugere que o trabalho com a forma literária — e não apenas com o conteúdo temático — é o que efetivamente humaniza.

A justificativa de Candido (1988) para incluir a literatura entre os bens incompressíveis é exposta de modo inequívoco no seguinte trecho:

São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (Candido, 1988, p. 174)

Ao alinhar a literatura aos bens cuja privação desorganiza a personalidade, Candido (1988) fornece o fundamento jurídico-filosófico que conversa diretamente com o Decreto nº 12.686/2025: se o combate ao capacitismo é, por lei, uma obrigação institucional, e se a fruição da literatura é um direito inalienável, então oferecer literatura

de qualidade — inclusive em língua espanhola — a estudantes historicamente alijados desse bem é, ao mesmo tempo, cumprir o mandato legal de inclusão e reparar uma privação simbólica. A presente proposta opera precisamente nessa intersecção, tratando como incompressível aquilo que a escola tecnicista costuma tratar como supérfluo.

Candido (1988) sintetiza o processo de humanização como aquele que confirma no ser humano os traços considerados essenciais, e o faz nos seguintes termos:

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1988, p. 180)

Essa abertura para o semelhante é precisamente a competência que a inclusão atitudinal exige. Ao propor que a literatura confirma e nega, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, Candido (1988) oferece o fundamento ético-estético para uma prática pedagógica que utilize o texto literário como espaço de simulação da alteridade. Vivenciar, na ficção, a experiência do outro radicalmente diferente é exercitar a empatia estrutural que, transposta para o cotidiano escolar, desarma o capacitismo.

A transposição dessa premissa para a Literatura Infantil (LI) ilustrada revela o seu incomensurável potencial político e inclusivo na educação técnica e profissional. Longe de se restringir a um entretenimento didático infantilizado, a LI contemporânea constitui uma produção sofisticada que articula linguagens verbais e não verbais para abordar temas complexos: o isolamento, a dor da não conformidade estrutural e a beleza da alteridade radical. Conforme Amarilha (2013), o livro álbum funciona simultaneamente como espelho e como janela. Como espelho, permite que o estudante com deficiência ou neurodivergente veja sua existência validada esteticamente na narrativa; como janela, oferece ao estudante neurotípico a oportunidade de contemplar paisagens existenciais distintas da sua, exercitando a descentração cognitiva e a empatia ativa.

Uma segunda decisão de planejamento foi cuidar para que essa aposta não recaísse na escolarização que descaracteriza o literário. Cosson (2006) adverte que a literatura, ao entrar na escola, inevitavelmente se escolariza; o que se deve combater não é a escolarização em si, mas a sua forma inadequada — aquela que, por meio de uma pedagogização mal compreendida, reduz o literário a pretexto para fichas classificatórias. O autor sustenta que o letramento literário é uma prática social e responsabilidade da escola, devendo-se promovê-lo sem transformar a literatura em um simulacro de si mesma que nega o seu poder de humanização. Foi esse cuidado que norteou o desenho das oficinas, pensadas como espaço de fruição e não de cobrança.

Cosson (2006) ilustra esse poder com a fábula da pedra de Bolonha, recuperada de Roland Barthes: uma pedra que, durante o dia, permanece escura e opaca, absorvendo a luz, e que, à noite, transmuda-se em brilho, iluminando tudo com a luz que recolhera. Assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda: não os aprisiona dentro de si, mas os libera com brilho a cada leitura. À semelhança do mito de Proteu, a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas, guardando em si o presente, o passado e o futuro da palavra. Essa plasticidade é precisamente o que a torna instrumento privilegiado para abordar, com estudantes do ensino técnico, temas tão delicados quanto o isolamento e a exclusão: o livro álbum não dá lições, mas libera sentidos que o leitor reconstrói à sua maneira.

A presente proposta filia-se a essa concepção. O objetivo maior do letramento literário escolar, conforme Cosson (2006), é formar leitores capazes de se inserir em uma

comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo. Nas palavras do autor, “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor” (Cosson, 2006, p. 16). Esse duplo caráter formativo — da língua e do leitor — é exatamente o que articula, em nossa proposta, a dimensão inclusiva e a dimensão de aproximação ao espanhol: ao formar o leitor para a alteridade, forma-se, no mesmo gesto, o leitor para a língua do outro.

Cosson (2006) acrescenta que a leitura literária, embora possa ser realizada individualmente, é um ato solidário: ao ler, abrimos uma porta entre o nosso mundo e o mundo do outro, e o sentido do texto só se completa quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. O bom leitor, conclui o autor, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Essa imagem da leitura como concerto coletivo fundamenta a opção, nas oficinas aqui relatadas, por dinâmicas de leitura partilhada e por atividades de pós-leitura colaborativas: a inclusão atitudinal não se produz no silêncio da leitura solitária, mas na troca de sentidos entre estudantes neurotípicos e neurodivergentes.

Vale ainda registrar que a tradição da literatura social, evocada por Candido (1988), oferece subsídios para compreender por que narrativas que tematizam a exclusão possuem força formadora. Ao analisar o romance humanitário do século XIX — de Eugène Sue a Victor Hugo —, o autor mostra como a entrada do pobre, do marginalizado e do brutalizado no temário da literatura, tratados com dignidade, constituiu um momento relevante no capítulo dos direitos humanos. Candido (1988) ressalta, porém, que a eficácia humana de tais obras é função de sua eficácia estética: a paixão pela causa só se converte em força humanizadora quando se reduz a estrutura literária, a forma ordenadora. Transposta para a nossa proposta, essa lição implica que não basta selecionar livros de temática inclusiva: é a qualidade estética do livro álbum — a articulação entre palavra e imagem — que assegura o seu efeito formador sobre a sensibilidade dos estudantes.

A terceira decisão dizia respeito à língua. Por estarmos no Brasil, inseridos em um contexto latino-americano, planejou-se a ação de modo a debater a territorialidade e o pertencimento à América Latina. Historicamente, os sistemas educacionais basearam-se no ideologema “um Estado-uma nação-uma língua”, que invisibiliza a diversidade e os contatos linguísticos do continente. Conforme analisam Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021), em resenha à obra de Escudé e Calvo del Olmo (2019), esse imaginário fundacional refletiu-se, na escola, em uma organização disciplinar que aborda cada língua isoladamente, visando à competência de um falante nativo. Optou-se, portanto, por uma abordagem intercompreensiva, descrita a seguir.

A Intercompreensão em Línguas Românicas subverte essa lógica. Trata-se, segundo Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021), de uma abordagem que se pauta no *continuum* linguístico, levando em conta a dimensão territorial das línguas, sua diversidade e seus parentescos. A intercompreensão, como chave de acesso a diferentes línguas, implica desenvolver a competência plurilíngue, partindo da premissa de que o sujeito não guarda os saberes linguísticos em compartimentos mentais estanques: esses saberes interagem entre si, inclusive com a língua materna. Desse modo, o conhecimento da língua própria funciona como passarela cognitiva e afetiva para o aprendizado de idiomas aparentados, como o espanhol.

O conceito de *continuum* linguístico é, conforme registram Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021), um dos pilares epistemológicos da intercompreensão. Recuperando Saussure, Escudé e Calvo del Olmo descrevem duas forças contrárias que

regem esse *continuum*: a força particularista, que mantém o dialeto fiel às suas tradições e identidade, e a força de intercâmbio, que o expande mediante as relações sociais entre comunidades próximas. A abordagem intercompreensiva consiste em tornar conscientes esses dois processos, ampliando a força de intercâmbio de uma língua para além das fronteiras geopolíticas sem renunciar aos particularismos — isto é, sem abandonar a língua própria. Para o Brasil latino-americano, esse princípio tem valor estratégico: reconhecer-se parte de um *continuum* românico latino-americano é desestabilizar a matriz colonial que hierarquiza as línguas.

Os autores resenhados sublinham, ainda, que a proposta intercompreensiva opera um duplo jogo: sistematiza as diferenças entre as línguas próximas e, ao mesmo tempo, apoia-se em suas semelhanças, buscando desconstruir certos preconceitos — entre eles, o de que línguas próximas são fáceis e dispensam estudo. Esse alerta dialoga diretamente com o fenômeno da “paradoja da proximidade” (Bazo, 2009): no par linguístico português-espanhol, a semelhança morfológica e lexical facilita uma inteligibilidade passiva rápida, que pode levar o estudante brasileiro à acomodação, ignorando nuances semânticas e os heterossemânticos (os “falsos amigos”) e resultando em um portunhol superficial. Como observam Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021), o método intercompreensivo avança da leitura para a oralidade e a escrita, funcionando as línguas, na imagem dos autores, como vasos comunicantes.

É aqui que a Literatura Infantil em língua espanhola atua como o antídoto pedagógico ideal. O texto literário, por sua natureza ambígua e rica, exige uma escuta atenta e uma investigação dos sentidos, impedindo a acomodação na inteligibilidade superficial. Ele demonstra que a aproximação com o espanhol não se dá apenas por vias utilitárias, mas pela fruição estética. Ao utilizar a LI em espanhol, a mediação reduz o filtro afetivo de Krashen (1982): o erro na produção verbal deixa de ser punitivo e o foco se desloca para a descoberta partilhada dos sentidos no encontro com o idioma vizinho e com o “Outro”. Como concluem Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021), o grande desafio dos docentes da região é valorizar a especificidade do *continuum* linguístico latino-americano — tarefa para a qual a literatura infantil, lida intercompreensivamente, revela-se instrumento privilegiado.

Convém recuperar, ainda, os antecedentes históricos que sustentam essa abordagem, conforme sistematizados por Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021). As autoras lembram que o termo intercompreensão foi cunhado em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat para referir-se a uma forma de comunicação entre interlocutores que falam ou escrevem em línguas diferentes — atividade verbal que, segundo Escudé e Calvo del Olmo, existe praticamente desde a própria existência humana. A vantagem desse modelo reside em que cada interlocutor pode usar a sua própria língua sem impô-la ao outro, em uma relação potencialmente simétrica. Esse princípio de simetria é eticamente relevante para uma proposta inclusiva: ele recusa a hierarquia entre quem domina e quem não domina a norma, e instaura um espaço de encontro no qual a diferença não é falta, mas recurso.

As autoras destacam, igualmente, que os antecedentes pedagógicos da intercompreensão remontam aos gramáticos de Port Royal, no século XVII, a Nicolas Adam, no século XVIII, e, sobretudo, aos socialistas Jean Jaurès e Ferdinand Buisson, no século XIX, que já consideravam o estudo das línguas românicas para o conhecimento histórico e racional da língua própria e propunham reformular as categorias de línguas estrangeiras, clássicas e maternas, de modo a incorporar ao sistema educativo as línguas regionais com o estatuto de línguas — e não de dialetos pouco relevantes. Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021) ressaltam a importância dessas memórias para pensar as

particularidades do contexto latino-americano atual, no qual predominam duas línguas majoritárias herdeiras da colonização, de um lado, e línguas regionais, de imigração e originárias com estatuto subalternizado, de outro. É exatamente esse pano de fundo que confere densidade política à opção, neste estudo, por uma leitura literária que valorize o pertencimento latino-americano.

As autoras sublinham, por fim, um limite apontado à obra resenhada: embora dedique páginas às línguas crioulas americanas e mencione fenômenos das variedades latino-americanas do espanhol e do português, predominam ainda *lenguas* e variedades do espaço europeu, restando como tarefa destacar o percurso das línguas românicas no solo latino-americano (Rubio Scola; Camargo Angelucci, 2021). Esse apontamento crítico não enfraquece, mas reforça a pertinência da presente proposta: ao trabalhar a LI em espanhol a partir do território nordestino brasileiro, com estudantes de um campus do interior da Bahia, a intervenção contribui modestamente para preencher essa lacuna, ancorando a intercompreensão na experiência concreta de um *continuum* vivido, e não apenas descrito.

A quarta decisão de planejamento foi de ordem didática: como mediar a leitura para que ela efetivamente humanizasse e aproximasse do espanhol, em vez de frustrar? A adoção da literatura como via de inclusão e de ensino do espanhol não ocorre de maneira espontânea; ela demanda uma intervenção didática estruturada. Os documentos curriculares brasileiros reconhecem que a leitura não é um ato mecânico de decodificação, mas um processo discursivo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação (Kato, 1987; Brasil, 1998). Souza e Girotto (2011) recuperam essa concepção ao discutir as posições teóricas sobre a leitura: ao processamento ascendente, centrado no texto, opõe-se o descendente, que concebe o bom leitor como aquele capaz de acionar conhecimentos prévios — sendo o leitor proficiente, na esteira de Kato (1987), aquele que adequa os dois processamentos.

Convém situar essa discussão no diagnóstico empírico que as autoras apresentam. Souza e Girotto (2011) relatam pesquisa de políticas públicas em leitura realizada entre 2006 e 2010, que observou o perfil e os procedimentos de leitura de cerca de novecentos professores, seis mil alunos e cento e dez bibliotecários de escolas públicas. As análises evidenciaram coleções trancadas em estantes, despreparo das equipes responsáveis pela mediação, ausência de planejamento didático voltado ao letramento e a tendência de a escola escolarizar e didatizar os livros de literatura para atender a seus próprios fins. Revelou-se, no conjunto, um descompasso entre um discurso que valoriza a leitura e a ausência de práticas efetivas que formem leitores. Esse cenário, ainda atual, justifica a necessidade de uma metodologia explícita: não basta ofertar livros; é preciso ensinar a ler.

Para que os estudantes do ensino técnico integrado possam fruir da literatura em espanhol e alcançar as camadas mais profundas de empatia exigidas pelas temáticas inclusivas, adotou-se o referencial das *estratégias de leitura* (metacognição), conforme delineado por Souza e Girotto (2011). Apoiando-se em Pressley (2002), as autoras definem a metacognição como o conhecimento sobre o processo do pensar que conduz à compreensão do texto, distinguindo dois modos de entender o que se lê: um que ocorre no plano imediato, palavra por palavra, e outro, conquistado a longo prazo, em que o leitor utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Leitores proficientes, portanto, não apenas decodificam; eles mantêm uma conversa interior com o texto, tornando conscientes os processos cognitivos invisíveis.

As “oficinas de leitura” baseiam-se no ensino explícito e reflexivo dessas estratégias. Segundo Souza e Girotto (2011), o ensino explícito é uma abordagem que

privilegia a “transparência” como essencial para o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia: o professor, leitor experiente, atua como mediador, lendo em voz alta e modelando o pensamento — isto é, pensando em voz alta para a turma — de modo a tornar visível o que normalmente é invisível no ato de ler. As autoras sistematizam quatro aspectos essenciais na práxis do professor de leitura literária: (1) definir a estratégia e precisar a sua utilidade; (2) tornar o processo transparente; (3) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia; e (4) assegurar a aplicação da estratégia em situações autênticas de leitura.

Conforme Souza e Girotto (2011), com base em Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias mobilizadas no ato de ler, ensinadas didaticamente conforme surgem no decorrer da leitura:

- **Conhecimento prévio:** considerada a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui, formulando hipóteses que serão confirmadas durante a leitura.
- **Conexão:** permite à criança ativar o conhecimento prévio relacionando a narrativa a fatos de sua vida, a outros textos lidos e a situações do mundo, do país ou da cidade.
- **Inferência:** compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto — algo como “ler nas entrelinhas”.
- **Visualização:** forma de inferência pela qual as palavras do texto se tornam imagens mentais, aumentando o envolvimento afetivo e mantendo a atenção do leitor.
- **Questionamento:** ensinar os alunos a fazer perguntas ao texto auxilia a compreensão, pois os leva a perceber as pistas dadas pela narrativa.
- **Sumarização:** supõe aprender o que é essencial no texto, separando a essência do detalhe e elencando as ideias principais da narrativa.
- **Síntese:** mais do que resumir, ocorre quando o leitor articula o que leu com suas impressões pessoais, reconstruindo o texto e modelando-o com o próprio conhecimento (Souza; Girotto, 2011).

A engenharia da oficina de leitura, conforme Girotto e Souza (2010) e Souza e Girotto (2011), organiza-se em três momentos: a aula introdutória, em que o professor modela uma ou duas estratégias e conduz a prática guiada em contexto de leitura compartilhada; a leitura independente, em que os alunos aplicam sozinhos as habilidades, registrando seus pensamentos ao lado do texto; e a partilha em grupo e avaliação, momento em que o professor verifica, segundo Girotto e Souza (2010, p. 63), “o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”. Essa estrutura garante que o contato com a obra em língua estrangeira não cause frustração, pois o processo é transparente e a responsabilidade pela compreensão é progressivamente transferida do professor para o estudante, gerando autonomia.

Souza e Girotto (2011) advertem, todavia, que o problema do ensino da leitura é, em última instância, ideológico e não apenas metodológico: enquanto os professores continuarem a entender os alunos como seres passivos, e não ativos em seu processo de compreensão, de nada adiantarão novas técnicas. A aposta na metodologia das estratégias justifica-se, então, em dois planos: primeiro, por alterar a concepção de leitura e de leitor do próprio professor, que ao aprender a abordagem reconstrói sua história de sujeito-leitor; segundo, por instrumentalizá-lo tecnicamente para o trabalho com a leitura

literária. Articulada à perspectiva de Candido (1988) e Cosson (2006), essa metodologia deixa de ser mera técnica e converte-se em prática de humanização.

Convém destacar a pertinência específica dessas estratégias para o ensino de espanhol via intercompreensão. As estratégias de conexão e de conhecimento prévio operam, no par português-espanhol, como mecanismos de ativação do continuum linguístico: ao acionar o que já sabe da própria língua, o leitor brasileiro projeta hipóteses sobre o texto espanhol, exatamente como descrevem Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021) ao tratar das estratégias de transferência e de aproximação. A estratégia de inferência, por sua vez, é o antídoto metodológico contra a “paradoja da proximidade”: ao ensinar o estudante a ler nas entrelinhas e a desconfiar do sentido aparente, neutraliza-se a acomodação que oportunhol superficial produz. Há, portanto, uma convergência não acidental, mas estrutural, entre as estratégias metacognitivas de Souza e Girotto (2011) e os princípios da intercompreensão — convergência que esta proposta explora deliberadamente.

Definidos esses pressupostos, o último passo do planejamento foi a escolha das obras. Importa esclarecer o critério de seleção adotado: em vez de privilegiar exclusivamente o cânone ou a contemporaneidade, seguiu-se o princípio, defendido por Cosson (2006), de combinar cânone, contemporaneidade e diversidade, partindo daquilo que o aluno já conhece para aquilo que desconhece, a fim de ampliar os seus horizontes de leitura. A partir desses critérios, foram selecionadas quatro obras em língua espanhola, ancoradas na temática da alteridade, cuja execução pedagógica é relatada na seção seguinte.

3 Relato da experiência

Para converter o arcabouço teórico supracitado em práxis, a experiência empírica ocorreu no Instituto Federal da Bahia, campus Euclides da Cunha, durante a SNCT de 2025. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de base interpretativa, configurado como relato analítico de experiência. O público-alvo consistiu em turmas do ensino técnico de nível médio integrado, caracterizadas por uma composição plural que incluía estudantes neurotípicos e discentes acompanhados pela Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE). Os dados foram gerados por meio de diários de campo, registros das falas dos participantes na discussão grupal e dos retornos plásticos e verbais produzidos nas atividades de pós-leitura.

A engenharia pedagógica das oficinas estruturou-se nas etapas de pré-leitura (sensibilização), leitura mediada (foco na intercompreensão e na metacognição) e pós-leitura (ressignificação artística), em consonância com o modelo de oficina de leitura proposto por Girotto e Souza (2010) e Souza e Girotto (2011). Foram selecionadas quatro obras em espanhol, ancoradas na temática da alteridade. A seleção observou o princípio de que a escolha dos textos deve articular cânone, contemporaneidade e diversidade, evitando tanto a sacralização quanto a permissividade indiscriminada (Cosson, 2006):

As quatro obras selecionadas e o modo como cada uma foi explorada nas oficinas são descritos a seguir:

- *Monstruo Rosa* (Olga de Dios): trabalha diversidade e pertencimento. A mediação explorou contrastes cromáticos e o debate sobre o isolamento, mobilizando a estratégia de conexão entre a narrativa e situações vividas no Instituto.
- *El cazo de Lorenzo* (Isabelle Carrier): aborda resiliência e limitações. Utilizou-se uma dinâmica tátil na qual os alunos neurotípicos, vendados, manuseavam

pequenos potes metálicos (“cazos”) enquanto ouviam a história, simulando o peso emocional das barreiras invisíveis e ativando a estratégia de inferência.

- *Por cuatro esquinitas de nada* (Jérôme Ruillier): foca na oposição entre inclusão estrutural e exclusão sistêmica. Empregaram-se blocos lógicos tridimensionais para demonstrar a inadequação de um “quadrado” forçado a passar por uma “porta redonda”, estimulando a visualização e o questionamento ao texto.
- *Flicts* (Zirardo): tradução e justaposição interlinguística abordando a identidade e a busca por um lugar no mundo, base para o trabalho de síntese e de comparação entre o português e o espanhol.

A aplicação dessas obras ocorreu por meio das oficinas de leitura baseadas em Souza e Giroto (2011). O professor lia o texto em espanhol em voz alta, fazendo pausas estratégicas para modelar o pensamento: “O que será que Lorenzo sente ao arrastar este ‘cazo’?” (inferência/conexão). A experiência de privação sensorial, combinada com as palavras em espanhol (*cazo*, *arrastrar*), ativou canais proprioceptivos que aceleraram a intercompreensão e reduziram o estigma da deficiência. A leitura horizontal, na linearidade do sintagma, e a leitura vertical, dispondo o mesmo fragmento em português e espanhol, materializaram o trabalho com o *continuum* descrito por Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021).

Cada oficina teve duração aproximada de sessenta minutos, distribuídos entre a modelagem inicial do professor, a prática guiada, a leitura independente e a partilha avaliativa em grupo, conforme a estrutura sistematizada por Souza e Giroto (2011). A mediação privilegiou, em todas as etapas, a transparência do processo cognitivo e a progressiva transferência de responsabilidade ao estudante, de modo que o contato com a língua espanhola se desse sem o filtro afetivo punitivo, mas como descoberta partilhada de sentidos.

Quanto ao registro e à análise da experiência, adotou-se procedimento interpretativo de inspiração qualitativa.

A análise dos dados seguiu procedimento interpretativo de inspiração qualitativa. Os registros dos diários de campo, as transcrições das discussões grupais e os artefatos produzidos na pós-leitura foram organizados em torno de três categorias analíticas, definidas a posteriori a partir da recorrência dos fenômenos observados: (1) a dimensão linguístico-literária, relativa à superação da inteligibilidade passiva e à aproximação ao espanhol; (2) a dimensão da inclusão atitudinal, relativa à desconstrução do capacitismo e ao engajamento colaborativo; e (3) a dimensão estético-formal, transversal às anteriores, relativa ao modo como a organização da obra literária mediou os efeitos observados. Tal triangulação entre fontes — diários, falas e artefatos — buscou conferir consistência interpretativa ao relato, reconhecendo, todavia, os limites inerentes a um estudo de caso circunscrito.

4 Reflexão sobre a prática

Os dados qualitativos, extraídos de diários de campo e dos retornos plásticos e verbais dos estudantes, evidenciaram impactos notórios, que organizamos em torno de dois eixos analíticos: o linguístico-literário e o da inclusão atitudinal.

No que tange ao eixo linguístico-literário, observou-se um movimento claro de superação da inteligibilidade passiva.

No plano linguístico-literário, o uso da intercompreensão aliado às estratégias metacognitivas validou a hipótese de que a LI é um veículo excepcional de aproximação

com o idioma vizinho. A familiaridade com as estratégias de visualização e inferência (Souza; Girotto, 2011) permitiu aos alunos ultrapassar a “paradoja da proximidade”. Em vez de presumirem um entendimento superficial, os jovens assumiram uma postura analítica ativa frente ao léxico espanhol autêntico, celebrando as diferenças semânticas como exercício de alteridade. Observou-se, na prática, o que Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021) descrevem como a sistematização consciente das continuidades e diferenças do *continuum*: ao comparar *cazo* e “pote”, ou “esquinita” e “cantinho”, os estudantes deixaram de operar por adivinhação e passaram a investigar os sentidos, reduzindo o portunhol superficial.

Esse movimento confirma a tese de Candido (1988) sobre o poder ordenador da forma literária: ao se depararem com a organização estética dos livros álbum — a relação entre texto e ilustração, o ritmo da narrativa, a economia das palavras —, os estudantes não apenas decodificaram um idioma próximo, mas experimentaram a coerência que a obra propõe, transferindo-a para a própria compreensão. A literatura, nesse sentido, atuou como o antídoto pedagógico contra a acomodação linguística, exigindo a escuta atenta que o texto literário, por sua ambiguidade, demanda.

Quanto ao eixo da inclusão atitudinal, as oficinas operaram transformações que extrapolaram o previsto no planejamento.

No plano da inclusão atitudinal, exigida pelo Decreto nº 12.686/2025 no seu combate ao capacitismo, as oficinas operaram transformações profundas. Metáforas como o “Cuatrito” (quadrado) que não entra na porta redonda ofereceram à turma um vocabulário simbólico para debater, abertamente, atitudes segregadoras vivenciadas nos corredores e laboratórios do Instituto. Confirma-se aqui a afirmação de Candido (1988) de que a literatura confirma e nega, apoia e combate, permitindo viver dialeticamente os problemas: a ficção forneceu o repertório para que o capacitismo, antes silenciado, se tornasse objeto de discussão consciente.

Nas atividades de pós-leitura, que exigiram retextualizações e colagens tridimensionais, observou-se a quebra prática das barreiras sociais. Estudantes com TEA ou deficiência visual, que historicamente eram deixados à margem nos trabalhos em equipe, tornaram-se parceiros epistêmicos legítimos. O engajamento exigido pela arte colaborativa subverteu o isolamento, gerando um ambiente de cooperação mútua no qual o estudante com necessidades específicas passou a ter sua percepção de mundo validada e celebrada pelos colegas neurotípicos. Esse resultado materializa o que Cosson (2006) descreve como o objetivo maior do letramento literário: formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade e construir, com seus instrumentos culturais, um sentido compartilhado para o mundo.

Cabe registrar, em consonância com a advertência de Souza e Girotto (2011), que os efeitos mais consistentes só se tornaram visíveis quando a mediação rompeu com a concepção do aluno como sujeito passivo. Nas oficinas em que o professor efetivamente modelou o pensamento e transferiu responsabilidade — e não apenas aplicou uma sequência de tarefas —, o engajamento foi qualitativamente superior. Isso reforça que a metodologia das estratégias de leitura, articulada ao direito à literatura (Candido, 1988) e ao letramento literário (Cosson, 2006), só produz inclusão atitudinal quando assumida como mudança de concepção, e não como mera técnica.

Por fim, um terceiro eixo de reflexão, transversal aos anteriores, articula a forma estética ao efeito humanizador e à territorialidade.

Um terceiro eixo de análise, transversal aos dois anteriores, diz respeito à articulação entre forma estética e efeito humanizador. Os registros dos diários de campo indicam que os momentos de maior mobilização afetiva coincidiram com aqueles em que

a mediação chamou atenção para a construção da obra — a economia de palavras de Olga de Dios, o jogo cromático, a relação entre o texto e a ilustração. Esse dado empírico converge com a tese de Candido (1988) de que o efeito das produções literárias decorre da atuação simultânea de suas três faces, com peso decisivo da maneira pela qual a mensagem é construída. Em outras palavras, não foi o tema da inclusão, isoladamente, que sensibilizou os estudantes, mas o tema reduzido a estrutura literária — confirmando que a eficácia humana é função da eficácia estética.

Os resultados também evidenciaram o caráter solidário da leitura literária descrito por Cosson (2006). Nas atividades de partilha em grupo, observou-se que o sentido das obras não se fechava na recepção individual, mas se completava na troca entre os estudantes — o concerto de muitas vozes a que o autor se refere. Estudantes com deficiência visual, ao descreverem as imagens mentais construídas durante a escuta de *El cazo de Lorenzo*, ofereceram aos colegas neurotípicos leituras que estes não haviam alcançado, invertendo a hierarquia habitual e materializando, na prática, a reciprocidade epistêmica que a inclusão atitudinal pressupõe. A literatura, lida coletivamente, converteu-se em espaço de redistribuição não apenas simbólica, mas também relacional.

Por fim, no que tange à territorialidade, os retornos verbais indicaram um deslocamento na representação que os estudantes faziam do espanhol. De idioma “estrangeiro” e distante, a língua passou a ser percebida como próxima e pertencente ao mesmo *continuum* do português — percepção que Rubio Scola e Camargo Angelucci (2021) associam à tomada de consciência das duas forças, particularista e de intercâmbio, que regem o *continuum* linguístico. Ao reconhecer *cazo*, *esquinita* e *monstruo* como palavras simultaneamente próximas e distintas das suas, os estudantes experimentaram, em ato, o pertencimento latino-americano que a abordagem intercompreensiva busca promover, desestabilizando a matriz colonial que hierarquiza as línguas.

Considerações finais

A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva nos Institutos Federais pressupõe a superação das posturas monolíngues e tecnicistas, abraçando plenamente as exigências éticas do Novo Decreto de Inclusão. A experiência desenvolvida no IFBA, campus Euclides da Cunha, durante a SNCT de 2025, demonstra que a Literatura Infantil em Língua Espanhola, quando mediada por estratégias de leitura metacognitivas (Souza; Giroto, 2011) e alicerçada na intercompreensão (Rubio Scola; Camargo Angelucci, 2021), detém uma força transformadora inquestionável.

Essa metodologia ratificou a teoria de Antonio Candido: a literatura, por sua capacidade de organizar o afeto e a compreensão, atua como um potente motor de humanização, sendo a sua fruição um direito inalienável (Candido, 1988). Ao mesmo tempo, a prática honrou a territorialidade latino-americana, provando que o espanhol não precisa ser ensinado de forma estéril, mas pode ser o idioma através do qual experimentamos o encontro e a empatia. A literatura infantil revelou-se, assim, um duplo instrumento: forma o leitor para a alteridade e, no mesmo gesto, aproxima-o da língua e da literatura do outro, adensando o pertencimento ao *continuum* românico latino-americano.

Conclui-se que a inclusão atitudinal não ocorre no vácuo curricular nem se efetiva por decreto; é na fricção estética com o texto literário e no trabalho colaborativo de decifrar os sentidos da língua do outro que os sujeitos se humanizam. Reconhecendo os limites de um relato de experiência circunscrito a um campus e a uma edição da SNCT, aponta-se como agenda futura a ampliação da proposta a outras turmas e contextos, bem

como o aprofundamento da articulação entre intercompreensão, letramento literário e desenho universal de aprendizagem, pavimentando o caminho para uma sociedade democrática e plural.

Para além dos resultados imediatos, a experiência sugere uma síntese teórica que poderá orientar investigações posteriores: o encontro entre o direito à literatura (Candido, 1988), o letramento literário como prática social (Cosson, 2006), as estratégias metacognitivas de leitura (Souza; Giroto, 2011) e a intercompreensão pautada no continuum linguístico (Rubio Scola; Camargo Angelucci, 2021) configura um arranjo conceitual coeso, no qual cada referencial responde a uma dimensão do problema — o porquê ético, o que social, o como didático e o onde territorial. É a convergência desses quatro vetores, e não a aplicação isolada de qualquer um deles, que confere à Literatura Infantil em língua espanhola o seu potencial transformador no ensino técnico integrado.

Espera-se, com este estudo, contribuir para a reflexão sobre práticas de ensino de línguas que recusem tanto o tecnicismo estéril quanto a escolarização que desfigura o literário. Mais do que uma metodologia replicável, o que se propõe é uma postura: a de tratar a literatura e a língua do outro como bens incompressíveis, cuja fruição não pode ser negada a nenhum estudante, sob pena de mutilar — para retomar a expressão de Candido (1988) — a sua humanidade. Nesse horizonte, a escola técnica e tecnológica reencontra a sua vocação formativa mais profunda: não apenas qualificar para o trabalho, mas humanizar para a vida em comum.

Referências

AMARILHA, M. Estética da leitura e o livro de literatura infantil. In: CHIARETTO, M.; BRANDÃO, H. N. (Org.). *Leitura e literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 45-62.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZO, P. *La (falsa) proximidad lingüística español/portugués en el aula de E/LE*. Madrid: Edinumen, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1988, p. 169-191.

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

ESCUDÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

PRESSLEY, M. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford, 2002.

RUBIO SCOLA, V. I.; CAMARGO ANGELUCCI, T. Resenha de ESCUDÉ, P. y CALVO DEL OLMO, F. (2019) *Intercompreensão: a chave para as línguas*. *RALED – Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 21, n. 1, p. 213-218, 2021.

SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, n. 4, p. 1-21, dez. 2011.

ENTRE O POPULAR E O FOLCLÓRICO: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL ÍNDIGENA NA EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS

José Micael Simões Cordeiro
<https://orcid.org/0009-0009-7556-199X>
Universidade Federal da Paraíba
jmicaelsimoes@gmail.com

Marcos Túlio Fernandes
<https://orcid.org/0000-0002-7261-9182>
Universidade Federal da Paraíba
literatulio@gmail.com

Henrique Miguel de Lima Silva
<https://orcid.org/0000-0002-1394-9173>
Universidade Federal da Paraíba
henrique.miguel.91@gmail.com

Introdução

As narrativas de tradição oral são de inestimável contribuição para as formas que se consolidaram no sistema literário brasileiro. A oralidade está presente como parte intrínseca à cultura dos povos, desde seu cerne histórico, como documento ou testemunho, até o seu cerne explicitamente literário, como mito ou conto popular. Segundo Luís da Câmara Cascudo (1984, p. 12), todas as manifestações de recreação popular, mantidas pela tradição, pertencem à literatura oral, com ou sem o seu registro escrito, já que toda ela "foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta" e, assim, "serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular". Sua característica peculiar está em sua perenidade - isto é, em persistir pela oralidade. Associadas à tradição oral, estão ambas as literaturas popular e folclórica; no entanto, nem toda literatura popular é folclórica, mesmo que toda literatura folclórica seja precisamente popular. Conforme explica Cascudo (1984), a produção popular que possa ser localizada temporalmente torna-se um documento literário, enquanto que decorre-se na literatura folclórica a contínua e indistinta memória coletiva, que a afasta da contemporaneidade e a integra à antiguidade, de maneira que sua localização no tempo e no espaço seja tão dificultosa quanto imprecisa; é anônima, uma vez que sua autoria se perdeu com o tempo, transmitida como tradição entre os povos pela oralidade e, de tal maneira, uma produção que se popularize passa a ser folclórica quando passa a ser anônima e antiga.

Ligado ao folclore, o conto popular segue as mesmas características supracitadas: a antiguidade, a ausência de autoria e a transmissão pela oralidade. Transmitido pela voz em diferentes épocas e lugares, seu grau de mutabilidade na forma ainda preserva, em certo grau, sua essência remota nos valores e nas práticas presentes na temática que, em conjunto à linguagem de forte apelo simbólico, faz do conto popular cognoscível a todos os homens, de diferentes épocas e localidades, garantindo sua persistência no tempo e seu caráter universal, ainda que sua autoria seja anônima. Mesmo que as classificações dos contos populares sempre perpassem por polêmicas nos estudos folclóricos, muito pelo fato de estarem associados ao mito, Rafael Leal (1985) sugere que, para ressaltar as

diferenças entre o mito e o conto popular, é preciso os colocar em relação de oposição. Assim, o autor estabelece que o mito é uma narrativa sagrada protagonizada por seres sobrenaturais a fim de responder as dúvidas existenciais dos homens e, em concomitância, sacralizar o espaço do real por ser ele próprio uma forma de irrupção do sagrado no profano. O conto popular, por sua vez, é uma narrativa tradicional protagonizada por heróis humanos, de forma estável, em que os elementos sobrenaturais são secundarizados, e, ao não se comprometer a responder questões de ordem filosófica, seu principal fascínio advém da própria narrativa e, portanto, é parte da própria fala do povo.

Atualmente, a literatura indígena contemporânea ocupa-se do registro e da avaliação da complexa relação entre oralidade e escrita, operando como um instrumento fundamental de resistência cultural por meio da memória, da tradição e das narrativas dos povos originários. Nesse cenário, Márcia Wayna Kambeba (2018, p. 44) define o propósito dessa produção escrita como uma estratégia para lembrar que “a cultura é um tesouro que não se pode deixar roubar ou perder”. Conforme a autora, “a palavra é, para os povos indígenas, um objeto de arte, pois ela representa a imagem guardada na memória de saberes” (Kambeba, 2018, p. 43). Assim, tanto a continuidade dessa literatura quanto a catalogação de suas narrativas servem como mecanismos de alteridade e sobrevivência frente à violência colonialista, visto que, “sem registro, há um sério risco de não se ter o que repassar para as futuras gerações e a cultura se cristalizará no tempo” (Kambeba, 2018, p. 44).

Diante dessa necessidade de preservação e visibilidade, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço significativo para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. A legislação amplia a compreensão acerca da formação nacional ao reconhecer as contribuições sociais, políticas, econômicas e culturais desses povos para a constituição da sociedade. Desse modo, a lei busca combater processos históricos de silenciamento e exclusão, promovendo uma educação voltada para a valorização da diversidade étnico-racial e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e críticas (Brasil, 2008).

O presente trabalho, de natureza qualitativa e revisão bibliográfica, relata a experiência de uma aula ministrada no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com enfoque na leitura de um conto popular indígena, “A pele nova da mulher velha”, do povo Nambikwara, reunido na coletânea *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku (2005), a fim de salientar a importância das narrativas de tradição oral indígena para a *bildung* dos alunos, no que se refere à proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2018), fomentando o diálogo entre saber, experiência e memória - aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EJA - ao articular o conjunto de referências da literatura oral, seja a folclórica ou a popular, presentes no repertório do alunado para compreender a história e universalidade adjacente dessas narrativas que perpassam gerações.

1 As narrativas de tradição oral indígena na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Este relato de experiência compreende as aulas ministradas em 2025 nos Ciclos III e IV da EJA, no período noturno, na Escola Municipal Plácido de Almeida, em Cabedelo, Paraíba. As atividades, desenvolvidas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, integraram o subgrupo de Letras – Língua Portuguesa do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que atuam na respectiva modalidade.

Enquanto rede de assistência, a EJA visa atender às camadas populares - compreendendo, principalmente, a classe trabalhadora e idosos de baixa renda -, promovendo a retomada da vida escolar, a valorização das experiências prévias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e a reinserção no mercado de trabalho. Ao garantir o direito universal à educação para o exercício efetivo da cidadania, a modalidade atua diretamente no combate à desigualdade social. Entretanto, a falta de um currículo próprio, a evasão escolar, a juvenilização do público, a insuficiência de recursos e a escassez de investimentos impactam negativamente a efetividade dessa política de promoção da equidade e de democratização de bens materiais e simbólicos (Soares, 2008). Portanto, cumpre notar que, devido às especificidades da EJA, o período letivo diário encerrava-se mais cedo por razões de segurança, o que exigiu a adaptação das sequências didáticas ao tempo disponível, conforme se delineia neste trabalho. Ademais, as turmas, que contavam inicialmente com 36 e 48 alunos matriculados, sofrem com uma acentuada evasão escolar, reduzindo a frequência habitual para cerca de 10 estudantes no Ciclo III e 20 no Ciclo IV. Além disso, embora Rildo Cosson (2018) e Regina Zilberman (2003) enfatizem que o letramento literário “ideal” pressupõe o contato com o livro físico, utilizou-se o recurso de textos impressos distribuídos individualmente, dado que o acesso à biblioteca da escola estava indisponível no período.

Tendo em vista justamente as particularidades que envolvem a atuação nessa modalidade de ensino, selecionamos o conto Nambikwara presente na coletânea de Daniel Munduruku (2005), “A pele nova da mulher velha”. O conto popular narra a história de uma anciã isolada por sua comunidade devido à velhice avançada. Após um sonho místico, ela compreende que pode rejuvenescer se obtiver penas de tucano. Com a ajuda relutante de um jovem que caça a ave, a mulher confecciona seus adornos, banha-se no rio e despe sua pele antiga, transformando-se em uma jovem de quatorze anos. Orgulhosa, ela pendura a velha pele em uma árvore e adverte um grupo de meninos para não a tocarem. As crianças ignoram o aviso e destroem a pele a flechadas. Ao descobrir a ação, a mulher, desesperada, profere uma maldição condenando os meninos à velhice e à morte. Sem poder recuperar a juventude, ela veste a pele esburacada e morre. A narrativa encerra-se com uma explicação mitológica, na qual, enquanto a comunidade foge, apenas a cobra permanece para cuidar do corpo da anciã e, por esse gesto de bondade, recebe o dom de trocar de pele a cada mudança de estação. Por tratar-se de temáticas que tangenciam o envelhecimento, o respeito aos mais velhos e as diferentes visões de mundo, o texto literário dialoga diretamente com os aspectos subjetivos presentes nas turmas, facilitando a aproximação dele para com os leitores.

2 Planejamento de ação: Letramento literário e curiosidade epistemológica

Para o planejamento das intervenções aqui expostas, tomou-se como base a metodologia de Rildo Cosson (2018) para as práticas de letramento literário no contexto escolar, especificamente a sua sequência básica. Essa proposta alinha-se às concepções de Magda Soares (2008) acerca do letramento, e de Paulo Freire (1989; 2006) no tocante à curiosidade epistemológica e à leitura.

A respeito de Rildo Cosson (2018), respectivamente, sua sequência básica organiza o trabalho com o texto literário em quatro momentos predeterminados: motivação, introdução, leitura e interpretação. Trata-se de uma orientação para que o ato de ler não se perca em meio a demandas puramente gramaticais ou historicistas,

tampouco seja obscurecido pelas problemáticas gerais do cotidiano docente. Na motivação, busca-se explorar a antecipação que o estudante faz diante da obra, preparando-o para a recepção por meio de uma temática que o cativa e o estimule a adentrar na proposta. Com a introdução, aproxima-se do texto apresentado, sendo necessário selecionar criteriosamente os elementos a serem explorados e enfatizar determinados aspectos contextuais. Na leitura, etapa fulcral da proposta, faz-se preciso que o professor acompanhe os alunos para direcioná-los, uma vez que a recepção literária não se restringe à decodificação de informações, mas abarca a experiência estética em si - esta, propiciada apenas pelo contato direto com a obra. Por fim, a interpretação parte do entendimento dos enunciados, que constituem as inferências, para alcançar a construção de sentido em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Esse processo ocorre tanto na leitura solitária e de caráter particular quanto na partilha coletiva das experiências literárias, que materializa a construção de significado no âmbito da comunidade escolar.

Observa-se que a motivação e a introdução incitam a curiosidade epistemológica defendida por Paulo Freire (1996, p. 15), definida pelo autor como uma “inquietação indagadora”. Por meio dela, a “curiosidade ingênua”, associada ao saber do senso comum, é superada pela criticidade, “‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto” e conotando “seus achados de maior exatidão” (Freire, 1996, p. 15). Isto é, trata-se da curiosidade que mobiliza os afetos e os saberes para aproximá-los da realidade e do conteúdo apresentados na sala de aula. Na sequência básica de Cosson (2018), esse processo é construído ao decorrer dos momentos supracitados e, especialmente por se tratar de literatura, arregimenta uma construção do contexto estético no qual o texto literário está envolvido sem, no entanto, esgotá-lo.

Alinhados a outra concepção de Paulo Freire (1989), os movimentos delineados ao longo dessa organização compreendem que o ato de ler não se encerra na pura decodificação, conforme evidencia-se na explanação do terceiro momento (de leitura), mas antecipa-se e prolonga-se na inteligência do mundo. A leitura, portanto, atualiza constantemente saberes prévios, acoplando novos conhecimentos àqueles já dispostos no repertório sociocultural do alunado, ou seja, em seus letramentos múltiplos (cf. Soares, 2008).

2.1 A sequência básica adaptada

A sequência básica elaborada e posteriormente aplicada centrou-se na articulação entre a experiência de vida dos educandos e as relações entre a oralidade e a transmissão de saberes, a partir das reverberações intratextuais e intertextuais de um conto popular do povo Nambikwara. Dessa maneira, foi preciso que a abordagem abrangesse as especificidades dessa narrativa, como sua distinção em relação a textos literários de natureza puramente folclórica e uma apresentação do contexto histórico-geográfico dos Nambikwara. O intuito foi evitar uma exposição que tratasse a literatura indígena como uma expressão associada ao passado, mas, em conformidade com Graça Graúna (2013, p. 15), como: “[...] um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização”. Orientou-se, portanto, a partir da premissa de que “a expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes” (Graúna, 2013, p. 47).

Ademais, a sequência foi desenvolvida com base em duas habilidades específicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (cf. Brasil, 2018):

- a) EF69LP44, focada em inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos, bem como diferentes visões de mundo em textos literários, estimulando os estudantes a reconhecer múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas a partir do contexto histórico de produção da obra;
- b) EF89LP33, que preconiza o ato de ler de forma autônoma e compreender gêneros como contos e fábulas, incentivando os discentes a expressar avaliações sobre o texto lido e a estabelecer suas próprias preferências temáticas e de autoria.

Para a operacionalização dessas diretrizes e diante da indisponibilidade do acervo da biblioteca escolar, os recursos didáticos mobilizados consistiram no uso do quadro branco, pincel e na distribuição dos textos literários impressos individualmente em folhas de papel sulfite.

Dentro dessa estrutura, o objetivo do primeiro momento (motivação) foi ativar os conhecimentos prévios do alunado por meio da memória coletiva, solicitando que compartilhassem histórias com as quais tiveram contato durante a infância, adolescência ou fase adulta. Após a escuta, buscou-se refletir sobre os meios de transmissão dessas narrativas e os valores e práticas sociais a elas atrelados.

No segundo momento (introdução), com o intuito de aproximá-los de maneira adequada da obra, contextualizou-se a origem do conto popular do povo Nambikwara, que habita o noroeste do Mato Grosso e o sul de Rondônia, cuja versão foi reunida na obra do escritor e ativista Daniel Munduruku.

Em seguida, no momento destinado à leitura, exploraram-se termos e objetos presentes no conto que não faziam parte diretamente do cotidiano dos alunos, como o vocábulo *sixsú* (casa) e a função cultural e utilitária do urucum e do jenipapo na narrativa.

Na etapa de análise e interpretação, buscou-se sublinhar as questões estruturais do conto - como os personagens, suas motivações, os aspectos simbólicos e os valores éticos -, finalizando com uma atividade de registro e retextualização que arrematou a proposta ao aproximar o conto popular, preservado pela memória e pela oralidade, dos causos e relatos compartilhados pelos alunos no início da aula.

3 Relato de experiência: Narrativas, memórias e aprendizados

Para a aplicação do planejamento, foram necessárias algumas adaptações de ordem prática, como a troca do registro escrito do momento de interpretação por uma conversa reflexiva, que servia ao mesmo propósito citado no tópico anterior. Além disso, a leitura, que deveria ser dividida entre uma leitura silenciosa e uma leitura performada pelo professor, seguiu somente com a última opção. Ambas as adaptações ocorreram devido aos limites cronológicos anteriormente expostos, mas que não significaram um obstáculo significativo para o desenvolvimento das intervenções.

Para a aplicação do planejamento, foram necessárias algumas adaptações de ordem prática decorrentes dos limites cronológicos da aula, as quais, contudo, não significaram um obstáculo ao desenvolvimento das intervenções. A primeira delas foi a substituição do registro escrito programado para o momento de interpretação por uma conversa reflexiva, que cumpriu o mesmo propósito pedagógico de mediação. Além disso, a leitura da obra, originalmente dividida entre um momento silencioso e uma etapa

performada pelo professor, concentrou-se apenas na última opção, otimizando o tempo disponível.

A primeira etapa do percurso, destinada a escutar as histórias dos alunos, revelou uma diferença geracional expressiva entre os discentes, tanto no Ciclo III quanto no Ciclo IV. Foram lançadas indagações como: “Quais são as histórias que lhes contavam quando eram mais novos, por seus pais ou avós?” ou “Quais as histórias de assombração que lhes contavam quando criança?”. Enquanto os educandos de mais idade manifestaram-se prontamente para partilhar suas memórias, os mais jovens mostraram-se inicialmente reticentes, perdendo a timidez de maneira gradual ao longo da atividade. Essa disparidade refletiu-se também no conteúdo dos relatos, dado que os alunos mais jovens trouxeram narrativas de cenário urbano, ao passo que os mais velhos resgataram causos ambientados no meio rural. Independentemente da idade, as histórias estavam majoritariamente associadas ao imaginário folclórico, destacando-se a lenda do “homem do saco” - narrativa popular tradicional cuja função pedagógica original era desestimular a desobediência e saídas à rua.

A transição para a etapa de introdução ocorreu de forma orgânica. Instigados a refletir sobre o mecanismo invisível que conectava os causos narrados por eles mesmos, perguntamos acerca do meio pelo qual essas histórias lhes haviam sido transmitidas. As respostas seguiram com novos relatos da memória individual, remetendo a diferentes localidades, parentescos e idades, mas confluíram, de maneira natural, para a percepção da fala como o canal transmissor preponderante das narrativas populares. Coletivamente, debateu-se como essa prática possuía uma função tripla: a) pedagógica; b) de preservação e respeito à natureza; e c) de entretenimento, ou, nas palavras de uma aluna, “para se divertir”.

Seguindo nesse eixo, realizou-se a diferenciação conceitual entre contos populares, mitos e lendas folclóricas, partindo do letramento adjacente dos educandos para enriquecer suas perspectivas sobre fenômenos cotidianos. A partir dessa distinção, inseriu-se a contextualização socio-histórica do povo Nambikwara, situando sua localização geográfica e discutindo aspectos ligados às línguas indígenas, como o fato de que, de acordo com Luís Donisete Benzi Grupioni (2008, p. 13), “a maior parte das línguas indígenas no Brasil é considerada em perigo, com uma média de falantes em torno de 100 indivíduos”. Também apresentamos a trajetória de Daniel Munduruku, organizador da obra que continha o texto selecionado. Desse modo, avançou-se para a leitura performada pelo educador.

Após a leitura, conforme previsto na sequência básica adaptada, e antes de expor formalmente o significado vinculado ao significante *sixsú*, solicitou-se que os alunos deduzissem o sentido do termo a partir do contexto geral da narrativa e da estrutura sintática da frase em que estava inserido. Adicionalmente, questionou-se o grupo sobre o uso cultural e botânico do urucum e do jenipapo como marcas simbólicas e corantes no seguinte trecho da obra:

“Um dia, a mulher dormiu na sua *sixsú* e teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo, até mesmo um cocar ela usava” (Munduruku, 2005, p. 24).

As respostas para esses questionamentos foram norteadas de acordo com o momento da interpretação coletiva, que transitaram da recepção imediata às inferências mais complexas, abordando a identificação dos personagens na conjuntura narrativa, o

desejo de transformação e rejuvenescimento da anciã, a punição das crianças e o papel simbólico atribuído à cobra no desfecho. Nesse sentido, a heterogeneidade etária dos alunos proporcionou um momento enriquecedor da leitura literária. Embora os alunos mais jovens não tenham demonstrado simpatia imediata pela protagonista, a partilha permitiu que ouvissem dos colegas mais velhos interpretações distintas sobre o mesmo encadeamento de fatos. O diálogo propiciou um debate sensível sobre o isolamento social gerado pelo envelhecimento, os limites naturais da vida e, sobretudo, a necessidade de respeito à ancestralidade e ao aprendizado com o passado. Conectando essa culminância às discussões iniciais da aula, destacou-se como as narrativas de tradição oral indígena, apesar de frequentemente desvalorizadas pelo senso comum, carregam um profundo valor de aprendizado e de atualização dos saberes construídos coletivamente.

4 Reflexões sobre a prática

Em geral, a recepção do conto popular do povo Nambikwara foi positiva em ambas as turmas. Ao longo do desenvolvimento das aulas, pudemos conhecer melhor os indivíduos que as compõem a partir da abertura proporcionada pela própria leitura literária. Esta, por sua vez, não se resume à fruição estética, mas alcança a dimensão ética, fundamental na construção do pensamento crítico e reflexivo acerca dos enunciados dispostos na malha literária. A temática da aula - vinculada à oralidade, à memória, à tradição e, até certo ponto, à ancestralidade - demonstrou ser um terreno fértil para que os alunos discutissem diferentes interpretações sobre o mesmo texto.

Dentre os desafios de ministrar aulas na EJA, a escolha de textos para o ensino de literatura sempre se destacou, dadas as limitações de tempo e a escassez de material didático na escola. Da mesma forma, não se podem desconsiderar as especificidades dessa modalidade, como a dispersão dos alunos, motivada tanto pelo cansaço decorrente da jornada de trabalho quanto pelo fato de verem na instituição escolar um espaço de socialização. Contudo, tais problemáticas não significam que a experiência docente na EJA se limite aos aspectos negativos. Justamente devido à heterogeneidade do alunado, o professor ocupa uma posição de maior proximidade, o que permite que as discussões dos textos literários sejam profundamente enriquecidas em múltiplas dimensões: seja no âmbito propriamente linguístico, seja nos horizontes cultural, social e, como foi o caso, existencial.

Como a seleção do texto literário fugiu do repertório a que os alunos estão habituados, a organização das atividades buscou evitar que as temáticas tratadas no conto do povo Nambikwara recaíssem em uma folclorização ou em uma mistificação dos povos originários, algo que se aproximaria do mito do *bom sauvage* de Jean-Jacques Rousseau. Nesse sentido, a adaptação do momento de leitura às limitações cronológicas surtiu um efeito positivo, pois a leitura performada em voz alta pelo educador permitiu aos alunos adentrar, por alguns instantes, a experiência das contações de história narradas por Márcia Kambeba (2018). Ainda assim, apesar de termos utilizado um material impresso para que os estudantes pudessem ler e reler o texto conforme o desenvolvimento da aula, concordamos com Graça Graúna (2013) quando afirma que:

Reconhecer a propriedade intelectual indígena implica respeitar as várias faces de sua manifestação. Isso quer dizer que a noção de coletivo não está dissociada do livro individual de autoria indígena; nunca esteve, muito menos agora com a força do pensamento indígena configurando diferenciadas(os) estantes e instantes da palavra. Ao tomar o rumo da escrita no formato de livro, os mitos de origem não perdem a função, nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos

de geração em geração, em variados caminhos: no porantim, no traçado das esteiras e dos cestos, na feitura do barro, na pintura corporal, nas contas de um colar, na poesia, na contação de histórias e outros fazeres identitários que os Filhos e as Filhas da Terra utilizam como legítimas expressões artísticas, ligando-as também ao sagrado (Graúna, 2013, p. 172).

No sentido exposto pela autora, compreende-se que as diferentes manifestações das culturas indígenas, ao aderirem a múltiplas formas de expressão, não perdem a função de outrora, isto é, “da imagem guardada na memória de saberes” (Kambebe, 2018, p. 43). Ao contrário, essa função, agora atualizada, preenche-se de um potencial de resistência, aspecto central da perenidade das narrativas de tradição oral concebidas por Luís da Câmara Cascudo (1985; 2000) - resistência que se figura tanto contra o tempo quanto na preservação da memória e da tradição coletiva face à violência colonizadora. O contato com essas outras formas de expressão enriquece nossa compreensão da realidade, agregando conceitos alheios a um senso comum fatigado. De acordo com Sérgio Medeiros (2018):

Creio que, se pudéssemos, lendo os mitos e os sonhos indígenas, reconhecer suas figuras primordiais, que são estruturas inconscientes, diáfanas, situadas noutra dimensão da experiência (são corpos ilusórios, uma forma que parece existir além da matéria, como música, a mais abstrata das artes), poderíamos descobrir, enfim, a literariedade, aquilo que confere especificidade estética aos signos, aquilo que dá ao enunciado um formato único, intransferível (Medeiros, 2018, p. 161-162).

É precisamente nesse horizonte que o ensino de literatura voltado à produção literária indígena, seja em sua expressão oral ou escrita, ganha relevância na Educação de Jovens e Adultos. Ambas as instâncias guardam afinidades na valorização do saber, da experiência, da memória e da narração, em sentido semelhante àquele concebido por Walter Benjamin (1987) – isto é, a figura do narrador que permite ao ouvinte absorver a história em sua própria realidade e transformá-la significativamente. No contexto das práticas de letramento literário, a literariedade apreendida nessas experiências revela que a literatura e a leitura literária não apenas viabilizam a ampliação de conhecimentos formais aplicados à prática cotidiana, mas expandem a própria formação humana do aluno, possibilitando-lhe experienciar não só as belas-letras, mas a própria vida.

Considerações finais

A realização desta prática pedagógica na EJA, estruturada a partir da leitura do conto popular do povo Nambikwara e proporcionada pelo PIBID, permitiu ratificar a importância da introdução da literatura de autoria indígena nesse contexto, especialmente como uma intervenção voltada a restituir o papel da palavra como espaço de partilha e memória. Os resultados observados em ambas as turmas reafirmam a necessidade de um currículo sensível às especificidades da EJA e demonstram como é possível apresentar diferentes formas literárias para esse público sem recair em simplificações. Conclui-se, portanto, que abrir espaço para as vozes dos povos originários no ambiente educacional viabiliza um ensino comprometido com a alteridade, permitindo aos sujeitos da EJA reconfigurar suas próprias leituras de mundo.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CIARLINI, Daniel Castello Branco. A literatura oral a partir do sistema literário de Candido: uma leitura do regionalismo no sertão. *Brasil/Brazil*, Porto Alegre, v. 33, n. 62, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/brasilbrazil/article/view/105899> . Acesso em: 20 out. 2025.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: MazzaEdições, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Tempos de Escrita*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44

LEAL, José Carlos. *A natureza do conto popular*. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

MEDEIROS, Sérgio. Ainda não se lê em xavante. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 155-171

MUNDURUKU, Daniel. A pele nova da mulher velha. In: *Contos indígenas brasileiros*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2005, p. 21-25

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSLANI, Zélia (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 17-32

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZILLBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSLANI, Zélia (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; Fae; UFMG, 2003, p. 111-126

ENSINAR E ENCENAR EM SALA: EXPLORANDO O GÊNERO DRAMÁTICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LITERATURA

Vivian Veras de Almeida

<https://orcid.org/0009-0005-5415-1028>

Universidade Federal de Campina Grande

vivian.veras@estudante.ufcg.edu.br

José Etham de Lucena Barbosa Filho

<https://orcid.org/0009-0004-1598-2307>

Universidade Federal da Paraíba

etham1bf2@gmail.com

Introdução

O estágio, segundo Fontana (2010) é “uma atividade em que o aprendizado do processo de trabalho desenvolve-se em duas condições de produções distintas e articuladas: a atividade de educação formal e a vivência de situações de trabalho” (p.19), como uma parte importante e significativa que marca a preparação profissional do estudante. Ou seja, é o momento prático e de contato com a docência em sala de aula — o mais próximo possível de uma postura de professor real, mesmo que ainda inserido no processo de formação inicial. Apesar dos estágios anteriores, é apenas neste momento que uma postura de apenas observação, atitude mais passiva já vivida, dá espaço para outra mais ativa em frente a uma turma de ensino básico público.

O relato de experiência de estágio aqui retratado, realizado em uma escola estadual na periferia de Campina Grande, marca a transição da "postura de observação" para uma "atitude ativa" na regência de classe de uma turma de Língua Portuguesa. Mais do que o cumprimento de uma etapa burocrática, esta experiência buscou enfrentar o desafio de lecionar literatura em uma "sociedade não-leitora", utilizando o gênero dramático como ferramenta de engajamento estético. A escolha deste gênero, embora inicialmente motivada por uma necessidade de alinhamento ao planejamento da professora supervisora da turma, revelou-se uma oportunidade estratégica para desenvolver habilidades de leitura e oralidade previstas na BNCC (como a EF69LP52 e EF89LP34), visando proporcionar aos alunos do 8º ano um contato significativo e crítico com a arte literária.

1 Contextualização da experiência

O estágio supervisionado foi realizado no período entre o final de junho até o final de agosto, sendo dividido por momentos dedicados à observação de aulas na turma e a regência em sala, posteriormente. A escola pública e estadual selecionada para a prática está localizada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, em um bairro periférico da cidade. A instituição escolar é ampla e acomoda 10 salas de aulas, 3 laboratórios (1 de informática, 1 de matemática e 1 de ciências/biologia), 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta e 1 sala dos professores. Os locais reservados para a convivência dos alunos são o refeitório e os bancos que há em frente às salas.

2 Planejamento da ação

Partindo para aspectos de planejamento das aulas de estágio, voltados para uma turma do 8º ano B, o tema das aulas giraram em torno do gênero textual dramático — o que facilitou o trabalho para separar os textos de literatura a serem levados para os alunos. Tal escolha foi posta pela professora supervisora e titular da turma, pois era um conteúdo já programado em seu planejamento anual, então fez-se necessário adequar ao que já estava previamente estabelecido. A pertinência de tal gênero-tema para as aulas estão de acordo e alinhadas com as habilidades disponíveis na Base Comum Curricular (BNCC) selecionadas para serem desenvolvidas com os alunos, estas sendo: (EF69LP46) de leitura, (EF69LP52) de oralidade, (EF89LP34) de leitura, e (EF89LP32) também de leitura. Por se tratarem de aulas voltadas para literatura, isso justifica a predominância do eixo da leitura frente os demais outros eixos da BNCC. Cada uma delas busca desenvolver as habilidades, de modo geral, a apreciação estética, crítica e criativa de textos literários, leitura expressiva, identificar diálogos entre obras literárias e outras formas de arte, e a análise de textos dramáticos e a compreensão dos efeitos de sentido gerados por recursos linguísticos e semióticos presentes no teatro, cinema e televisão. Adianta-se, de antemão, que devido a baixa quantidade de horas disponibilizadas pela professora supervisora, não foi possível contemplar devidamente todas as habilidades pré-definidas do plano de ensino elaborado para a turma em questão.

Segundo a Base Comum Curricular (BNCC), o campo artístico-literário busca “possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (p. 156). Ou seja, é um eixo que tanto trabalha com o cultural, como também proporciona discussões sociais a respeito da realidade atual ou de outras épocas, bem como costumes, culturas e a sociedade. Atividades a respeito de leitura foram desenvolvidas para as aulas adotando o modelo interativo, no qual a leitura é interativa, um processamento cooperativo, bem como simultâneo, e processamentos como bottom-up (ascendente) e top-down (descendente), definido por Peixoto (2021). Além disso, também algumas estratégias de “antes” e “depois” da leitura, estudadas por Girotto e Souza (2010), com o objetivo de ativar o conhecimento prévio deles e a criação de hipóteses por meio de perguntas e a confirmação ou não de tal pressuposições levantadas pelos alunos. A respeito do trabalho com o gênero dramático em si dentro de sala de aula, o artigo de Calzavara “Encenar e Ensinar - O texto dramático na escola” (2009) foi bastante útil, pois proporciona uma reflexão sobre a abordagem do texto nas aulas, assim como a visão de Pinheiro (2020) a respeito de jogos dramáticos serem uma experiência lúdica com o texto — que resultou na realização de um, posteriormente, com os alunos.

Em termos de estrutura do relato, o trabalho consta com uma introdução, que apresenta informações pontuais sobre o ambiente escolar escolhido para o estágio e os temas das aulas, seguido do desenvolvimento, dedicado para ampliar a discussão de tais temas e escolhas metodológicas e seus desdobramentos em sala, e por fim, uma conclusão que visa abordar uma avaliação da realização e desempenho do estágio.

3 Relato da experiência

Antes de toda tomada de decisão, parte-se antes de um planejamento, mesmo que breve. Conforme Manegolla e Sant'Anna (2002), “planejar é portanto é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio que se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (p. 21), e não poderia ser diferente para o tema das aulas do estágio.

A literatura, sendo um dos exemplos de manifestação artística que temos, acaba por ter um dos propósitos de “levar o homem a conhecer a si mesmo, a conhecer o mundo, a reconhecer a sua relação com os outros e com o meio no qual está inserido. Ampliar esse universo através do conhecimento dos gêneros literários é reconhecer a importância de que forma e conteúdo são significantes na arte literária” (Calzavara, 2009, p. 149). O espaço da sala de aula é o local para que o começo da conscientização/compreensão acerca da importância da literatura seja cultivado em prol do desenvolvimento do aluno enquanto um ser inserido em uma sociedade brasileira não-leitora e em seu aprendizado no âmbito escolar.

Para o pontapé inicial do planejamento, foi solicitado à professora supervisora, ainda durante a etapa de observações, um gênero textual que pudesse servir de fio condutor para a elaboração do plano de ensino inicial e para a separação dos textos que pudessem ser levados para as aulas, mas havia ficado ao meu encargo fazer essa decisão. Porém, em decorrência a uma conversa com a professora titular a respeito dos conteúdos programados para o estágio, fez-se necessário uma nova mudança no planejamento do estágio, pois tudo indicava que iria trabalhar com crônicas seguindo o meu planejamento. Portanto, para que as outras duas turmas da docente, todas prestes a iniciar o 3º bimestre, não ficassem descompassadas com os assuntos em relação com a que assumiria dentro de alguns dias, as aulas sob minha responsabilidade também viriam a ser sobre o gênero textual dramático. Assim, estava seguindo o planejamento da professora, mas teria liberdade em como fazê-lo ao lecionar.

Desse modo, passado a ter o ensino do gênero textual dramático como norteador, um tema interdisciplinar com a matéria de artes, objetivou-se um foco em atividades que envolvessem leitura e um pouco de oralidade, que a partir do contato com diferentes corpus dramáticos, fosse construído a conceituação desse gênero em específico. Ao total, foram dedicadas oito aulas para o estágio de regência na turma do 8º ano tendo como guia os conteúdos do livro didático adotado na escola. O material em questão é o “Português Linguagens”, da editora Saraiva, escrito por William Cereja e Carolina Dias Vianna e publicado em 2022. O primeiro capítulo da 3ª unidade visto em sala tem como objetivo mobilizar práticas do campo artístico-literário, por meio do gênero texto dramático, a fim de que os alunos possam se inteirar das características e particularidades desse gênero e, assim, valorizá-lo como manifestação artística e cultural representativa — como foi possível em uma discussão em sala sobre o “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna.

Estudo do texto	165
Compreensão e interpretação.....	165
A linguagem do texto.....	166
Oralidade em foco: leitura expressiva do texto.....	167
Trocando ideias.....	167
A língua em foco	168
Aposto e vocativo.....	168
Semântica e discurso.....	172
Produção de texto	173
Texto dramático (I): construção e recursos expressivos.....	173
Agora é a sua vez: texto dramático (I).....	175

Fig. 1 – Sumário do 1º capítulo da 3ª unidade

Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. Português: linguagens: 8º ano. 11ª Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. p. 8

A primeira atividade realizada em sala foi uma sondagem com o intuito de descobrir alguns dos gostos pessoais dos alunos, pois devido ao tempo tão curto de regência não seria possível conhecer cada um deles bem. Três perguntas abertas e discursivas foram dedicadas para que eles pudessem contar se tinham o hábito de ouvir músicas e quais artistas, se assistiam filmes e qual seria seu gênero favorito, e se costumam ler. Dos 26 alunos que estavam presentes e responderam, 11 relataram que gostavam de ler romance, mangá, suspense, por exemplo, enquanto 10 relataram que não, 4 que nem tanto, e 1 aluno não respondeu.

Exposto isto, durante o estágio, adotou-se uma abordagem que priorizasse sobretudo a experiência estética com o texto dramático, pois durante as observações foi notado que havia pouco espaço dedicado para a leitura e consequentemente para a literatura nas aulas de Língua Portuguesa naquela turma em questão. Tal escolha foi a forma encontrada para contemplar este objetivo maior, como também abordar as características desse gênero textual, considerado um dos pilares da literatura.

Na segunda aula, iniciou-se a introdução ao conteúdo de gênero dramático, apostou-se em uma aula expositiva-dialogada que resultou em uma ótima participação e colaboração dos alunos. Nesta aula em específico, com exibição de slides no recurso televisivo disponível em sala, uma imagem de um teatro (fig. 2) foi exposta e três perguntas foram feitas oralmente aos alunos: 1. O que essa imagem representa? 2. Vocês já assistiram a uma peça teatral? 3. Quais elementos são necessários para uma peça acontecer? Foi dado um intervalo entre as questões para que eles pudessem conversar entre si e as respostas foram sendo compartilhadas em voz alta. Como a turma era numerosa, não consegui contabilizar quantos alunos já assistiram uma peça, mas vários responderam que sim e até já fizeram parte de alguma apresentação. Por fim, as respostas da última questão eram anotadas no quadro por mim enquanto a turma as dizia.

No fim do primeiro momento da aula, o quadro estava cheio com uma nuvem de palavras produzida coletivamente pelos os alunos que foi aproveitada durante a explicação do conteúdo sobre gênero dramático.



Fig. 2 - Imagem utilizada para ativar conhecimentos prévios
Fonte: Google Imagens

Para exemplificar e consolidar os novos conhecimentos adquiridos de texto dramático, foi levado nas aulas que se seguiram diferentes trechos de duas peças de teatro. A que primeiro serviu de exemplo foi a adaptação teatral do livro “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” do escritor Jorge Amado, feita por alunos do curso de Arte e Mídia e autorizada para estar em sala pelo professor Dr. Duílio Pereira da Cunha Lima da UAAMI da UFCG, e o cânone teatral brasileiro “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna. Tais escolhas foram motivadas levando em conta como um modo de considerar os gostos literários dos alunos obtidos por meio da atividade de sondagem. O livro didático neste momento serviu apenas de apoio para realização de uma ou outra atividade, pois o livro apenas trazia trechos da peça “Mistério na sala de ensaio” de Sergio Roveri.

Em quase todas as aulas, algum desses textos estiveram presentes, pois segundo a BNCC, as aulas de português/língua devem partir da unidade textual, em diferentes momentos e com suas abordagens a depender das habilidades a serem trabalhadas. O trabalho realizado com a habilidade (EF89LP34) de leitura que objetiva analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, por exemplo, foi feito de modo oral com uma das cenas do “Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”.

IZAAK – Com licença, Doutor Sapo Cururu! Também ouvimos muito bem a história que Vento contou para a Manhã. Mas resolvemos dar a nossa... mãozinha nessa história. *(mãos como na Família Adams - 2 batidas, 2 estalos, 2 batidas, 2 estalos)*

RAY – E continuando a história... Quando a primavera chegou, vestida de luz, de cores e de alegria, com perfumes sutis *(cheirando uma flor)*, desabrochando as flores e vestindo as árvores com roupas verdes...

MATHEUS – *(tom de apresentador de circo)* Chega ele... o mais extraordinário... o ilustre Gato Malhado! *(Gato entra em cena com uma cambalhota)* Ele estirou os braços e abriu os olhos pardos, olhos feios e maus.

RAY – Um gato, um gato mau.

MATHEUS – Nesse momento, ele era um gato de meia idade, já distante da primeira juventude. Ninguém podia imaginar esse gato cantando palavras românticas e sentimentais.

GATO – *(cantando com um seresteiro)* “Sentimental eu sou, eu sou assim...”

RAY – Naquelas redondezas, não tinha nenhuma criatura mais egoísta e solitária. Não amigava com os próprios vizinhos e nem respondia os cumprimentos, que eram por

Fig. 3 - Trecho da peça teatral do Gato Malhado

Fonte: Adaptação: Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, 2024, Jorge Amado

Após a explicação das características do gênero textual e a leitura em voz alta da cena de abertura da peça feita por um aluno da sala, foi solicitado que a turma identificassem oralmente no trecho acima (fig. 3) (que estava sendo exposto na televisão disponível na sala) os personagens, se havia algum narrador e se conseguiam localizar alguma rubrica. Ainda trabalhando com a mesma habilidade, foi realizada outra atividade (fig. 4), agora escrita, com um trecho do “Auto da Compadecida” em uma outra aula, com questões anotadas no quadro. Durante a correção oral, houve uma tentativa de discussão das respostas, porém não teve uma boa recepção ao ponto de ser levada a frente devido a baixa participação da turma, no seu grande geral.

- 1) Textos pertencentes ao gênero dramático possuem características especiais em comparação com as narrativas, por exemplo. Quais são algumas delas?
- 2) Qual é o papel da rubrica no texto acima? Exemplifique com trechos da peça.
- 3) Quais subgêneros do gênero dramático que o texto "Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna faz parte?
- 4) Voltando-se para a linguagem utilizada pelo autor no texto dramático, ela se aproxima da linguagem coloquial e popular por meio dos diálogos?

Fig. 4 - Questões anotadas no quadro para serem respondidas em sala

Fonte: elaboração própria inspirada nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010)

Antes da atividade da fig. 4 ser passada para os alunos na segunda parte da aula, foi introduzido aos alunos um pouco sobre a vida, história e trabalhos literários de Ariano Suassuna de modo muito proveitoso. Alguns dos alunos antes mesmo de abrir momento para que eles pudessem comentar sobre se já haviam tido contato com alguma obra de Suassuna, já o fizeram, falando muito sobretudo do filme (que na verdade é uma mini-série) do "Auto da Compadecida" (2000) de Guel Arraes. Foi uma aula bem produtiva, no geral.

Na aula seguinte, dediquei uma aula inteira para que eles pudessem ler e acompanhar uma leitura dramatizada feita por mim. A peça escolhida para esse momento foi a "O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá", por ser curta, já adaptada e pensada pelo professor Duílio Cunha com esse propósito, ser mais breve e ser levada para as escolas com o projeto "Teatro na Escola". Por fazer parte do projeto como voluntária e ter estado presente nos ensaios da peça, tentei replicar na sala um pouco do trabalho com o texto que os atores costumam fazer. Acredito que os alunos gostaram da experiência e ficaram interessados, pois evitaram conversar e ora prestavam atenção em mim, ora apenas acompanhavam pelo texto espelhado na televisão presente na sala de aula enquanto ouviam minha voz. Ao final da leitura, proporcionei um momento de discussão para que pudessem falar suas impressões, se tinham gostado ou não. O comentário quase unânime foi de que o Gato deveria ter ficado junto da Andorinha. Agora, enquanto escrevo o relatório e vejo a aula como um evento passado e distante, percebo que poderia ter levantado uma conversa a respeito das diferenças e preconceito, já que tanto o livro e peça suscitam e dá espaço para que esse momento possa acontecer. Para a habilidade de oralidade, a (EF69LP52), que visa representar cenas ou textos

dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), foi dedicada uma aula para trabalhar. Retornando ao texto outra vez, duas cenas do “Auto da Compadecida” foram previamente separadas e levadas impressas para a aula e os alunos se dividiram em duplas ou trios conforme a cena escolhida para a dinâmica de dramatização. Foi um momento de pouquíssimas intervenções da minha parte como docente, além dos comandos iniciais a respeito do que seria a atividade, e eles puderam escolher a cena a ser encenada e como isso aconteceria. Além das cenas, foi separado em pequenos recortes de papéis várias sugestões de entonações diferentes como, por exemplo, triste, debochado, alegre, mal-humorado, para serem sorteados antes da representação/performance frente a turma. Foi uma proposta que visou trazer um desafio maior e diferente, pois exigiria um esforço e criatividade do aluno na hora de planejar o modo de representar para respeitar o entonação sorteadas. Nessa aula em específico, dos trinta e um alunos matriculados na turma, apenas quinze estavam presentes, o que impediu que mais da metade da turma não tivesse a oportunidade de ter contato com essa atividade de oralidade, cuja expressão comunicativa e de essência teatral foi proporcionada apenas à um pequeno grupo presente. Dos grupos que se apresentaram e se sentiram confortáveis a isso, os alunos seguiram as indicações cênicas das rubricas, as entonações que o texto pedia por meio dos diálogos, bem como as sorteadas. Quando todos se apresentaram, já ao final da aula, abri espaço para conversar a respeito da importância da entonação no texto dramático e como a nossa compreensão da voz/entonação, o corpo e gestos interferem na compreensão da mensagem e como recebemos esse texto oral.

Em outro momento, foi solicitada a atividade de apenas respostas das questões 4-a) e b), 5) e 7) das páginas 173 e 174 do livro didático a respeito das características do gênero textual dramático.

Ainda a respeito de atividades, como já foi citado, o tempo disponibilizado pela professora supervisora mostrou-se ser pouco na prática para desenvolver todo o trabalho docente planejado para o estágio no geral. Uma atividade planejada com base nas habilidades (EF89LP34) e (EF89LP32) que tinha como objetivo ler mais um trecho do “Auto da Compadecida”, assistir uma cena desse mesmo trecho tanto sendo representado no teatro quanto no cinema, para assim ter mais um momento de troca de interpretações e observações sobre como o trabalho com o mesmo texto em diferentes espaços contextos podem abordagens distintas, não foi possível ver na prática apenas na idealização.

A respeito de avaliação, foi considerada a realização de atividades feitas em sala (atividades do livro, do quadro e dramatização), seja ela de modo oral ou escrita no caderno, bem como a atividade diagnóstica final a fim verificar a aprendizagem. Inicialmente, o propósito com ambas atividades de sondagens era, ao final, ter dados concretos de poder comparar os resultados obtidos e certificar-se se de fato ocorreu aprendizagem dos conteúdos abordados nas aulas. Desse modo, como não houve uma atividade inicial propriamente dita adequada ao conteúdo das aulas, observou-se tais resultados como chegaram, já ao final das aulas do estágio, olhando em retrospecto as respostas das atividades.

Portanto, a caráter de disponibilidade e pertinência dos recursos didáticos definidos para alcance dos objetivos das aulas e das competências e habilidades desenvolvidas nas oito aulas ministradas, foi possível realizar um trabalho satisfatório. Infelizmente, devido às demandas a cumprir pedidas pela professora da turma, não foi possível realizar todo o trabalho inicialmente planejado. Mas, em contrapartida, a respeito de compreensão e aprendizados sobre o gênero dramático, foi observado que foi

assimilado com atividade final, bem como nas interações tidas em sala com os alunos. Foi uma experiência única e interessante para minha formação.

4 Reflexão sobre a prática

A análise da prática revela um descompasso entre o desejo dos alunos por "aulas mais dinâmicas" e a passividade internalizada pelo ensino tradicional. Ao aplicar a sondagem inicial, ficou evidente que, embora metade da turma não possua o hábito da leitura, havia um interesse por gêneros como romance nas respostas dos alunos da turma, o que justificou a escolha de textos como "O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá", em texto dramático. A estratégia de "antes e depois" da leitura, proposta por Girotto e Souza (2010), foi concretizada na criação da nuvem de palavras, que ativou conhecimentos prévios e permitiu um processamento interativo de preparação para o contato posterior com o texto. Entretanto, a reflexão *a posteriori* sobre a leitura dramatizada de Jorge Amado revela uma lacuna: a oportunidade perdida de debater "diferenças e preconceitos", temas intrínsecos à obra e fundamentais para a formação social do aluno segundo a BNCC. Além disso, o engajamento na atividade de entonações e rubricas com o "Auto da Compadecida" confirmou a tese de Pinheiro (2020) sobre o caráter lúdico do jogo dramático, apesar da barreira da "baixa participação" em momentos de correção oral, que Flach e Behrens (2008) atribuem à postura de "ouvinte passivo".

Considerações finais

Desse modo, partindo para ter um olhar crítico e atencioso sobre a prática docente supervisionada vivida, antes de tudo cabe, novamente, citar que desalinhamentos foram experienciados durante o processo de planejamento que afetaram as aulas iniciais. Foi exigido de mim um novo momento de pensar e repensar em um novo planejamento para dar conta do que era solicitado pela professora da turma e sobre o que estava ao meu alcance, sempre tendo como referência para isso o estudo de Manegolla e Sant'Anna (2002) sobre planejar. Precisei fazer pesquisas e algumas leituras a respeito do ensino de texto dramático, pois é um gênero não tão comentado como objeto de ensino na academia. Além de que também retornei para alguns textos a respeito do ensino de literatura como "O Preço do Jumento" (2020) e "Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem" (2010). Com só esses dois pontos levantados, até agora, ficou ainda mais evidente que o professor deve ter em sua vida uma constante rotina de estudos e um leque de referenciais e ideias criativas de como levar os conteúdos literários para dentro de sala de aula levando em conta o que deve ser trabalhado e os gostos pessoais do aluno, a fim de aproximá-lo do universo literário e o formar como leitor.

Na primeira atividade de sondagem uma das perguntas era: "Como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa?". Em sua grande maioria, pediram por aulas mais dinâmicas, que focassem menos no livro didático e atividades no quadro, mas outros também preferiam as aulas como estava acontecendo com a professora titular. Na minha prática, eu tentei atender aos pedidos dos alunos, apesar de reconhecer que eles vivem e estão inseridos em uma realidade de ensino tradicional desde que iniciaram seus estudos básicos. Faço uma crítica também a mim que deveria ter me esforçado para trazer atividades mais voltadas para o ato de ler, apenas ler, mas optei por fazer o que era possível devido a impossibilidade de um trabalho com mais autonomia, seguindo concepções mais contemporâneas e menos reducionistas no ensino de literatura vistas no

curso. Um dos fatores também que corroboraram para tal dificuldade, além de seguir o trabalho da professora titular, era a distribuição do horário das aulas na turma do 8º ano: três dias da semana com apenas uma aula de 40/45min e um dia com duas aulas seguidas, fora quando a professora titular precisava se ausentar por motivos de saúde e a aula era cancelada. Algumas atividades precisaram passar por adaptações para poder se encaixar com o tempo da aula, bem como explicações e algumas ideias de dinâmicas que nem postas em prática foram — devido ao tempo. Além de que algumas vezes fui desencorajada pela docente ao propor atividades de leitura, cujo argumento era de que os alunos iriam se dispersar e não realizariam o que estava sendo proposto. No fim, o planejamento foi feito e refeito e precisou se adequar a realidade da turma escolhida, mesmo quando a situação se demonstrava desanimadora o trabalho docente precisava ser feito e era feito. De toda forma, fica como uma lição real e próxima do cenário em escolas públicas e próximas do meu futuro espaço/local de trabalho.

Os alunos de certa forma se mostraram engajados na resolução de atividades escritas, mas apenas quando parecia atrativo o suficiente para chamar a sua atenção, é que oralmente faziam suas colaborações. Compreendo essa postura como uma característica já internalizada do ensino tradicional, com o qual, como Flach e Behrens (2008) classificaram, são posturas mais de ouvintes, receptivos e passivos. Mas houveram momentos de discussões sobre o “Auto da Compadecida” e a história do “Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” que eles falaram suas opiniões e demonstraram interesse em compartilhar as experiências de maneira frutífera. Portanto, a avaliação dos alunos acabou sendo muito mais pelas atividades produzidas e registradas nos cadernos ou entregues para mim, do que na participação, pois também tive que me adequar pelo modo adotado de avaliação da professora titular.

Por fim, esta experiência foi única ao solidificar a compreensão de que mediar a leitura em contextos adversos e diversos exige uma postura que equilibre as habilidades técnicas da BNCC com a sensibilidade aos gostos e à realidade da turma.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. **Encenar e ensinar – O texto dramático na escola**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 4, n. 2, 2009. DOI: 10.33871/19805071.2009.4.2.1612. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1612>. Acesso em: 04 set. 2025.

CEREJA, W.; VIANNA, C. **Português: linguagens: 8º ano**. 11º Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Anais do Educere, 2008. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Último acesso em: 18 set. 2025.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne**. In GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda

(org.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares**.
Dourados: Editora UEMS, 2011. (p. 19 - 31).

GIROTTTO, C. G. G. S., SOUZA, R. J. de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras (2010). (p. 45-114).

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2001, 238p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação. 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?**. Petrópolis: vozes, 2002.

PINHEIRO, H. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: Edufeg, 2020. Disponível em:
https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/99/o-preco-do-jumento-poesia-em-contexto-de-ensino.html. Acesso em: 29 Set. 2025.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.]

LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA O AUTO DA COMPADECIDA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA

José Carlos Xavier Santos
<https://orcid.org/0009-0006-9626-0828>
Universidade Federal de Campina Grande
carlos.xavier@estudante.ufcg.edu.br

Josefa Roseane Henrique Pereira
<https://orcid.org/0009-0004-6682-4632>
Universidade Federal de Campina Grande
josefa.roseane@estudante.ufcg.edu.br

Rose Maria Leite de Oliveira
<https://orcid.org/0000-0001-5473-0330>
Universidade Federal de Campina Grande
rose.maria@professor.ufcg.edu.br

1 Introdução

No ambiente escolar, a literatura ocupa um papel essencial no processo educativo, pois possibilita aos estudantes o contato com diferentes formas de expressão, experiências diversas e múltiplas visões de mundo. A partir de um único texto literário emergem interpretações variadas que contribuem para a formação crítica, para a construção de valores e para o desenvolvimento da identidade pessoal do aluno enquanto sujeito que integra a sociedade.

Sob esse olhar, entendemos que, por meio do texto literário, o leitor é convidado a construir sentidos, questionar realidades, ampliar repertórios e desenvolver autonomia interpretativa. Diante disso, torna-se fundamental a integração dos estudos literários no contexto escolar, uma vez que sua presença possibilita o letramento literário e aproxima o estudante das vivências sociais refletidas nos textos.

É nesse cenário que se insere o presente relato de experiência, desenvolvido a partir de um círculo de leitura realizado pelos bolsistas do Subprojeto PIBID Letras – Língua Portuguesa, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formação de Professores, *Campus* de Cajazeiras. A proposta teve como base o trabalho com a obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, explorada tanto em sua versão teatral quanto cinematográfica, junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II.

A atividade articulou momentos de leitura compartilhada, discussão, análise e reflexão, relacionando a narrativa às vivências dos estudantes. Tal articulação evidenciou o potencial da literatura para estabelecer pontes entre o texto e o cotidiano dos aprendizes, permitindo que suas experiências contribuíssem para a construção de significados e para o fortalecimento do vínculo com a obra literária.

O objetivo deste relato é descrever e analisar a experiência desenvolvida, evidenciando como o círculo de leitura favoreceu a interação, o debate, o protagonismo estudantil e a formação leitora dentro da sala de aula. Justifica-se esta proposta pela necessidade de ampliar as práticas de letramento literário no contexto escolar, considerando que os textos literários oferecem múltiplas possibilidades de trocas

significativas e colaboram para a formação de um olhar crítico frente às adversidades da vida em sociedade.

Metodologicamente, este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, tomando como base teórica os pressupostos de Cosson (2009) acerca do letramento literário, as contribuições de Solé (1998) sobre compreensão leitora e estratégias de leitura, e as reflexões de Koch e Elias (2008) sobre o processo e a construção de sentidos no ato de ler.

Assim, tomamos o letramento literário como eixo articulador das discussões teóricas e metodológicas, relacionando-o às vivências observadas na prática docente dos bolsistas da CAPES no âmbito do PIBID - Língua Portuguesa. Pretende-se, desse modo, convidar professores e demais leitores a refletirem sobre a importância de práticas de leitura significativas que promovam participação ativa, sensibilidade interpretativa e formação crítica no ensino de Língua Portuguesa.

Além desta seção introdutória, o trabalho organiza-se em quatro partes: a primeira apresenta a sequência básica como recurso para o letramento literário; a segunda discute a formação de leitores; a terceira descreve o relato das atividades realizadas; e a última seção expõe os resultados da experiência desenvolvida.

2 Sequência básica como recurso para o letramento literário

O conceito de letramento literário ultrapassa a simples decodificação de palavras ou o contato superficial com textos literários. Conforme Rildo Cosson (2009),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada (Cosson, 2009, p. 17).

Essa perspectiva, rompe com a visão tradicional da leitura literária como mera obrigação escolar, propondo, assim, uma relação dialógica e significativa entre leitor, texto e contexto. Assim, o autor pontua que a literatura tem papel humanizador, pois permite que o aluno em seu papel de sujeito social e crítico, vivencie experiências simbólicas e reflita sobre si e sobre o mundo.

Para Cosson (2009):

Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2009, p. 30)

Desse modo, o trabalho com a literatura deve estimular a experiência estética, favorecendo a construção de sentidos e não deve limitar-se à prova, resumo de obras ou atividades mecânicas. É nesse horizonte que se reafirma a importância de construir uma comunidade de leitores que tome o texto literário como importante ferramenta para construir conhecimentos e experiências em sociedade.

Diante disso, tomamos como base a afirmação de Cosson,

Adotamos como princípio para o Letramento Literário a construção de uma comunidade de leitores [...] Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o

desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (Cosson, 2021, p. 47).

A fim de orientar esse processo, Cosson (2009) propõe a chamada sequência básica, organizada nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira delas, a motivação, “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2009, p. 54). Trata-se de um momento de aproximação, em que o professor cria expectativas e desperta curiosidade nos alunos, ativando seus conhecimentos prévios, favorecendo o envolvimento emocional e cognitivo.

A segunda etapa da sequência básica é a introdução, definida pelo autor como “a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2009, p. 57). Essa fase não deve ser limitada a exposições bibliográficas extensas, ao contrário, busca-se oferecer informações essenciais que auxiliem o aluno a contextualizar o texto e compreender o contexto de produção. A introdução, portanto, fornece chaves interpretativas iniciais que ampliam o horizonte de expectativas e favorecem a construção de sentidos durante a leitura.

O terceiro passo da sequência básica é a leitura, etapa em que ocorre o contato direto com o texto literário. Nela, o professor acompanha o percurso dos alunos, observando as dificuldades, pausas e percepções.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (Cosson, 2009, p. 64)

Dessa maneira, essa etapa garante suporte pedagógico e orienta o processo de compreensão. Por fim, o quarto passo da sequência básica é a interpretação, momento em que o leitor confronta o texto com sua própria experiência. Como enfatiza o autor, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (Cosson, 2009, p. 65), destacando seu caráter subjetivo e situado. Nesse estágio, discutem-se sentidos, impressões, análise e relação com outros textos e vivências. Desse modo, a interpretação amplia a compreensão, promove a argumentação e possibilita a construção coletiva de significados, consolidando as aprendizagens literárias.

Assim, ao compreender a literatura como experiência e o leitor como sujeito ativo na construção de sentidos, a sequência básica proposta por Cosson revela-se um caminho metodológico essencial para efetivar o letramento literário na escola. Suas quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação) organizam um percurso que respeita o envolvimento progressivo do estudante com o texto literário, favorecendo tanto a fruição estética quanto a reflexão crítica.

Portanto, mais do que um procedimento didático, esse modelo de sequência constitui um instrumento pedagógico que possibilita a formação de uma verdadeira comunidade de leitores, ampliando o repertório cultural dos alunos e fortalecendo sua relação com a linguagem, com o outro e consigo mesmo. Dessa forma, o ensino de literatura deixa de ser um conjunto de práticas mecânicas e passa a configurar um processo intencional, significativo e humanizador, capaz de transformar a leitura em experiência formativa no contexto escolar.

3 A formação de leitores

Em diálogo com a proposta de letramento literário de Cosson, Isabel Solé (1998) reforça a concepção de leitura como um processo estratégico orientado essencialmente para a compreensão. Antes de tudo, a autora destaca que aprender a ler não se resume ao domínio técnico da decodificação, mas envolve a apropriação consciente de estratégias que possibilitam ao leitor compreender, monitorar e regular sua própria atividade leitora. Nesse sentido, a autora afirma que:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão (Solé, 1998, p. 18).

Tal afirmação evidencia que a leitura exige engajamento ativo do sujeito que deve mobilizar conhecimentos prévios, formular hipóteses e acompanhar sua própria compreensão ao longo do processo. Ou seja, trata-se de uma atividade que demanda apoio pedagógico intencional, capaz de orientar o aprendiz na construção de caminhos estratégicos para compreender textos.

Ao aprofundar essa discussão, Solé (1998) sublinha que formar leitores competentes envolve promover autonomia intelectual. Para ela:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 72).

Esse entendimento reforça que ensinar leitura requer desenvolver estratégias antes, durante e depois da leitura, de modo que o leitor possa construir pontes entre o texto e sua própria experiência, transferindo o que aprende para novas situações de uso da linguagem.

A linguística textual acrescenta a esse quadro uma perspectiva ainda mais dinâmica, compreendendo a leitura como um processo altamente interativo de construção de sentidos. Koch e Elias (2008) afirmam que a atividade leitora vai muito além dos elementos linguísticos explícitos no texto, envolvendo articulações complexas entre conhecimento de mundo, saberes discursivos e inferências. Ao pensar dessa maneira, consideram que a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2008, p. 11).

A partir dessa perspectiva, o leitor deixa de ser visto como mero destinatário da mensagem e passa a assumir o papel de coautor do sentido. Durante o processo de leitura, como explicam as autoras:

O leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido (Koch; Elias, 2008, p. 7).

Assim, a compreensão resulta de um movimento interpretativo construído na interação entre texto, leitor e contexto. Por isso, Koch e Elias (op.cit) reconhecem que os sentidos não são únicos nem homogêneos, uma vez que, “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (p. 21).

Tal perspectiva legitima a subjetividade e a experiência do leitor como elementos constitutivos da compreensão, valorizando a diversidade interpretativa como parte essencial do ato de ler. Desse modo, ao articular a compreensão estratégica defendida por Solé com o processo interativo de construção de sentidos proposto por Koch e Elias, compreende-se que formar leitores é possibilitar que eles sejam sujeitos ativos, reflexivos e capazes de dialogar criticamente com os textos. Trata-se, portanto, de um fechamento adequado para pensar a leitura na escola: um processo que integra estratégias, conhecimento prévio, autonomia e abertura à pluralidade de sentidos, elementos indispensáveis para a formação de leitores competentes e críticos.

Após os momentos de reflexões, passamos agora para o relato da aplicação da sequência básica, a qual foi desenvolvida e implementada em algumas aulas, registrando as etapas, as práticas e os resultados observados.

4 Relato

Nesta seção, descrevem-se as atividades realizadas em sala de aula, organizadas a partir de um cronograma de 08 (oito) aulas estruturadas de acordo com as quatro etapas da sequência básica proposta por Cosson (2009): motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada momento foi planejado com o intuito de promover a compreensão da obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e de favorecer o protagonismo dos estudantes no processo de leitura literária.

Quadro 1 – Cronograma das aulas

AULAS	ETAPAS	PASSOS	TEMPO	OBJETIVOS
1ª Aula	Motivação	Exibição do filme <i>O Auto da Compadecida</i> , de Ariano Suassuna.	50 min	Despertar interesse; apresentar personagens e ambientação; ativar conhecimentos prévios.
2ª Aula	Introdução	Apresentação referente ao gênero teatro, o autor; Ariano Suassuna e elementos do	50 – 100 min	Fornecer um contexto histórico, cultural e literário; preparar os estudantes para a

		teatro popular nordestino		leitura da obra teatral.
3ª Aula	Leitura - parte I	Distribuição dos personagens com os alunos e início do círculo de leitura dramatizada com a leitura das primeiras cenas.	50 min	Vivenciar o texto dramático; conhecer a estrutura e linguagem; promover a participação ativa.
4ª Aula	Leitura - parte II	Continuação do círculo de leitura da obra.	50 min	Aprofundar a compreensão da obra; estimular a oralidade e compreensão.
5ª Aula	Leitura - parte III	Continuação da leitura das cenas.	50 min	Amarrar os sentidos do texto e favorecer a interpretação coletiva.
6ª Aula	Leitura - parte IV	Finalização do círculo de leitura e discussão da obra.	50 min	Debater referente ao entendimento e o conhecimento prévio dos estudantes com o popular e os elementos nordestinos.
7ª Aula	Interpretação – Produção	Proposta de reescrita de algumas cenas interligando ao cotidiano dos estudantes (em grupo).	50 min	Estimular a criatividade, a análise e a reinterpretação.
8ª Aula	Interpretação – Apresentação	Leitura das cenas reescritas pelos grupos e comentários finais.	50 min	Consolidar a interpretação crítica dos alunos, promover a expressão artística e retomar os elementos estudados.

Fonte: Criado pelos autores, 2025.

4.1 Motivação

A etapa de motivação teve como finalidade preparar os alunos para o contato direto com a obra, despertando curiosidade, criando expectativas e ativando conhecimentos prévios. Para isso, optou-se pela exibição do filme *O Auto da Compadecida*, dirigido por Guel Arraes, como ponto de partida para o círculo de leitura.

A escolha dessa estratégia deve-se ao forte apelo cultural e estético da adaptação cinematográfica que apresenta personagens, humor e temas centrais de forma acessível e envolvente. A exibição do filme possibilitou aos estudantes uma aproximação inicial com o universo narrativo de Suassuna, favorecendo o reconhecimento de elementos como religiosidade, comicidade, crítica social e aspectos do cotidiano nordestino.

Além disso, essa etapa permitiu que os alunos entrassem em contato com as situações e conflitos que posteriormente seriam aprofundados na leitura da peça, criando um terreno fértil para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da autonomia interpretativa.

4.2 Introdução

Após a motivação, passou-se à etapa de introdução cujo objetivo foi fornecer o contexto necessário para uma leitura mais aprofundada da obra teatral. Nesse momento, realizou-se a apresentação do autor Ariano Suassuna e da peça *O Auto da Compadecida*, utilizando slides como recurso visual.

Foram abordados aspectos biográficos relevantes, o contexto de produção da peça, as características do Movimento Armorial, bem como elementos do teatro popular nordestino presentes na narrativa. Essa contextualização ofereceu aos estudantes chaves interpretativas iniciais, auxiliando-os a compreender o processo criativo de Suassuna e as escolhas estéticas que marcam sua escrita.

O objetivo dessa etapa foi despertar nos alunos o interesse pela obra e orientá-los na leitura, evidenciando como o autor articula humor, crítica social, religiosidade e traços da cultura popular para construir um texto híbrido e profundamente significativo.

4.3 Leitura

A leitura constituiu o ponto central da sequência. Com o intuito de facilitar a compreensão do gênero dramático, realizou-se um círculo de leitura da peça na íntegra. A dinâmica consistiu em distribuir entre os alunos os papéis dos personagens (Chicó, João Grilo, Bispo, Padre, Severino, entre outros), promovendo uma leitura dramatizada e colaborativa.

A leitura em voz alta, com atenção à entonação, ao ritmo, às pausas e às intenções dos personagens, proporcionou aos estudantes uma experiência mais próxima da encenação teatral. Essa prática contribuiu não apenas para o desenvolvimento da competência leitora, mas também para o aprimoramento da oralidade, da expressividade e da interpretação.

Assim, a leitura deixou de ser uma atividade meramente obrigatória e tornou-se um momento dinâmico, prazeroso e significativo. Observou-se grande engajamento dos alunos, que participaram ativamente, interagiram com o texto e com os colegas e construíram coletivamente interpretações sobre a obra.

4.4 Interpretação

A etapa da interpretação consolidou a compreensão dos estudantes e permitiu a aplicação criativa daquilo que foi trabalhado ao longo da sequência. Como atividade de fechamento, os alunos foram convidados a produzir uma cena original inspirada em um trecho da peça, preservando elementos do humor, do tom crítico e da linguagem característica da obra de Suassuna.

Para realizar essa tarefa, os alunos precisaram analisar a estrutura dramática, reconhecer marcações de cena, identificar conflitos e compreender a construção dos personagens. Assim, puderam articular teoria e prática ao mobilizar os conhecimentos adquiridos durante o estudo da obra em suas versões teatral e cinematográfica.

Os estudantes reescreveram uma ou duas cenas de sua preferência, demonstrando autoria, criatividade e capacidade analítica. A atividade possibilitou não apenas a compreensão aprofundada da narrativa, mas também o desenvolvimento da expressão artística, da autonomia intelectual e da argumentação crítica, reafirmando o protagonismo dos alunos no processo formativo.

5 Resultados

A aplicação da sequência básica de letramento literário permitiu observar avanços significativos no desenvolvimento leitor, cultural e interpretativo dos estudantes. Ao longo do processo, foi possível perceber um crescente engajamento dos alunos com a obra *O Auto da Compadecida* e com as atividades propostas. A leitura deixou de ser encarada como uma obrigação escolar e passou a constituir uma experiência compartilhada, prazerosa e significativa, marcada pela participação ativa e pelo envolvimento coletivo.

A familiaridade com a narrativa, estimulada desde o primeiro contato com a obra e fortalecida pela leitura dramatizada, contribuiu para a melhoria da oralidade, da entonação e da expressividade dos estudantes. A prática colaborativa favoreceu também a interação entre os colegas, promovendo a escuta atenta, a cooperação e a construção conjunta de sentidos. Além disso, o acompanhamento contínuo da leitura possibilitou que os alunos superassem dificuldades, reformulassem hipóteses e desenvolvessem maior autonomia no processo de compreensão.

A análise e a reescrita criativa de cenas demonstraram que os estudantes foram capazes de interpretar a obra, reconhecer seus elementos estruturais e temáticos e transpor esses conhecimentos para produções próprias. Essa etapa evidenciou consciência sobre a organização do texto dramático, sensibilidade diante do humor e da crítica social presentes na narrativa e uma ampliação visível da capacidade de análise crítica.

Como resultado geral, observou-se não apenas o fortalecimento da competência leitora, mas também a ampliação do repertório cultural dos alunos, especialmente no que diz respeito à valorização da cultura nordestina e do teatro popular. A sequência básica mostrou-se eficaz para promover o protagonismo estudantil, estimular a criatividade e favorecer uma relação mais profunda e reflexiva com o texto literário. Assim, pode-se concluir que a prática desenvolvida contribuiu significativamente para a formação de leitores autônomos, críticos e capazes de atribuir sentidos próprios às experiências literárias vivenciadas no espaço escolar.

Considerações finais

À guisa de conclusão, evidencia-se que o texto literário deve ser empregado na sala de aula de maneira integral, sobretudo, porque a literatura constitui um campo muito rico, vasto e extremamente significativo para o ensino de Língua Portuguesa, oferecendo múltiplas possibilidades de formação crítica e cultural na vida de quem a vivencia.

A aplicação de uma sequência didática fundamentada em Cosson (2009), Solé (1998) e Koch e Elias (2006) comprovou que trabalhar com Ariano Suassuna na educação básica é muito significativo e prazeroso, pois, ao trazer o autor para a sala de aula, permitiu-nos apresentar aos estudantes a riqueza da cultura nordestina e aproximá-los aos elementos que dialogam diretamente com a identidade e com o contexto cultural.

Por fim, a partir dos resultados desse estudo, defende-se a presença e exploração do texto literário dentro do espaço escolar no qual os aprendizes possam compreendê-lo como fonte dinâmica, formativa e dialógica na construção crítica de saberes e conhecimentos que circundam seus valores e visões de mundo, rompendo de uma vez a ideia equivocada de ensino de literatura que hoje atravessa muitos espaços escolares.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 1905.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução por SCHILLING, Cláudia. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Ariano. **O auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. ISBN 85-7244-327-4.

MAPEAMENTOS EM ESPIRAL: MEMÓRIAS E ANDANÇAS EM UMA PARAHYBA ANCESTRAL.

Ana Cristina Marinho
<https://orcid.org/0000-0002-8137-6418>
Universidade Federal da Paraíba
anamanho@gmail.com

Daniel Ramos Filho
<https://orcid.org/0009-0006-6905-9934>
Universidade Federal da Paraíba
daniel.ramos2@academico.ufpb.br

Introdução

Este trabalho cria forma partindo do germinar de idéias plantadas a muito quando o projeto de pesquisa “Mapeamentos em espiral: mulheres, terreiros, cidades”, iniciou suas atividades no percurso de construir alternativas de pensar e rememorar a cidade em uma perspectiva re-territorializante das identidades preteridas e excluídas pelas forças motrizes que dão vida ao espaço urbano.

Após intensas discussões acerca dos territórios das cidades e das narrativas e histórias que nelas criam corpo e conteúdo, iniciamos nossos roteiros itinerantes em meio as dimensões do bairro do Roger, que divide sua história quase com o próprio início da cidade de João Pessoa, sendo historicamente um bairro que contempla populações provenientes das classes mais marginalizadas da comunidade urbana da capital.

Apesar de carregar em sua forma dois signos de precariedade e marginalização: o Lixão do Roger e o Presídio do Roger⁵⁴, o bairro também ostenta em sua conjuntura uma alta gama de projetos e manifestações culturais, como escolas de samba, lapinhas, coco de roda e ciranda, além de diversos terreiros de religiões de matriz africana, confluindo em um território de intensa prática celebrativa e de agenciamentos coletivos entre seus habitantes que criaram o costume de tomar os ambientes da rua como espaço para a festa, para o fortalecimento de vínculos e a troca de experiências em comunidade.

Por isso, tomamos o bairro como um importante fonte de ressignificações para as narrativas urbanas que contemporaneamente vem criando raízes em ritmos de aceleração e individualismo, sem a prática reflexiva sobre os usos do território para a construção de identidades ou para a emancipação de amarras que nos fazem relativizar a troca constante com o espaço e as relações sociais que nele criam laços.

Nesse sentido, seremos guiados nesse texto pelas vozes de Inês dos Santos e Marinaldo José da Silva, que inscrevem prerrogativas contracoloniais (Bispo, 2023) na cidade tomando o espaço de forma imbricada e fortalecida por suas relações com o sagrado e com a memória de seu passado ancestral. A partir das vivências com a Jurema Sagrada⁵⁵, tanto Inês dos Santos quanto Marinaldo vão tecendo uma cidade-terreiro, que

⁵⁴ O Lixão do Roger, antigamente utilizado como o único local para descarte de lixo da cidade, teve sua desativação em 05 de agosto de 2003, no entanto, ainda há altos índices de chorume na composição do solo. Já o Presídio do Roger (Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega) está em funcionamento até os dias atuais.

⁵⁵ Para saber mais sobre a Jurema Sagrada na Paraíba e os cruzamentos com a Umbanda, sugerimos consultar o artigo de Idalina Lima Santos “A Jurema Sagrada da Paraíba. QUALIT@S Revista Eletrônica. v.7, n.1, 2008.

reivindica suas matrizes africanas e indígenas e rejeita um traçado colonialista dos corpos e dos territórios.

1 Delimitando o chão que pisamos

Nos últimos anos, o contexto paraibano foi acometido por uma densa onda de migrações de todas as regiões do país direcionadas a sua capital João Pessoa, no ponto mais oriental das Américas, na ponta extrema do litoral nordestino. As paisagens em sua mescla atlântico-litorâneas, o baixo custo de vida e a cidade em “constante emergência econômica” delimitaram a capital pessoense como um destino que fomentava e fomenta a permanência das pessoas em suas mediações, frequentando suas orlas, cortando a cidade ao meio com seus carros, talvez um ou outro que faz uso de automóveis de aplicativo, dos tantos formados após a alta chegada de novos habitantes que precisam encontrar um meio de viver.

Conforme os habitantes se dispõem a frequentar os centros urbanos com determinada cautela e atenção, é notável a tentativa de estruturar a cidade de acordo com os padrões urbanísticos presentes nas grandes capitais do sudeste, ou quem sabe, na capital Brasília, cidades que habitantes que não caminham em suas ruas. Ao buscar acompanhar o crescimento econômico da capital, em paralelo ao crescimento extensivo do espaço urbano, estrutura-se uma cidade sobre pilas do consumismo que sobrepõe um passado colonial e violento que oprime até os dias atuais uma grande parcela da população que depende do trânsito urbano para o desenvolver de suas atividades ibicodidianas.

Milton Santos (1993), afirma que as cidades, na forma que as conhecemos, são estruturadas exatamente para que os movimentos exercidos dentro de seus ambientes sejam efetuados no sentido do consumo, a fim de perpetuar os ciclos capitalistas que fundamentam os espaços urbanos. A cidade, segundo o geógrafo, se apresenta “como um amontoado de signos aparentemente desconhecidos, agindo, no entanto, em concerto, para limitar mais do que para facilitar a minha ação, tornando-me impotente diante da multiplicidade das coisas que me cercam e de que posso dispor” (1993, p.14). Ou seja, o espaço urbano se manifesta não para ser apreendido e utilizado por sua população, mas para motivar nela o incentivo ao consumo, que nas cidades é empreendido e formalizado.

A presente conjuntura do espaço demonstra como, na prática, aqueles/as cuja forma de existência não se compreende entre os padrões dominantes e euro-centricamente definidos tendem a ser submetidos a uma experiência de exclusão e de apagamento enquanto participam das mecânicas das cidades. Estas mecânicas não são meramente simbólicas, mas organizadas e pré-definidas, a ponto de segregar as classes menos favorecidas e/ou racializadas entre as periferias urbanas e dificultar todos os caminhos de ascensão social aos habitantes dissidentes, os expropriando da cidade, a qual será para eles apenas reservada durante seus itinerários de trabalho.

A exclusão que o capitalismo relega às classes menos favorecidas é ainda mais reforçada pelas desigualdades sociais vivenciadas pela maior parte da população, que sofre até hoje com o planejamento colonial dos espaços e as consequências deste sobre suas vidas, precarizadas por mecanismos e ferramentas que foram concebidos muitos séculos antes de seus nascimentos. Neste sentido, é imprescindível acionar Frantz Fanon (2022), que há mais de cinco décadas já havia nos alertado sobre como a tendência do colonialismo era a de dividir os sujeitos, construindo um mundo maniqueísta em todas as suas conjunturas que determina o modelo europeu, branco e cristão como o paradigma determinante da humanidade entre as populações colonizadas, enquanto que o padrão

tradicional, ancestral e/ou original dos colonizados era definido como obsoleto e se encontrava em uma necessidade urgente de mudança, ou melhor definindo, de controle. Deste modo, a vida das classes minoritárias passou a ser controlada pela hegemonia, e, conseqüentemente, sua localização precarizada e periférica no mapa da cidade faz parte desta configuração colonial e capitalista. O autor nos demonstra a seguinte articulação sobre a cidade do colono *versus* a cidade do colonizado:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar à zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas se opõem, mas não a serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, elas obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos está sobrando. A cidade do colono é uma cidade de material resistente, toda de pedra e de ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, em que as latas de lixo transbordam sempre de restos desconhecidos, jamais vistos, nem sonhados. Os pés do colono nunca estão à mostra, exceto talvez dentro do mar, mas ninguém jamais chega perto deles. São pés protegidos por calçados sólidos, enquanto as ruas da sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem pedras. A cidade do colono é uma cidade farta, indolente, sua barriga está permanentemente repleta de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros. (...) A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia dos pretos, a medina, a reserva, é um lugar mal-afamado povoado de homens mal-afamados. As pessoas ali nascem em qualquer lugar, de qualquer jeito. E as pessoas ali morrem em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de calçados, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade estendida no chão. (p.35-36)

A descrição precisa e incisiva do autor demonstra como a experiência urbana das populações que passaram por um processo de colonização é, assim como suas experiências de vida, perpetuada a partir da completa oposição a tudo que o colonizador vivencia e almeja. Apesar do retrato descrito por Fanon ser referente a uma sociedade de 60 anos atrás, sua conjuntura permanece atual, uma vez que a colonialidade faz questão de estabelecer a permanência das consequências coloniais em nosso cotidiano, que é contemporaneamente experienciado com as mesmas vicissitudes, opressões e silenciamentos herdados desde o século XVI.

O que a estrutura colonial e capitalista determina é o total apagamento de nossas raízes ancestrais em troca da substituição por meios de vida mecanizados e esvaziados de profundidade cultural. Neste sentido, quando tentamos esboçar uma imagem identitária da cidade de João Pessoa, o que os prédios, as praças, os bares, orlas e esquinas tentam nos dizer é que a capital paraibana é só mais uma das diversas cidades embranquecidas com as mesmas narrativas dominadoras; uma cidade gradativamente verticalizada, com um centro histórico abandonado e uma orla superlotada. No entanto, o que tentam nos apagar é que esta cidade também já fora Frederica, Philipéia e Parahyba, uma cidade feminina, construída no entorno de igrejas e mosteiros por mãos negras e indígenas, cuja a memória e importância se fazem presentes até hoje em comunidades que (en)cantaram pelo tempo saberes que não conseguiram ser apagados, a exemplo da ciência da Jurema Sagrada.

É esta a cidade que se apresenta para nós através das narrativas de vida de Marinaldo José da Silva e Inês dos Santos, cujos caminhos e memórias inscrevem na cidade a sabedoria do culto à Jurema Sagrada, religião de matriz afro-indígena recriada e ressignificada desde os tempos imemoriais dos povos originários e somada à Umbanda dos negros trazidos para a Paraíba. A partir dos passos e lembranças acionados por nossos narradores, é possível pensar uma cidade-terreiro (Sodré, 2002), formalizada por epistemologias que vão contra a formulação hegemônica, eurocêntrica e embranquecida dos espaços urbanos, onde as perspectivas evocadas se vinculam a memória das populações historicamente oprimidas e reintegram os sujeitos socialmente excluídos, como as comunidades de terreiro, à narrativa central que compõe a memória coletiva (Halbwachs, 2006) da capital paraibana.

2 Caminhando por memórias

Conforme delimitamos anteriormente, o espaço está para ser consumido em primeira instância, enquanto apreendido e incorporado em segundo plano. Consequentemente, esta forma estrutural do espaço cria conflitos nas maneiras em que desenvolvemos nossa relação com a cidade, pois mesmo que este seja um propulsor efetivo das relações sociais entre os sujeitos, ele permanece sobre a influência de elementos relativos à forma com a qual experienciamos os centros urbanos, como o ritmo veloz dos encontros e caminhadas, ou a falta de perspectiva que muitos habitantes demonstram ao pensar os caminhos a serem percorridos por entre as veredas citadinas.

A cidade se apresenta, portanto, como um palco do desconhecimento, onde, apesar da alta demanda de habitantes coexistindo por entre seu meio, muitos desconhecem as histórias e narrativas que compõem suas ruas, ou os valores e sentimentos movimentados pela experiência de sentir a cidade conforme nos incorporamos dentro de seus trânsitos e mecânicas. Neste sentido, ao buscar aprofundar nossa relação com o espaço vivido e caminhado, recorreremos às orientações de Eduardo Rocha Lima (2013, p.203), para quem o espaço narrado só pode ser efetivamente realizado a partir da postura do “homem lento”, definição emprestada por Milton Santos, cuja abordagem defende a experiência do caminhar como um método de pesquisa em busca da dimensão sensorial e subjetiva da existência urbana, no qual a ação caminhante exercida de forma atenta aos detalhes da experiência se torna imanente ao conflito social que faz parte da produção do espaço da cidade. Aos nos aproximar dos aspectos que compõem o trânsito de nossos narradores, é possível tomar a perspectiva marginalizada especificada por uma mescla de “presença e de diferença, de solidariedade e de desprendimento, mas nunca de indiferença” (2017, p.248 apud Lúcio, 2023, p.125), no que definiria Achille Mbembe como a ética do passante.

Neste sentido, ao aprofundar metodologias que destacam o lugar de diferença de nossos narradores, buscamos desenvolver formas de acessar as memórias silenciadas as quais a escrita histórica prevalece destituindo da formulação identitária da capital pessoense. Neste trabalho, seguimos acompanhados por Frederico Fernandes (2012) que definiu o método cartográfico como uma alternativa possível ao trabalho de narrar as ausências, uma vez que, na formulação de memórias e saberes que frequentemente constituem nossa cultura e senso comum, as narrativas e poéticas orais se encontram em um limbo do apagamento propiciado pelo grafocentrismo fomentado pelo paradigma europeu dominante que privilegia os aspectos da escrita formal em detrimento aos conhecimentos orais presentes nas mais variadas formas de epistemologia dissidentes, a exemplo das narrativas orais de história de vida. No entanto, permanecemos fiéis à

natureza constitutiva das histórias orais, pois, guiados por Alessandro Portelli (2016, p.16) é necessário sempre nos mantermos atentos à fronteira “imóvel e esquiva” do trabalho historiográfico, que “diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro”.

Desta forma, é possível pôr à relevo a importância presente nas lembranças alavancadas por nossos narradores em nossas entrevistas, cuja memória é posta no centro de nosso itinerário através do processo de caminhar em meio às ruas de suas vidas, captando as reminiscências mnemônicas intrínsecas ao movimento de deslocação e percepção do espaço, pois, como afirma Bergson, “não há percepção que não esteja infestada de lembranças.” (Henri Bergson, 1896, p.183 apud Ecléa Bosi, 1994, p.46). Assim, é possível tecer sobre o mapa da cidade, as histórias de narradores que, apesar da alta presença pelos centros urbanos da capital, jamais puderam deslocar suas perspectivas para o centro do espetáculo urbano, o qual no momento de nossa entrevista caminhada se torna palco para infâncias, adolescências e mocidades que outrora foram preteridas ou simplesmente apagadas da memória coletiva (Halbwachs, 1956 apud Bosi, 1994) constituinte a todas as sociedades e grupos sociais.

Seguindo por este percurso, Aleida Assmann (2011), em sua obra *Espaços da Recordação*, é quem nos direciona no processo atento de captação das memórias dos lugares, pois, segundo a autora, estes possuem a capacidade de preservar os sentidos, valores e sentimentos suscitados pelas memórias uma vez que podem permanecer tangíveis para além da competência humana de lembrar, e por vezes, até mesmo de forma atemporal, carregando pelo tempo imemorial as lembranças de comunidades apagadas pelo passado. Segundo Assmann:

Mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos. (2011, p.318)

Nesta abordagem, lugares cotidianos e comuns podem se tornar alavancas para dimensionar um passado cujos materiais e documentos acadêmicos passaram despercebidos em relação à escrita do tempo. Neste sentido, espaços cujas dimensões históricas flertam com a própria construção da cidade, como bairros adjacentes à região central de João Pessoa, a exemplo dos bairros do Roger, Tambiá e Torre, lugares onde as narrativas de Marinaldo e Inês deslocam-se constantemente, possuem a capacidade de estruturar uma identidade que escapa da formulação hegemônica dos itinerários da cidade, que tendenciosamente buscam nos fazer atravessar os mesmos espaços de sempre, em paralelo às mesmas intenções recorrentes, quase sempre voltadas à necessidade do consumo. Portanto, faz-se necessário a escuta atenta ao que nossos narradores podem nos orientar pelas ruas asfaltadas sobre o ponto mais oriental das Américas.

3 Do centro da Gira ao centro urbano

Quando Marinaldo foi convidado por nós para compartilhar suas memórias e caminhos de vida, ele pediu para nos encontrarmos em frente à sua casa, em uma ladeira na Rua Frederico Chopin, localizada no bairro do Roger, lugar onde Marinaldo cresceu e

vive até hoje, e onde iria dar início à caminhada por entre suas lembranças. Nosso narrador já é figura conhecida entre os cidadãos do bairro, pois é um participante frequente de todas as festividades da cultura oral e popular, tendo, inclusive, realizado uma pesquisa de Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, estudando a Lapinha.

Figura 1 - Marinaldo (de branco)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa

A festa na vida de Marinaldo não termina por aqui, uma vez que ele fecha a sua própria rua no mês de outubro em homenagem aos orixás das brincadeiras e celebrações, os Ibejis Cosme, Damião e Doum, a quem Marinaldo possui forte ligação espiritual durante a vida. Nosso narrador inicia sua contação de estórias lembrando do começo de sua participação nas festividades religiosas do bairro, quando era criança e frequentava a Igreja de Santa Terezinha, localizada na mesma rua da sua casa, no topo da ladeira.

Figura 2 - A rua durante o festejo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa

Marinaldo - (...) Era um inferno essa Santa Terezinha, a igreja, nunca me deixaram entrar para participar, sempre era um castigo. Mês de maio tinha procissão, aí todo dia entrava um anjinho e a minha vez de poder participar... aí tinha os três pastorzinhos, aquele negócio lá de Nossa Senhora de Fátima, num tinha da aparição?! Aí num tinha o menino? Pronto, eu queria ser aquilo, mas não deixavam. (...) todo dia entrava um anjo, nas 31 noites entrava uma pessoa, mas minha vez nunca chegava, que ódio mortal, de verdade. E a culminância era a coroação de Nossa Senhora, dia 31, isso era uma festa. Aí na Santa Terezinha era um

negócio assim, passava pelas ruas, aquele cântico, era tudo muito lindo, e no dia 31 era a coroação. Eu acompanhava dos bastidores, quando acabava a missa, ficava lá atrás da igreja, ninguém podia entrar, mas eu sempre arrumava um lugarzinho para ouvir o ensaio da coroação da Santa, que tinha uma música lá específica. Pronto, aquilo ali eu levo na minha memória, não tem como, nossa, e eu queria coroar Nossa Senhora também, mas imagina?! Eu não podia nada, imagine coroar Nossa Senhora, que castigo. Depois eu vim entender que eu poderia, por exemplo, na casa da minha Mãe de Santo, eu poderia coroar Iemanjá, que era uma Nossa Senhora da Conceição, com todo respeito, mas era Iemanjá... Aí eu que fazia os enfeites e os negócios. Tudo que eu não fiz na minha infância eu fui fazer no terreiro, aí eu podia botar a coroa em Iemanjá, aí enfim... Olha, como a macumba me ajudou.⁵⁶

Conforme vamos passando pelas memórias de Marinaldo, percebemos como as festividades religiosas sempre ocuparam um lugar afetivo em sua vida, mesmo que fossem em lugares cuja norma cristã prevalecesse, onde as classes menos favorecidas eram excluídas das participações mais chamativas, ainda assim era possível se sentir acolhido pela benção de Nossa Senhora, a qual nunca fora permitida ser coroada por nosso narrador em ocasiões cristãs. No entanto, o sonho de homenagear seu amor pela Santa nunca cessou, uma vez que, assim que fora entendido que as celebrações da Jurema eram ações e manifestações coletivas, Marinaldo não pestaneja em fazer parte do culto aos orixás, finalmente podendo celebrar o carinho que guardava pela Mãe dos Homens, a Rainha do Fundo do Mar. A partir da primeira experiência de terreiro que Marinaldo realizou ainda durante sua infância, ele percebe que esta será uma nova forma de viver sua vida dali em diante. Quando criança ele frequentava as celebrações sem que os parentes soubessem. É o que ele lembra ao rememorar a época em que precisava ficar em casa durante as noites para cuidar de sua avó, mas que a partir do momento em que a senhora dormia, Marinaldo dava início aos caminhos de sua fé:

Marinaldo - Ela [a avó] dormia na rede, aí eu pulei a janela do beco, e eu já ouvia os batuques do terreiro de Mãe Alaíde, a gente vai passar por lá. Pronto, essa foi minha primeira experiência, eu tremi mais do que tudo, as pernas era, assim, uma vara verde, eu morrendo de medo porque tinha referência do demônio, né? do cão, mas assim mesmo fui, sozinho, e pronto, ali eu me encontrei, ali era assim... o Paraíso. (...) E assim foi durante muito tempo, e depois eu soube que tinha outro terreiro aqui na pista, na Gouveia Nóbrega, desse outro lado, antes da bica, era o terreiro de Mãe Neném, que depois eu vim descobrir que era irmã de santo de Inês, enfim, aí eu fui pra lá também pra dar uma olhada (...) Pronto, ali começou minha vida de fato, eu me entreguei, como eu já tinha tido essas experiências aqui no Roger, aí aquilo ali já serviu pra abrir tudo, né? (...) E aí fiz santo, jurema, não sei o que, milhões de coisas na vida, negócios assim que eu não entendia nada, mas vamos viver. Coisas assim, pontos altos e quedas, assim, nossa... imensas, de ficar assim: e agora? E agora é viver e vamos s'imbora!

Ainda jovem, Marinaldo transgride as suas orientações e normas familiares para fugir e atravessar as intermediações de seu bairro, com seu relevo cindido entre Baixo e

⁵⁶ Entrevista cedida à nossa equipe no dia 22 de janeiro de 2025, realizada como parte do projeto de pesquisa “Mapeamentos em espiral: mulheres, terreiros e cidade.” realizada por nós na UFPB.

Alto Roger, a fim de se aproximar daquele chamado que rescindia até sua casa através do som dos elus, os atabaques que cruzavam as ruas do bairro se apossando de todo o espaço urbano como se a gira agora fizesse parte não só das pessoas que faziam parte dos ritos, mas também de todos aqueles que se faziam presentes pela região

O som e a melodia que fazem parte destas lembranças de nosso narrador não poderiam ser possíveis atualmente, pois o trânsito e as construções ocupam toda a formação presente nas ruas da cidade onde os elus, atabaques e canções de gira não encontram lugar para se fazerem ouvir. Esta cidade que começa a tocar nossos pés através das memórias de axé de Marinaldo também se faz presente ao transitarmos por entre as memórias de Inês dos Santos, mulher de fé, que nos cede suas memórias de caminhos e terreiros:

Figura 3 - Inês dos Santos



Fonte: Medeiros, 2019

(...) eu fui criada naquele setor ali, quando com dez anos de idade eu vim de Alagoa Grande, elas foram me buscar, que moravam seis... era tudo gente idosa. De novo, só tinha Virginio da Gama mesmo... que elas eram tudo professora da Universidade, esse povo, tudo filha dos primeiros governadores daqui da Paraíba, da família Gama e Mello, que é uma família muito conhecida aqui da Paraíba, que inclusive tem as ruas, né? Juiz Gama e Melo, sei que lá, não tem essas ruas, né? Pronto, eu fui criada... aí fiquei ali naquele setor até quinze anos... elas cuidando de mim. Quando foi com quinze anos já começaram a ficar tudo lenta, aí foram morrendo, morrendo, morrendo... aí eu fiquei só de novo, aí já passei pra família de Willis Leal (...). Agora, era para eu ter me desenvolvido com sete anos de idade... aí foi o tempo que ela morreu (a mãe) e eu fiquei sem ter convivência com ninguém. Aí quando eu chego aí no João XXIII, quando eu vim morar, já com uns quinze, mais ou menos, quatorze, aí que eu ouvia um Candomblé batendo lá na Correia Nóbrega, né? Aí eu dizia: um dia eu ainda vou dançar Xangô, um dia eu ainda vou ser Mãe de Santo... Até que enfim eu consegui arrumar umas amigadas que participavam, aí foi quando me levaram para a Torre. Né? Eu comecei a frequentar (...). Quando a gente fazia as obrigações lá em Madrinha, aí ia todo mundo de noite em todas as igrejas, eu mesma fui em sete igrejas, fui em várias igrejas, aí fui no cemitério e no mar e terminamos na Penha, sempre as obrigações de madrinha terminavam tudo na Penha, néra? Que quando passava na igreja, descia o rio...e o mar.⁵⁷

⁵⁷ Depoimentos gravados em 2018 durante o projeto “Cartografias das culturas populares: histórias de vida de mestras de religiões afro-ameríndias” que resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso de

No fragmento acima, são muitas as informações suscitadas pelas lembranças de Inês durante a narração de si mesma. Nossa narradora se tornou órfã ainda muito cedo em sua vida, o que a obrigou a ser trazida para João Pessoa de Alagoa Grande, onde morava em um quilombo no qual seus pais cultuavam as religiões de matriz africana. Ao chegar na capital paraibana, Inês passa a trabalhar nas casas de influentes figuras de sua época, como jornalistas, políticos e professores, a quem nossa narradora, ainda menina, passou a trabalhar como “menina de recados”, entregando cartas e anotações entre as casas de homens poderosos que moravam na região central da cidade, nos bairros do Centro, Tambiá e Roger. No excerto podemos ainda perceber que Inês sempre sonhou em continuar seu caminho espiritual cultuando os santos, no entanto, o mesmo só pode ser trilhado quando ela já estava mais velha, durante a adolescência, quando os sons dos elus que ecoavam pela região central começaram a se difundir por entre os espaços de Inês, quase como evocando-a, a chamando para que desse continuidade aos caminhos da Jurema em sua vida, o que cruzou, inclusive, os passos de nossos dois narradores entre as veredas do axé pessoense.

Assim como Marinaldo incorpora sua fé e devoção nas ruas de seu bairro, deslocando as mecânicas sistemáticas e pondo o axé e o ori no centro das ações urbanas, Inês também incorporou as ruas por entre os seus caminhos do santo, cruzando a cidade, as matas, as igrejas e os mares, uma atitude que era comum às práticas de terreiro que antigamente faziam suas missões que atravessavam toda a configuração urbana a fim de homenagear e fortalecer suas relações com as entidades. No caso de Inês, que durante toda sua vida trabalhou como empregada doméstica em casas de famílias ricas, seu papel em meio urbano também beirava o sentido funcional, no qual em nossa pesquisa tomamos como uma mulher de caminhos, termo cunhado por Luciany Aparecida (2019) ao nomear mulheres que vivenciavam os espaços urbanos como palcos para suas mediações entre as obrigações de gênero e classe, adquirindo, por vezes, alternativas de independência econômica e pessoal em suas vidas, mas que, no caso de Inês, é uma configuração que se manifesta através do cuidado, tanto o cuidado pelos outros como o cuidado com os santos.

As narrativas de Marinaldo José e Inês dos Santos se manifestam como uma profunda encruzilhada de saberes e memórias. Lugares nos quais os conhecimentos do axé e da Jurema Sagrada deixam de ser preteridos, deslegitimados e segregados para serem finalmente deslocados para o centro referencial das perspectivas do espaço urbano. Ao pensar a cidade, para além de suas funções hegemônicas e dominantes, nossos narradores tendem a rememorar a um tempo que não pode mais ser tocado devido ao intenso crescimento e mudança das mecânicas urbanas, pois lembram-se de uma cidade cuja figuração imaginativa se realiza a partir das andanças de terreiro e dos sons dos elus que ecoavam acima e abaixo das ladeiras do bairro do Roger. Suas memórias se passam em um tempo ancestral, um tempo que escapou das garras do silenciamento e que se inscreveu pelo através do corpo, das performances e das poéticas e narrativas orais. É um tempo espiralar, uma configuração que se manifesta por um presente que em nenhum momento consegue se abster do passado, das histórias e narrativas dos terreiros, da ancestralidade corrente entre suas veias. Segundo Leda Maria Martins (2002), o tempo espiralar se manifesta através das oralituras, grafias do/no corpo, que em nossa pesquisa,

Maria Gomes de Medeiros intitulado “Corpo, narrativa e saberes: histórias de vida de uma mestra juremeira na cidade de João Pessoa” – DLCV/UFPB, 2019.

conseguem se manifestar pelo próprio ato do caminhar, em que com os movimentos dos pés, torna-se possível se inscrever no imenso mapa urbano uma cidade-terreiro.

Ao fim do percurso, entramos em uma última encruzilhada acompanhados por Muniz Sodré (2002), para quem o terreiro representa uma configuração espacial e temporal que compreende a forma-social negro-brasileira, o que, nas palavras do autor, carrega em si os sentidos de uma materialidade ancestral cujas epistemologias e elementos de matriz africana tornam-se a forma principal pela qual os sujeitos participantes orientam as próprias vidas. Neste sentido, a cidade-terreiro é uma configuração a qual os saberes e memórias das populações formalizadas por princípios racializados se torna o centro das ações, onde os ritmos, mecânicas e encontros se aproximam bem mais da intuição ancestral de nossas raízes afro-indígenas e rejeita a forma hegemônica e dominante dos espaços urbanos. Em meio à cidade-terreiro, rios e matas tomam o espaço das ruas e prédios, elus, palmas e toques de Jurema substituem os barulhos e gritos vindos dos carros e empresas, e as memórias de Inês e Marinaldo ocupam os pontos cardinais que nos reorientam pelo centro da margem mais oriental da Abya Ayala.

Considerações finais

Concluimos, portanto, que a estrutura colonial das cidades construídas a fim de movimentar o fervor do capitalismo que caracteriza nossa sociedade atual pode ser reorganizada a partir de uma postura que se interessa pelas histórias que na cidade se fazem presentes. As narrativas orais de histórias de vida tornam possível a captação da memória sensível presente nos espaços urbanos, motores por trás da apreensão com diferença das localidades que compõem a cidade. Ao transitarmos pelas memórias de Inês e Marinaldo, somos apresentados a uma capital que difere em múltiplos graus da cidade que se apresenta a partir de uma identidade eurocêntrica e exportada, pois a cidade contada por nossos narradores aciona diferentes repertórios de vivências que vão desde as lembranças mais cotidianas de uma forma de vida mais simples e lenta que está perdendo espaço nas sociedades pós-modernas até as lembranças mais pessoais que norteiam as vidas de quem narra até os dias atuais. Uma cidade de memória, cultura e sagrada, que nos motiva a apreender melhor o que se mantém à nossa volta, guiando nossa percepção pela pergunta norteadora: quem pode narrar o que?

Por fim, notamos que mais uma vez precisamos escutar a memória contada pelo corpo, nesta ocasião, especificamente, a memória narrada pelos pés de quem caminha, pois, em uma sociedade que se dispõem a excluir a perspectiva daqueles/as que nela representam uma ameaça aos padrões de poder dominante historicamente reconfigurados, a memória encontra diferentes contornos para manter sua forma presente.

Ainda orientados pelo pensamento de Martins (2002), dentre as escansões as quais o corpo constrói poética e saber, tomamos o caminhar como uma forma oralitizada de escrever a cidade, ao passo que se inscreve a própria narrativa em contato com a narrativa dominante do espaço urbano. Caminhar é também enunciar, pois verbaliza a forma com a qual nos relacionamos com o espaço apreendido, expressa nossas escolhas e sentimentos em torno da realização do espaço caminhado e compreende a subjetividade que emprestamos ao percurso escolhido, encenado, enunciado pelos pés que tomam caminho pela memória.

Seguindo esse caminho, associados às narrativas da Jurema Sagrada, como uma possibilidade de pensar nas cidades a partir de outras relações com o tempo/espaço, o tempo espiralar representa para nossa pesquisa um aspecto direcionador em nossos

roteiros, uma vez que a partir de sua definição podemos entender as configurações subjetivas da vida de nossos narradores, já que os valores e crenças que norteiam suas falas são heranças de um legado ancestral, um passado que em nenhum momento se ausenta do presente. Neste caso, a espiral do tempo foi narrada pelos pés, em toque ao chão, de volta à terra que foi invadida há mais de cinco séculos e que até hoje precisa ser reintegrada às vidas daqueles que sangraram para que a cidade fosse erguida. Concernente ao que a professora Leda afirmou anteriormente, precisamos manter sempre nossa escuta atenta às histórias que se apresentam diante de nós, pois, “assim como não há reminiscência total, absoluta e eterna, o esquecimento também é da ordem da incompletude. (Martins, 2002, p.89)

Referências

ASSMANN, Aleida. LOCAIS. In: **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

APARECIDA, Luciany. Ensaio de crítica autobiográfica: trajetos de vida e documentos de percurso nos procedimentos metodológicos de escrita de um romance. **Revista Graphos**, vol. 21, nº3, 2019.

BISPO, Nêgo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

FERNANDES, Frederico Garcia. O atributo da voz: poesia oral, estudos literários, estudos culturais e abordagem cartográfica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 33, 2012.

LIMA, Eduardo Rocha. A cidade caminhada... o espaço narrado. **Redobra**, UFBA, n.11, p. 202-211, 2013.

MARTINS, L. M.. Performances do tempo espiralar. In: Graciela Ravetti; Márcia Arbex. (Org.). **Performance, exílio, fronteiras, errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, v. 1, p. 69-92.

MEDEIROS, M. G. **CORPO, NARRATIVA E SABERES: ESTÓRIAS DE VIDA DE UMA MESTRA JUREMEIRA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA**. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PORTELLI, Alessandro. História oral: Uma relação dialógica, In: **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SEQUÊNCIA BÁSICA DE RILDO COSSON NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: POSSIBILIDADES COM AS LIJ

Maria José Núñez Merino
<https://orcid.org/0009-0007-2399-3008>
Universidade Federal da Paraíba
maria.jose.nunez.merino@academico.ufpb.br

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena
<https://orcid.org/0000-0002-5521-9873>
Instituto Federal da Bahia
siomaralucena@ifba.edu.br

Introdução

A separação entre língua e literatura ainda pode ser percebida em muitas práticas de ensino de línguas. No caso do espanhol como língua estrangeira/adicional (ELE/ELA), muitos enfoques privilegiaram o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente o domínio de estruturas gramaticais e repertórios lexicais. A literatura frequentemente aparece de maneira periférica, utilizada apenas como suporte para atividades de compreensão textual, e sendo considerada como um gênero textual mais para abordar em classe, que além disso pode resultar complicado para certos níveis. Tal abordagem tende a reduzir o texto literário a uma função instrumental, deixando em segundo plano sua dimensão estética, cultural, interpretativa e seu potencial como formadora de leitores.

De fato, a leitura literária proporciona experiências que ultrapassam o aprendizado estritamente linguístico. Ao entrar em contato com textos literários em outra língua, o leitor também se aproxima de diferentes formas de representar o mundo, construir sentidos e interpretar experiências humanas e culturais. Por isso, a literatura pode ocupar, sim, um espaço na formação de leitores críticos também em línguas estrangeiras e adicionais.

Nos últimos anos, diferentes estudos têm destacado a necessidade de repensar o lugar da literatura no ensino de ELE, propondo abordagens que articulem formação leitora, experiência estética e desenvolvimento do pensamento crítico (Peñas Ruiz, 2021a, 2021b; Lucena; Núñez, 2024). Nesse sentido, as discussões sobre letramento literário, especialmente a partir das contribuições de Cosson (2009, 2021), oferecem possibilidades para refletir sobre o papel e a presença da literatura nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais. Cabe destacar que, dentro dessas discussões, as literaturas para crianças e jovens apresentam potencial, pois, longe de se restringirem a textos simplificados ou destinados exclusivamente ao público infantil, mobilizam múltiplos repertórios culturais, relações intertextuais e diferentes linguagens (Del Rey Briones, 2007).

A partir dessas reflexões, este estudo, de natureza teórico-reflexiva, apoia-se em revisão bibliográfica e na elaboração de uma proposta didática fundamentada na sequência básica de letramento literário de Rildo Cosson. Assim, busca refletir sobre possibilidades de integrar essa abordagem às aulas de língua espanhola, a partir do tema “personagens infantis clássicos reinventados”.

Mais do que descrever detalhadamente atividades, interessa-nos refletir sobre possibilidades de articulação entre literatura, ensino de línguas e formação leitora em

contextos de espanhol como língua adicional/estrangeira, considerando a leitura literária como espaço de interpretação, produção de sentidos e formação crítica.

1 Literatura nas aulas de ELE: os contos contam

A literatura pode ser compreendida como uma manifestação humana universal, presente em diferentes culturas, épocas e formas de expressão (Candido, 2004). Mais do que um conjunto de obras legitimadas socialmente, ela integra o cotidiano por meio de referências culturais, narrativas e discursos compartilhados socialmente (Acquaroni, 2007). Assim, além de seu valor estético, a literatura também pode contribuir para processos de humanização, reflexão e construção de sentidos no contexto social e educativo.

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas, os textos literários assumiram diferentes funções e valores. No método gramática-tradução do século XIX, de caráter fortemente normativo, a literatura ocupava posição central como modelo linguístico e cultural, uma vez que o objetivo principal era a leitura de obras consideradas canônicas. Posteriormente, com a ascensão das abordagens estruturalistas e mecanicistas e, mais tarde, com a consolidação das abordagens comunicativas ao longo do século XX (Richards; Rodgers, 2009), a literatura foi gradualmente marginalizada nas aulas de línguas, passando a ser vista como um recurso complexo, associado a uma linguagem pouco natural e distante das necessidades comunicativas dos aprendizes (Peñas Ruiz, 2021).

Nas últimas décadas, contudo, observa-se uma retomada do interesse pelos textos literários no ensino de ELE, acompanhada da consolidação de reflexões teóricas que defendem sua relevância no processo de aprendizagem. Embora isso nem sempre se reflita de maneira efetiva nos currículos e materiais didáticos, ampliam-se as discussões sobre o potencial da literatura no desenvolvimento de propostas mais comunicativas, interpretativas e culturalmente significativas (Peñas Ruiz, 2021).

Segundo Letelier (2018), a presença de textos literários nas aulas de ELE pode favorecer a ampliação do vocabulário, o trabalho com a gramática e o desenvolvimento da capacidade de compreender ideias mais complexas. Ao mesmo tempo, atividades realizadas após a leitura podem estimular a produção escrita, ampliando o repertório lexical e contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos sintáticos.

A dimensão oral também pode ser favorecida, especialmente em práticas colaborativas de discussão e compartilhamento de interpretações, nas quais os alunos confrontam perspectivas, negociam sentidos e constroem leituras coletivas. Da mesma forma, a literatura pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão auditiva por meio da escuta de poemas musicados, narrativas gravadas ou dramatizações, ampliando as possibilidades de contato com a língua em diferentes formas de expressão.

Por sua vez, Reyes-Torres (2019) afirma que essa abordagem permite articular o estudo da língua, a gramática e a expressão de ideias em contextos culturalmente autênticos. Ainda Mendoza Fillola (2007) defende a leitura e o desenvolvimento da competência lecto-literária como parte integrante do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e não como um elemento complementar. Se a literatura se constrói por meio da língua, os textos literários também podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua.

Por sua vez, a Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) constitui um campo amplo e heterogêneo, marcado por diferentes denominações — literatura infantil, juvenil, infantojuvenil ou literatura para jovens —, o que já evidencia a dificuldade de estabelecer

definições rígidas e consensuais. Essa diversidade terminológica revela não apenas a pluralidade de obras e destinatários, mas também a complexidade teórica que atravessa sua constituição como campo de estudos. Assim, as LIJ podem ser compreendidas como objetos culturais complexos que participam das primeiras experiências de leitura literária e desempenham papel importante na formação de leitores. Bombini (2018) destaca que tais experiências iniciais podem influenciar de forma decisiva a relação futura do sujeito com a literatura. Ao mesmo tempo, essas obras não se encontram desvinculadas das condições históricas e sociais em que circulam, podendo tanto reproduzir valores legitimados socialmente quanto problematizá-los e colocá-los em discussão.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, diferentes pesquisas indicam um interesse crescente pelo uso das LIJ como corpus de trabalho. Paran (2008) observa que essas obras têm sido progressivamente incorporadas em práticas de ensino de línguas, ainda que sua presença permaneça reduzida em muitos materiais didáticos. Entretanto, as LIJ apresentam características particularmente relevantes para o ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Colomer (2010), essas obras favorecem o contato inicial com imaginários culturais compartilhados, ampliam o domínio da linguagem literária e contribuem para processos de socialização e construção de sentidos sobre o mundo. Somam-se a isso aspectos como a presença de intertextualidade, humor, multimodalidade e diferentes formas de articulação entre linguagem verbal e visual, elementos que podem favorecer experiências de leitura mais acessíveis e significativas em língua estrangeira.

No entanto, embora apresentem amplo potencial formativo, as LIJ em espanhol ainda enfrentam desafios no contexto brasileiro. Questões relacionadas ao acesso às obras, sua reduzida presença em políticas públicas, a limitada inserção nos currículos de formação docente e a escassez de pesquisas específicas constituem obstáculos para sua incorporação mais ampla nas aulas de ELE (Oliveira, 2022).

Ainda assim, dentro desse amplo universo literário, alguns gêneros apresentam características que podem favorecer sua inserção em práticas pedagógicas e aproximar os estudantes da leitura em língua adicional. Entre eles, destacamos os contos tradicionais: amplamente difundidos, acessíveis e presentes no repertório cultural de praticamente todos os sujeitos em algum momento de sua vida.

De acordo com Del Rey Briones (2007) embora hoje estejam frequentemente associados ao público infantil, os contos tradicionais não foram originalmente criados exclusivamente para crianças. Pelo contrário, condensam de forma simbólica e poética experiências humanas universais relacionadas ao medo, aos desejos, aos conflitos e às relações sociais. Por isso, mesmo quando lidos por adultos, continuam produzindo sentidos e novas interpretações.

Além disso, esses contos circulam em múltiplas culturas e versões, já que compartilham estruturas, motivos e arquétipos recorrentes. Nesse sentido, as releituras contemporâneas dessas narrativas podem ativar conhecimentos prévios dos estudantes, mas também problematizar estereótipos, valores culturais e modos de representação.

Os contos clássicos possuem suas raízes na tradição oral, sendo transmitidos e transformados ao longo do tempo por diferentes narradores. Nesse processo, cada contador imprime novos sentidos e particularidades à narrativa, fazendo com que um mesmo conto apresente múltiplas versões. Muitos desses relatos foram recolhidos e popularizados por autores como os famosos irmãos Grimm ou Charles Perrault, o que contribuiu para sua circulação e permanência em diferentes contextos culturais.

Na sua tese, Kuek Muñoz (2016), analisa o uso do conto nas aulas de espanhol, observa a pouca relevância atribuída à literatura em muitos materiais didáticos e destaca

que, em certos casos, o texto literário acaba perdendo seu valor estético e artístico ao assumir uma função predominantemente instrumental. A autora defende, entretanto, que o conto constitui não apenas um gênero literário, mas também um importante elemento cultural, capaz de mobilizar experiências, valores e formas de identificação compartilhadas entre diferentes culturas. Além disso, ressalta que o trabalho com contos pode integrar distintos enfoques de ensino de línguas, favorecendo práticas mais significativas e participativas, nas quais a dimensão cultural, em lugar de aparecer como complemento isolado, esteja articulada ao próprio processo de aprendizagem da língua.

Assim, os contos clássicos apresentam um bom potencial no ensino de línguas, especialmente por fazerem parte de um repertório cultural amplamente compartilhado. Muitas dessas narrativas trazem personagens já conhecidos pelos estudantes, o que favorece a ativação de conhecimentos prévios e a aproximação com a leitura literária. Isso promove processos de inferência, antecipação e construção de sentidos, permitindo que a leitura literária não dependa exclusivamente da compreensão lexical total do texto.

Por outro lado, funcionam como formas de transmissão cultural e de preservação de tradições literárias, ao permitir o contato com diferentes valores, símbolos e modos de representação. Essas histórias também possibilitam processos de identificação pessoal, uma vez que frequentemente abordam conflitos, medos e experiências humanas universais.

Por fim, as releituras e reinvenções de contos clássicos podem estimular a criatividade dos estudantes, bem como favorecer práticas de interpretação e produção mais participativas e significativas. Pode ser uma experiência de alteridade através da fruição. Sem esquecer que a presença habitual de ilustrações, elementos gráficos e relações entre texto verbal e visual amplia as possibilidades de construção de sentidos, favorecendo a participação de leitores com diferentes níveis de proficiência linguística.

Como já foi mencionado, se não quisermos reduzir o potencial dos contos a usos instrumentais ou meramente ilustrativos, é necessário compreender a leitura literária como um processo amplo de construção de sentidos. É nesse horizonte que se inscreve a noção de letramento literário, que apresentamos a seguir e que é a base da nossa proposta de sequência didática.

2 Letramento literário e formação do leitor

A noção de letramento literário como o processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos, a partir do conceito de letramento entendido como um “processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo” (Cosson, 2021, p.85), desloca a compreensão da literatura como um conjunto fixo de conteúdos para concebê-la como uma prática de construção de sentidos. Nesse marco, ler literatura implica participar de um processo interpretativo que envolve texto, intertexto e contexto, mobilizando saberes prévios, experiências de leitura e posicionamentos do sujeito.

Diferentemente de abordagens que priorizam a decodificação ou a identificação de informações explícitas, o letramento literário enfatiza a leitura como experiência estética e responsiva. Trata-se de favorecer o encontro pessoal do leitor com a obra, possibilitando não apenas a compreensão, mas também a produção de sentidos, em um

movimento que articula leitura e expressão. Nesse sentido, a noção de leitura responsiva, entendida como o registro da “resposta” que a literatura suscita no leitor em diferentes formas e suportes, desde que se preserve o elo entre texto e leitor (Cosson, 2021), reforça essa concepção de leitura como prática interpretativa e subjetiva.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Bombini (2006), ao considerar aos nossos alunos como sujeitos leitores, isto é, uns agentes ativos na construção de significados. Com isso, a leitura literária assume uma dimensão formativa que ultrapassa o âmbito escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos discursos e às representações culturais.

Essa compreensão do leitor como sujeito ativo também permite pensar a leitura literária como prática social compartilhada. A construção de sentidos não ocorre de maneira isolada, mas em processos de interação nos quais diferentes experiências, interpretações e repertórios entram em diálogo. Nesse sentido, a sala de aula pode constituir-se como espaço de circulação de leituras e de negociação de significados, no qual os estudantes compartilham percepções, confrontam interpretações e ampliam suas formas de compreender os textos. Ler literatura, portanto, não implica apenas uma relação individual entre leitor e obra, mas a participação em comunidades interpretativas que legitimam diferentes formas de resposta e participação.

Nesse processo de apropriação da leitura como construção literária de sentidos, a literatura deixa de ser compreendida como conteúdo estático ou predeterminado e passa a ser entendida como prática viva. Sob essa perspectiva, a seleção de textos não depende de um cânone rígido, mas da sua significatividade para os leitores, priorizando obras plurais e diversas que ampliem seu repertório. O objetivo central é favorecer um encontro pessoal entre o aluno e a obra por meio dessa leitura responsiva da qual falava Cosson, e que é fundamental no ensino de línguas, graças a uma articulação entre produção e prática interpretativa que vai conectar o texto com seu intertexto e contexto, culminando na fruição estética.

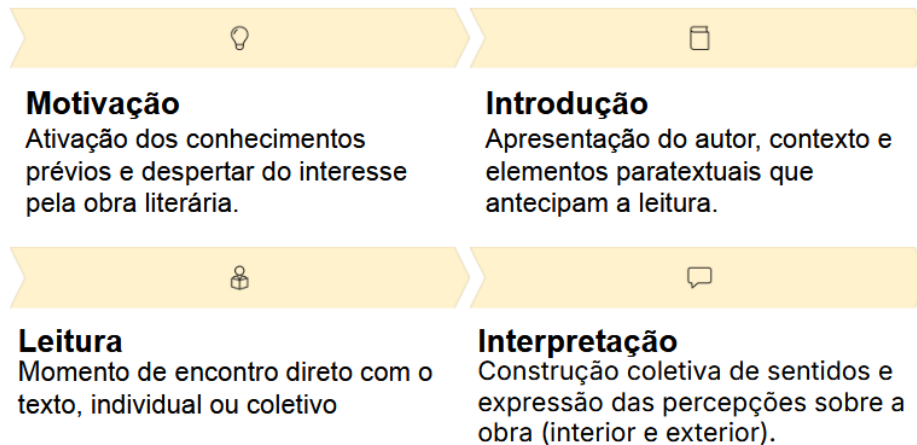
Desta maneira, promover o letramento literário implica criar condições para que os estudantes leiam, interpretem e se posicionem, reconhecendo-se como participantes de práticas culturais mediadas pela linguagem, sempre considerando seus perfis e necessidades. Daí que a nossa proposta destaque a sequência básica proposta por Cosson como possibilidade metodológica.

2.1 A sequência básica de Cosson como possibilidade metodológica

Como mostra a fig.1, a sequência básica proposta por Cosson está composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação e oferece um caminho metodológico para organizar práticas de letramento literário na escola. Mais do que uma sequência rígida, trata-se de um dispositivo flexível, que pode ser adaptado a diferentes cenários e níveis de ensino. É importante mencionar que não se parte de um corpus literário pré-determinado, uma vez que a literatura é concebida como prática e não como um conteúdo fixo a ser ensinado. Por esse motivo, a seleção dos textos depende de sua significatividade para os leitores, considerando suas necessidades, especificidades e âmbitos de aprendizagem. No caso do ensino de línguas, é necessário considerar também

o estágio de aprendizado da língua do grupo. Prioriza-se, assim, a escolha de obras plurais e diversas, com diferentes níveis de complexidade

Figura 1 - Sequência básica de Cosson



Fonte: Elaboração própria a partir de Cosson (2009)

O processo inicia-se com as etapas de motivação e introdução, nas quais se ativam conhecimentos prévios, desperta-se a curiosidade dos alunos e se apresentam o autor, o contexto e os elementos paratextuais, construindo um horizonte de expectativas para a leitura. A etapa de leitura é o momento central de encontro com o texto, podendo ocorrer de forma individual ou coletiva, assumindo diferentes configurações conforme os objetivos pedagógicos e o perfil dos leitores e favorecendo a imersão, a mediação docente e a construção de sentidos pelo leitor. Por fim, a interpretação configura-se como uma etapa de construção coletiva de significados, na qual os estudantes articulam suas percepções individuais com o contexto da obra, promovendo a reflexão crítica e a consolidação do letramento literário. Como destaca Cosson (2021), esse momento não se limita à verificação da compreensão do texto, mas implica a elaboração de respostas que permitam ao leitor expressar sua experiência diante da obra, compartilhar interpretações e estabelecer novas relações com outros textos e contextos.

Podemos articular a proposta de Cosson com o conceito de unidade de leitura de Ezequiel Theodoro da Silva (2008), entendida como um todo harmônico, bem articulado, coeso, contendo textos e atividades que leve os estudantes à compreensão mais refinada de temas e ao domínio de competências orientadas para sua autonomia como leitores. Assim, a sequência didática não se organiza apenas como uma progressão de etapas, mas como parte de uma unidade de leitura que confere coerência ao trabalho com os textos literários, articulando objetivos, materiais e atividades em torno de um eixo comum.

Nessa perspectiva, o professor de línguas assume um papel fundamental como mediador da leitura literária. Mais do que propor atividades ou verificar compreensões, sua atuação consiste em criar condições para o encontro entre o leitor e a obra, favorecendo a circulação de interpretações, o diálogo entre diferentes repertórios e a construção compartilhada de sentidos. Como destaca Munita (2020), a mediação literária implica acompanhar os estudantes em seus percursos de leitura, legitimando suas respostas e promovendo experiências significativas com os textos.

Assim, a seguir apresentamos uma proposta didática que procura a reflexão e a articulação desses princípios por meio de uma unidade de leitura centrada na releitura de contos tradicionais.

2. 1 Sequência didática: *Cuéntame un cuento- Versiones*

Os objetivos desta proposta didática incluem valorizar a importância dos contos clássicos no ensino-aprendizagem de línguas, favorecer a construção de múltiplos sentidos nas leituras e ampliar o repertório dos estudantes por meio da introdução de práticas de leitura multimodais, incluindo também a poesia. Busca-se ainda promover a leitura conjunta e em voz alta como estratégia de mediação e partilha de sentidos, bem como incentivar o desenvolvimento da leitura crítica. De forma mais ampla, pretende-se desenvolver a competência literária dos estudantes, entendida como a capacidade de estabelecer uma relação ativa com as obras e de interpretá-las de maneira significativa.

A sequência foi articulada em torno do eixo temático “personagens clássicas reinventadas”, utilizando como fio condutor o um conto clássico Chapeuzinho Vermelho e, particularmente, a figura do lobo, recorrente em diversas narrativas. Os contos tradicionais funcionam como uma ponte entre a tradição oral e a cultura escrita, favorecendo desde a apropriação do sistema alfabético nas crianças menores até o desenvolvimento do sentido estético e da capacidade de análise crítica em estudantes mais avançados. Além disso, são reconhecidos como um patrimônio cultural indispensável na sala de aula segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A escolha possibilita explorar tanto a dimensão intertextual quanto a problematização de estereótipos e representações culturais nos diferentes textos.

Esta proposta inspira-se numa seleção de autores e obras de ambos os lados do Atlântico que questionam e reconfiguram narrativas convencionais. Destacam-se a reescrita irreverente da figura do lobo em *Feliz Feroz* (2014), de El Hematocrítico, e a exploração metatextual de Luis María Pescetti em *Caperucita Roja, tal como se lo contaron a Jorge* (2016), onde o lido e o imaginado se entrecruzam na construção de diferentes sentidos.

Da mesma forma, integra-se a dimensão lírica de José Agustín Goytisolo no poema *Lobito bueno* (1961) e a proposta lúdico-musical de María Elena Walsh em *El reino del revés* (1963), conformando um núcleo que permite explorar a linguagem e revisitar temas universais a partir de uma perspectiva sensível, crítica e humorística.

Na etapa de “motivação”, a sugestão é privilegiar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, mobilizando suas experiências com contos clássicos e suas diferentes versões em múltiplas mídias. Para Bombini (2018) isso significa trazer seu conhecimento do mundo, seus saberes sujeitos, suas visões do mundo e utilizá-los para introduzir o aluno no universo literário. Recursos como músicas, vídeos e imagens funcionam como mediadores de acesso ao universo temático, sem substituir o trabalho com o texto literário.

Esta etapa se apresenta como um passo pedagógico fundamental para a introdução do aluno no universo literário, favorecendo a articulação entre o tema do texto e seus conhecimentos prévios, bem como com sua visão de mundo. Para evidenciar a ideia de universalidade dos contos tradicionais, é apresentada a expressão inaugural dos contos tradicionais — equivalente a “Era uma vez” — em diferentes línguas, como espanhol, francês, basco, catalão, inglês e português. Essa multiplicidade linguística evidencia a

circulação transcultural dos contos. Em seguida, são apresentados elementos visuais em forma de silhuetas, como uma lâmpada mágica, um sapato de cristal, uma maçã e a figura de uma menina com um lobo, que funcionam como estímulos de reconhecimento e associação com narrativas clássicas da cultura popular.

A partir das respostas dos alunos, sugere-se a apresentação de outros elementos visuais que dialoguem com seus conhecimentos prévios, como capas de livros, cartazes de filmes, séries de televisão ou videogames baseados em contos tradicionais. Nesse sentido, a exibição de um trailer do filme *Blancanieves* (2012), de Pablo Berger, ambientado no sul da Espanha, filme mudo em preto e branco, com música marcante e referências ao imaginário taurino, serve para captar a atenção de grupos mais adultos e fazer comparações de visões de mundo já desde o início.

A etapa de “introdução” concentra-se na exploração de elementos paratextuais e na apresentação das obras e dos autores, favorecendo a construção de expectativas de leitura, mas a música pode ser uma motivação extra para o engajamento, por isso recomenda-se a canção “Cuéntame un cuento”, do grupo Celtas Cortos, cuja base folclórica e temática associada aos contos tradicionais dialogam com práticas culturais como o hábito de escutar histórias antes de dormir, como evidencia o refrão da canção (Celtas Cortos, 1991)

Cuéntame un cuento
Y verás qué contento
Me voy a la cama
Y tengo lindos sueños
[...]
Pues resulta que era un rey
Que tenía tres hijas
Las metió en tres botijas
Y las tapó con pez
Y las pobres princesitas
Lloraban desconsoladas
Y su padre les gritaba
Que por favor se callaran

A referência ao rei e às princesas insere a canção no universo simbólico dos contos tradicionais, aproximando-a do fio condutor da sequência de leitura e favorecendo a ativação de repertórios culturais compartilhados pelos estudantes.

A observação de capas, títulos e ilustrações é um momento de antecipação e formulação de hipóteses nas leituras coletivas. No caso de *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault, utiliza-se um dos famosos gravados de Gustavo Doré. No caso de *Feliz Feroz do Hematocrítico* e da *Caperucita roja* de Pescetti, recorre-se às capas dos livros, como mostra a fig. 2:

Figura 2 - Imagens pré-leitura



Fonte: Doré, In: Perrault ([s.d.]); Pescetti (2016); El Hematocrítico (2014)

Para ilustrar o conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, recurrimos a uma das conhecidas gravuras de Gustave Doré, nas quais a cena é construída a partir de forte carga dramática e detalhamento visual, característica de suas ilustrações para os contos de fadas do século XIX. Já em *Feliz Feroz*, de El Hematocrítico, e em *Caperucita Roja*, de Pescetti, as capas das obras são o ponto de partida para a leitura, destacando-se o caráter contemporâneo e paródico dessas reescrituras, onde as cores vivas contrastam com a tradição visual mais clássica presente na versão ilustrada por Doré, na qual o lobo é representado de forma realista e sombria, utilizando o jogo de luz e sombras para evocar o medo e o perigo iminente do predador que habita o imaginário de Perrault.

A leitura é realizada em várias fases de forma coletiva e, em alguns momentos, dramatizada, valorizando a oralidade e a dimensão performativa do texto literário. Essa prática contribui para a construção compartilhada de sentidos e para o envolvimento dos estudantes com a obra.

Como se trata de realizar a leitura de diferentes textos, iniciamos pela versão de Perrault, por ser breve e permitir tanto a leitura silenciosa individual quanto a leitura coletiva. Em seguida, propõe-se uma discussão específica sobre o desfecho da narrativa: “E dizendo essas palavras, o malvado do lobo se lançou sobre Chapeuzinho Vermelho e a devorou”. Trata-se de um final com o qual os estudantes já estão familiarizados?

A partir dessa problematização sobre possíveis desfechos, introduz-se outro gênero discursivo que mobiliza diferentes modos de leitura: as tirinhas. Nesse caso, trabalham-se três versões da história de Chapeuzinho Vermelho produzidas pelo argentino Quino. Nessas releituras, os papéis tradicionais da Chapeuzinho e do lobo são ressignificados, distanciando-se das representações mais conhecidas: em uma delas, Chapeuzinho aparece como uma figura calculista e cúmplice da morte da avó junto com o lobo; em outra, assume uma postura “mafiosa”, enquanto o lobo é representado como vítima; e, em uma terceira, a personagem surge no Jardim do Éden, interferindo na cena da maçã e subvertendo a narrativa bíblica tradicional.

Na segunda etapa de leitura, é a vez de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, de Luis María Pescetti. Sugere-se a realização da leitura em duplas. O trabalho

com essa obra permite ampliar a reflexão sobre as releituras dos contos tradicionais ao explorar não apenas a narrativa, mas também os modos de construção de sentidos durante a leitura. A obra apresenta uma estrutura baseada no diálogo constante entre um pai, que narra a versão clássica da história, e seu filho Jorge, que imagina os acontecimentos a partir de referências do seu próprio universo cultural e cotidiano.

Nesse sentido, a leitura em duplas favorece a troca de interpretações e a reflexão sobre o papel da imagem na construção narrativa. Embora as palavras do narrador permaneçam as mesmas, as ilustrações revelam perspectivas distintas entre pai e filho: enquanto o pai imagina uma ambientação tradicional, marcada por bosques sombrios e lobos ameaçadores, o menino ressignifica esses elementos a partir de referências contemporâneas, imaginando, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho voando como uma super-heroína, um lobo semelhante a personagens de desenhos animados ou um caçador chegando em um foguete.

No texto de Pescetti, em que o pai conta a história a Jorge, evidencia-se a figura do mediador de leitura, entendido por Munita (2024) como aquele que não apenas lê, mas cria um espaço para que o leitor interprete, imagine e transforme a narrativa. Nesse processo, a formação de leitores críticos pressupõe a possibilidade de brincar com os textos e produzir novas leituras. De fato, a obra mobiliza elementos metaficcionalis, já que a narrativa não trata apenas da história de Chapeuzinho Vermelho, mas também do próprio ato de contar e interpretar histórias. Dessa forma, evidencia-se como o leitor participa ativamente da construção de sentidos, reinterpretando a narrativa a partir de suas experiências, repertórios e referências culturais.

A partir da percepção das diferentes representações do lobo construídas ao longo das leituras, apresentam-se, como textos complementares, dois poemas que dialogam com a inversão de papéis e a subversão de expectativas. Ambos os textos foram posteriormente musicados, o que possibilita incorporá-los também como recurso de motivação e de prática de pronúncia em língua espanhola. Não esqueçamos que a articulação entre linguagem verbal, visual e sonora pode favorecer a participação de leitores com diferentes níveis de competência linguística, ampliando as possibilidades de compreensão, interpretação e envolvimento com as obras.

A proposta pode consistir em ler e/ou cantar os poemas, comparando os elementos que possuem em comum e estabelecendo relações com as leituras realizadas até o momento. O poema *El Lobito bueno*, de José Agustín Goytisolo (1983), publicado originalmente em 1968, apresenta uma releitura dos personagens tradicionais dos contos tradicionais a partir da inversão de suas características habituais. O lobo, geralmente associado ao perigo e à maldade, aparece como vítima de maus-tratos, enquanto outras figuras também têm seus papéis modificados: o príncipe é mau, a bruxa é bonita e o pirata é honesto. O poema constrói, assim, a ideia de um “mundo ao contrário”, rompendo com representações normativas e convidando o leitor a questionar estereótipos tradicionalmente associados a esses personagens. Eis o poema na íntegra:

*Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés*

El Reino del Revés, de María Elena Walsh, escrito ainda na década dos 60 do século XX, trabalha também com a lógica da inversão, ao descrever um espaço em que as ordens convencionais do mundo aparecem alteradas: pássaros nadam, peixes voam e gatos falam inglês. Embora o poema apresente um tom ainda mais lúdico e *nonsense*, é possível estabelecer conexões com o texto de Goytisolo e com as leituras anteriores, especialmente no que se refere à ruptura de expectativas e à ressignificação de figuras e situações conhecidas pelos estudantes. Neste caso, deixamos um trecho da composição de Walsh (2000), suficiente para evidenciar a lógica de inversão presente no texto.

*Me dijeron que en el Reino del Revés
Nada el pájaro y vuela el pez
Que los gatos no hacen miau y dicen yes
Porque estudian mucho inglés
Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés
Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés*

A introdução da poesia entre as leituras é uma oportunidade de ampliar os gêneros literários trabalhados em sala de aula, já que a narrativa costuma ocupar um espaço maior nas práticas de ensino. Se a literatura, em alguns contextos de ELE, ainda é percebida como algo “difícil”, a poesia desperta ainda mais receios entre professores e estudantes, muitas vezes em razão da ideia de que o texto poético exige interpretações únicas ou excessivamente complexas. Entretanto, como se pode observar nesta proposta, a seleção de textos que dialogam entre si e se entrelaçam tematicamente pode tornar a experiência de leitura mais significativa e prazerosa para os alunos, ao mesmo tempo em que amplia seus repertórios literários e culturais.

A proposta para o último texto consiste, inicialmente, em uma leitura silenciosa individual, seguida de uma leitura coletiva e dramatizada, já que a obra apresenta muitos diálogos que favorecem esse tipo de prática. O texto selecionado é *Feliz Feroz* (2014), de Miguel Ángel López González, conhecido como el Hematocrítico.

Na narrativa, a mãe do jovem lobo procura desesperadamente o temido Lobo Feroz porque o seu filho é “bom demais”. O pequeno lobo estuda muito, mantém o quarto organizado, gosta de cenouras e ajuda senhoras a atravessar a rua, comportamentos que entram em conflito com as expectativas associadas à figura tradicional do lobo nos contos clássicos. Diante disso, o Lobo Feroz decide transformar o sobrinho em um “verdadeiro lobo” durante as férias de verão. No entanto, cada tentativa de ensinar ferocidade acaba se convertendo em situações inesperadas: os uivos são interrompidos para salvar joaninhas, as caçadas transformam-se em piqueniques com coelhos e os encontros com Chapeuzinho Vermelho terminam em lanches compartilhados.

A obra retoma, de forma humorística e contemporânea, o processo de inversão e ressignificação dos personagens clássicos trabalhados ao longo da sequência de leitura. Dessa maneira, encerra-se o percurso literário proposto evidenciando como os contos tradicionais podem gerar múltiplas perspectivas, releituras e deslocamentos de sentido, ampliando as possibilidades de interpretação e de identificação dos estudantes com os textos literários.

Por fim, a etapa de interpretação articula discussão e produção, permitindo que os alunos expressem suas leituras por meio de diferentes formatos. A produção oral no formato de “booktuber”, por exemplo, configura-se como uma prática social significativa, na qual os estudantes mobilizam recursos linguísticos e interpretativos para comunicar suas percepções sobre as obras. Nesse momento de interpretação externa, cada aluno tem liberdade para expressar suas opiniões sobre as leituras realizadas e compartilhar gravações em que comentem suas experiências, interpretações e relações construídas ao longo da sequência literária.

Considerações finais

A proposta apresentada não deve ser compreendida como modelo rígido ou aplicável de maneira homogênea a qualquer contexto de ensino. O trabalho com literatura em aulas de ELE depende das especificidades do grupo, do nível de proficiência linguística, do repertório cultural dos estudantes e das condições concretas de ensino. Além disso, práticas de letramento literário exigem tempo de leitura, mediação e construção progressiva de vínculos entre leitor e texto, o que nem sempre encontra espaço nos currículos marcados por abordagens excessivamente utilitaristas da língua.

No entanto, permite problematizar o tipo de leitor que se busca formar no ensino de línguas adicionais. Ao deslocar o foco de uma abordagem centrada exclusivamente na língua para uma perspectiva que integra leitura, interpretação e produção, abre-se espaço para a constituição de um sujeito leitor mais autônomo e crítico. Nesse processo, a língua deixa de ser um fim em si mesma e passa a funcionar como meio para a construção de sentidos. A leitura literária, por sua vez, configura-se como prática social que envolve negociação de significados, posicionamento e diálogo com diferentes vozes.

Como vimos, ler literatura em língua adicional implica entrar em contato com diferentes formas de representar o mundo e construir sentidos por meio de outra língua. Assim, a leitura literária em ELE não se reduz ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas envolve também experiências de alteridade, negociação cultural e ampliação de repertórios interpretativos.

Por outro lado, a escolha de trabalhar com reescrituras de contos clássicos evidencia ainda o potencial da literatura para questionar representações cristalizadas. A

figura do lobo, por exemplo, ao ser reinterpretada em diferentes textos, permite discutir estereótipos, valores culturais e modos de construção narrativa, contribuindo para uma leitura mais reflexiva.

O reconhecimento prévio de personagens e situações reduz parte da insegurança linguística frequentemente associada à leitura em língua adicional, permitindo que os estudantes formulem hipóteses, realizem inferências e estabeleçam relações entre diferentes versões das narrativas. Dessa maneira, as releituras funcionam não apenas como atualização estética dos contos tradicionais, mas também como espaço de diálogo intercultural e de ampliação dos repertórios interpretativos dos leitores.

A discussão apresentada aponta para a relevância de integrar o letramento literário ao ensino de espanhol como língua adicional, superando abordagens que reduzem a literatura a um instrumento para o ensino de aspectos linguísticos. As LIJ mostram-se particularmente adequadas para esse trabalho, ao combinar acessibilidade, riqueza simbólica e potencial multimodal. A sequência básica de Cosson, por sua vez, oferece um referencial metodológico consistente para a organização de práticas que promovam a leitura como construção de sentidos.

No entanto, a mediação docente ocupa um papel central. Mais do que aplicar atividades, o professor atua como mediador de experiências de leitura, organizando percursos interpretativos, favorecendo a circulação de sentidos e criando condições para que os estudantes estabeleçam relações pessoais e críticas com as obras. Isso implica reconhecer também a importância da formação do professor leitor, capaz de selecionar textos significativos, problematizar representações e promover práticas de leitura que ultrapassem a busca por respostas únicas ou interpretações previamente estabilizadas.

Se a leitura literária pode ser compreendida como um processo de interação múltipla, que envolve não apenas a relação entre leitor e texto, mas também o diálogo com outros leitores e com outros textos, o mediador de leitura desempenha um papel fundamental nesse processo ao acompanhar a formação do leitor e ao favorecer o contato com as diferentes possibilidades estéticas e interpretativas da obra literária.

Nessa perspectiva, a mediação pressupõe que o próprio professor ou mediador se reconheça, antes de tudo, como leitor, sendo capaz de explorar criticamente a “arquitetura” da obra e suas potencialidades literárias. Isso implica reconhecer que o corpus de leituras selecionado possui relevância central no processo formativo, uma vez que as possibilidades de interpretação e as intervenções realizadas após a leitura dependem diretamente das características e sugestões oferecidas pelos textos.

Fica evidente que a formação de leitores literários, também na língua estrangeira/adicional, implica reconhecer o aluno como sujeito de linguagem e de cultura, capaz de interpretar, criar e posicionar-se frente aos textos. Trata-se, portanto, de promover práticas de ensino que articulem língua, literatura e formação crítica, contribuindo para uma educação mais ampla e significativa.

A capacidade conotativa, polissêmica e estética da linguagem literária convida o leitor a experiências de interpretação e fruição que ultrapassem a simples decodificação linguística. Por isso, a literatura pode ocupar um lugar central no ensino de línguas, favorecendo aprendizagens mais significativas e motivadoras, ao mesmo tempo em que possibilita compreender e interpretar os contextos culturais, históricos e sociais relacionados à língua. Desta maneira, a obra literária constitui uma experiência de linguagem que integra dimensões linguísticas, estéticas e culturais, superando dicotomias entre ensino de língua e ensino de literatura.

Partir de narrativas amplamente conhecidas, como os contos clássicos (em especial *Chapeuzinho Vermelho* e suas releituras), favorece a aproximação dos estudantes

com a leitura literária, ao mobilizar repertórios culturais compartilhados e possibilitar novas formas de interpretação e ressignificação dessas histórias. Mais do que recuperar histórias conhecidas, trata-se de criar condições para que os leitores possam revisitar essas narrativas, questionar representações naturalizadas e construir relações próprias com os textos. É nesse movimento entre reconhecimento e descoberta que a literatura pode constituir-se como espaço de encontro, interpretação e formação, também nas línguas estrangeiras/adicionais.

Referências

ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Salamanca: Santillana; Universidad de Salamanca, 2007.

BLANCANIEVES. Direção: Pablo Berger. Produção: Arcadia Motion Pictures. Espanha: Cohen Media Group, 2012. 1 filme (104 min), sonoro, preto e branco.

BOMBINI, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: BAPTISTA, Abel Barros [Org.]. *Antonio Candido: o direito à literatura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2004. p. 169-191.

CELTAS CORTOS. *Cuéntame un cuento*. Madrid: DRO, 1991. 1 faixa (4 min 17 s). Composição de Jesús Cifuentes, César Cuenca e Carlos Soto.

COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 1 mai 2026.

DEL REY BRIONES, Antonio (Ed.). *365 trozos de cuentos*. Madrid: Akal, 2007.

EL HEMATOCRÍTICO. *Feliz Feroz*. Ilustrações de Alberto Vázquez. Madrid: Anaya, 2014.

GOYTISOLO, José Agustín. *El lobito bueno*. Barcelona: Laia, 1983.

KUEK MUÑOZ, Sonia. *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. 2016. Tese (Doutorado em Educación Lingüística y Literaria) – Universitat de València, València, 2016. Disponível em: <https://roderic.uv.es/handle/10550/53029>. Acesso em: 10 maio 2026.

LETELIER, Paula. La incorporación de la literatura en las clases de ELE. In: BARGALLÓ ESCRIVÀ, María.; FORGAS BERDET, Esther; NOMDEDEU RULL, Antoni. (Coords.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. [S. l.]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2018. p. 361-369. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0034.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

LUCENA, Siomara Cavalcanti de; NÚÑEZ MERINO, María José. Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico. *Decires*, [S. l.], v. 25, n. 33, p. 7-28, 2025. Disponível em: <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/430>. Acesso em: 2 maio 2026.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2007. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/e336b5fb-02c7-436c-b752-f6ad5c805c41/content>. Acesso em: 10 out. 2025.

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

OLIVEIRA, Rafael Souza de. Literatura infantil em espanhol para crianças brasileiras: a língua estrangeira na escola pública. In: ANDRADE, Antonio. (org.). *Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 181–204.

PARAN, Amos. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), p. 465–496, 2008. Cambridge University Press. Disponível em: <https://doi:10.1017/S026144480800520X>. Acesso em: 4 mai. 2026.

PERRAULT, Charles. *Cuentos de Perrault*. Tradução de Joëlle Eyheramonno e Emilio Pascual. Ilustrações de Gustave Doré. [S. l.]: Lectulandia, [s. d.].

PESCETTI, Luis María. *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Ilustrações de O'Kif. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2016.

PEÑAS RUIZ, Ana. (Org.). *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: Enclave-ELE/UDIMA, 2021a.

PEÑAS RUIZ, Ana. Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario. In: PEÑAS RUIZ, Ana. *La literatura en la enseñanza de ELE: enfoques y propuestas*. Madrid: Edelsa, 2021b.

REYES-TORRES, Agustín. Literatura. In: MUÑOZ-BASOLS, Javier.; GIRONZETTI, Elisa.; LACORTE, Manel. (Eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres: Routledge, 2019. p. 628-640.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2008.

WALSH, María Elena. *El Reino del Revés*. Ilustrações de Lanza Cyndy. Buenos Aires: Alfaguara, 2000.

A ALEGORIA DA MORTE E A PLURALIDADE DA FÉ EM FACE DA CATÁSTROFE SANITÁRIA: ANÁLISE DA GRAPHIC NOVEL *LA DANSARINA*

Gabriela de Araujo dos Santos Oliveira
<https://orcid.org/0009-0009-6218-7214>
Universidade Federal de Campina Grande
gabriela.araujo@estudante.ufcg.edu.br

Márcia Tavares
<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>
Universidade Federal de Campina Grande
tavares.ufcg@gmail.com

Introdução

A figura da Morte é uma das alegorias mais recorrentes na arte e na literatura, evocando simultaneamente medo, fascínio e reflexão. Sua presença no imaginário popular se deve à inevitabilidade de sua chegada, tornando-se um tema universal que atravessa épocas e culturas. Ao longo da história, obras literárias e artísticas têm explorado essa representação de diferentes maneiras, refletindo as distintas reações humanas a esse fenômeno, que podem variar conforme os contextos sociais, históricos e religiosos. A graphic novel *La Dansarina* (2015), de Lillo Parra e Jeffersson Costa, se insere nesse campo de representações ao propor uma leitura singular da morte, desafiando as representações clássicas. Em vez da figura tradicional, com foice e vestes negras, encontramos uma bela mulher trajada com roupas espanholas. Sua beleza e delicadeza causam, em determinados momentos, um impacto positivo nos personagens. Porém, essa aparência encantadora é passageira, pois a personagem está intrinsecamente associada à devastação provocada pela Gripe Espanhola de 1918, uma das maiores catástrofes sanitárias da história do Ocidente.

A insegurança, o medo do desconhecido, o temor diante da morte coletiva muitas vezes vem expresso numa dança de nomes que acompanham a história de doenças coletivas e emergências na saúde. E esse foi o caso do surto de “gripe espanhola”, que inundou o mundo em 1918. Também chamada de *la dansarina*, gripe pneumônica, peste pneumônica ou simplesmente pneumônica, a gripe espanhola foi uma pandemia violenta que atingiu o mundo em 1918-1919, provocando milhões de mortes. (Schwarcz, p. 5, 2023)

A gripe recebeu a alcunha de *La Dansarina* e a denominação “gripe espanhola” veiculada pela imprensa espanhola. Os jornais espanhóis escaparam da censura que havia com relação às informações sobre a doença uma vez que se manteve neutro durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), “por isso, e por temer as consequências de tal demonstração de fraqueza, a imprensa dos países beligerantes silenciou, ou foi silenciada, no relato dos casos de espanhola”. (Schwarcz, p. 5, 2023) A denominação foi largamente usada pela imprensa também no Brasil, onde a doença aportou pela Bahia, registrando os primeiros casos após o desembarque do navio *Demerara*. Os jornais da época registravam a gripe e o seu alastramento através de atualização de números de atingidos, formas de cuidado, discussão sobre o

gerenciamento da crise pelos órgãos públicos e charges que criticavam e apresentavam a situação para os leitores, como temos na Figura 1 do jornal Gazeta de Notícias de 1918.

Figura 1 - Charge sobre a gripe espanhola, 1918.



Fonte: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pagfis=45194

A *graphic novel* de Parra e Costa localiza os dados históricos com várias informações da época e recriam outras condições, mas, a figura da espanhola que aparece na charge permanece e é retomada de forma alegórica. Na HQ, o enredo se desenrola a luz de um paralelo temporal entre os anos de 1918 e 2010, sendo ambos protagonizados por Pedro em momentos distintos de sua vida. No início da narrativa, Pedro, ainda menino, presencia a epidemia ceifando a vida de sua mãe, o que traz a responsabilidade de garantir-lhe um enterro digno na capela da cidade. Já em 2010, Pedro, agora um senhor de 104 anos, retorna a capela enfrentando o fim de sua jornada. Essa trajetória permite analisar a morte não apenas como um evento individual, mas como uma experiência atravessada por rituais, memórias e construções simbólicas coletivas.

A narrativa nos traz a presença da fé como elemento crucial para o enfrentamento da morte, nesse contexto temos símbolos religiosos que guiam Pedro em sua jornada, como o rosário e a oração da Ave Maria, que representam a religiosidade cristã, quanto elementos das religiões de matriz africana. Essa pluralidade religiosa evidencia diferentes formas culturais de elaboração da morte, em consonância com a perspectiva histórica proposta por Philippe Ariès, sendo a qual as atitudes diante da morte podem ser socialmente construídas e mediadas por crenças, ritos e práticas simbólicas.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar a *graphic novel* *La Dansarina*, explorando a forma como a Morte é representada e demonstrando como a fé atua como ferramenta para a elaboração simbólica da finitude humana em um cenário de catástrofe sanitária. O conceito de finitude a partir de em uma perspectiva teórico-filosófica se baseia na obra *Ser e Tempo* de Martin Heidegger, especialmente no conceito de "*Ser-para-a-Morte*" (*Sein zum Tode*). Para o filósofo, a morte não é apenas um evento biológico, mas sim a parte mais irremissível, intransferível e irrecorrigível da existência humana. Heidegger denomina o indivíduo como *Dasein* (Ser-aí), que estaria

sempre projetado para o seu fim. Segundo Silveira (2024), quando interpretamos a existência humana como possibilidade existencial, torna-se imprescindível que o Dasein assuma sua finitude. Deste modo, é essa consciência da finitude que diferencia a existência autêntica e inautêntica, conferindo total sentido à vida. Assim, a jornada do protagonista Pedro em *La Dansarina* será analisada como uma confrontação direta com seu próprio *Sein zum Tode*, impulsionada tanto pelo trauma da perda em 1918 quanto pela sua própria velhice em 2010. A metodologia de leitura dos excertos consiste na análise semiótica e narrativa da obra, com base na linguagem dos quadrinhos, conforme os pressupostos teóricos de Paulo Ramos (2009), para os arranjos estéticos sobre elementos singulares de construção dos personagens e linguagens e em estrutura narrativa de Groensteen (2015) além de outros estudos sobre graphic novel.

Iconografia da Morte e La Dansarina

As representações artísticas, especialmente aquelas vinculadas a personagens do imaginário coletivo, não são estáticas, mas se modificam conforme as mudanças sociais, históricas e culturais de uma sociedade. A figura da Morte, enquanto construção simbólica acompanha essas transformações, assumindo diferentes formas e sentidos ao longo do tempo. Nesse sentido, é necessário entender a morte não apenas como um fator biológico, mas como um fenômeno cultural e histórico que faz parte da construção social do entendimento humano sobre sua própria existência. Philippe Ariès, em seus estudos sobre a história da morte no Ocidente, demonstra que as atitudes humanas diante do morrer se transformam ao longo do tempo, refletindo-se diretamente nas formas simbólicas e iconográficas por meio das quais a morte é representada. Assim, imagens, alegorias e personificações da morte expressam os valores, medos e crenças de uma determinada sociedade em um dado contexto histórico.

No contexto ocidental, a iconografia da morte consolidou-se com representações que enfatizam seu caráter ameaçador e inevitável. A personificação da morte como um esqueleto trajando vestes negras e portando uma foice tornou-se um dos símbolos mais recorrentes, associando o morrer a sentimentos de medo, angústia e ruptura. Essa imagem, amplamente difundida ao longo do tempo, foi reforçada por diferentes manifestações artísticas e culturais, incluindo a literatura, o cinema, as séries, os jogos e as histórias em quadrinhos, contribuindo para a fixação dessa figura no imaginário coletivo. Tal construção simbólica reflete atitudes históricas diante da morte que, conforme aponta Philippe Ariès, tendem a enfatizar o temor e a tentativa de afastamento do morrer da experiência cotidiana.

Na HQ *La Dansarina*, essa iconografia tradicional da morte é subvertida. A Morte passa a ser representada com vestes espanholas, semelhantes às de dançarinas de flamenco, e por uma beleza marcante que, em determinados momentos, exerce fascínio sobre aqueles que a observam. No entanto, seu caráter destrutivo permanece presente na narrativa, ainda que ressignificado: em vez da foice, a Morte traz consigo a ameaça da epidemia que dizimou milhares de pessoas no Ocidente no início do século XX. A subversão iconográfica em *La Dansarina* não se limita ao design do personagem, mas se concretiza por meio de operações precisas da linguagem dos quadrinhos. A espaçotopia proposta por Groensteen (2015, p. 35-41), a primeira aparição de La Dansarina na narrativa ocupa uma posição privilegiada, a bela donzela que usa vestes espanholas nos é apresentada tomando uma página inteira (Figura 1), de modo que o foco inicial da narrativa é todo para ela.

Figura 2 - Capa e chegada de La Dansarina ao Brasil



Fonte: Parra e Costa, (2015)

Essa localização não é arbitrária: ela confere à figura um estatuto de evento visual, algo que o olhar do leitor não pode ignorar. Da mesma forma, na capa temos uma centralidade concentrada na figura da mulher em uma dimensão maior e sobre o barco aonde vão os personagens. Além disso, a obra opera por entrelaçamento (Groensteen, p. 152-164, 2015): a Dansarina não aparece em todos os quadros, mas suas aparições formam uma série que atravessa a narrativa. Cada retorno dela a narrativa traz a sensação de tragédia, já que sempre que volta a aparecer traz consigo as mortes associadas a gripe espanhola. A iconografia clássica utilizava da figura de esqueletos para evocar a onipresença da morte, La Dansarina, por outro lado, faz isso utilizando do entrelaçamento, a morte, na narrativa de Parra e Costa, dança e seduz ao mesmo tempo em que aniquila.

Essa dualidade de sedução e aniquilação também está presente no plano da expressividade visual. Conforme Ramos (p.107-114, 2009), o rosto e o corpo dos personagens são recursos fundamentais para dar expressividade à narrativa. Em La Dansarina, ao contrário do rosto vazio da tradição, a morte tem uma beleza estonteante, com olhos bem marcados e expressão quase sempre serena.

Essa escolha estética não é meramente ornamental, ela produz um efeito de deslocamento no modo como o leitor percebe a morte. Ao substituir a figura esquelética e ameaçadora por uma presença bela e aparentemente serena, a narrativa rompe com a expectativa tradicional e instaura uma tensão entre aparência e essência. A morte, que visualmente seduz e encanta, mantém seu caráter devastador, o que intensifica seu impacto simbólico.

Nesse sentido, percebemos que ao representar a morte com toda beleza e reverência que ela apresenta na HQ, temos uma reconfiguração da experiência do morrer, sendo aqui um aspecto constante que ronda os personagens, e não uma ruptura abrupta. Diferentemente da iconografia clássica, que enfatiza o medo e a rejeição, a morte, na obra, se insere de maneira quase íntima no cotidiano dos personagens, acompanhando-os de forma silenciosa, porém persistente. A figura da Dansarina está em toda a narrativa e representa a condição da morte como presença inalterável, enquanto isso, a trajetória de Pedro oferece uma resposta. Diante da perda da mãe em 1918 e do retorno ao local do trauma em 2010, a obra mostra a fé como ferramenta para elaborar simbolicamente a finitude.

A Pluralidade da Fé como Ferramenta de Enfrentamento

A fé sempre foi uma importante ferramenta para o enfrentamento de tragédias, desde épocas mais remotas o ser humano a utiliza para superar obstáculos e manter a resiliência em meio a situações adversas. Em *La Dansarina*, a fé é representada de duas formas principais: a religiosidade cristã, associada ao rosário da mãe de Pedro e à oração da Ave Maria; e as referências às religiões de matriz africana, que surgem como guias espirituais na jornada do protagonista.

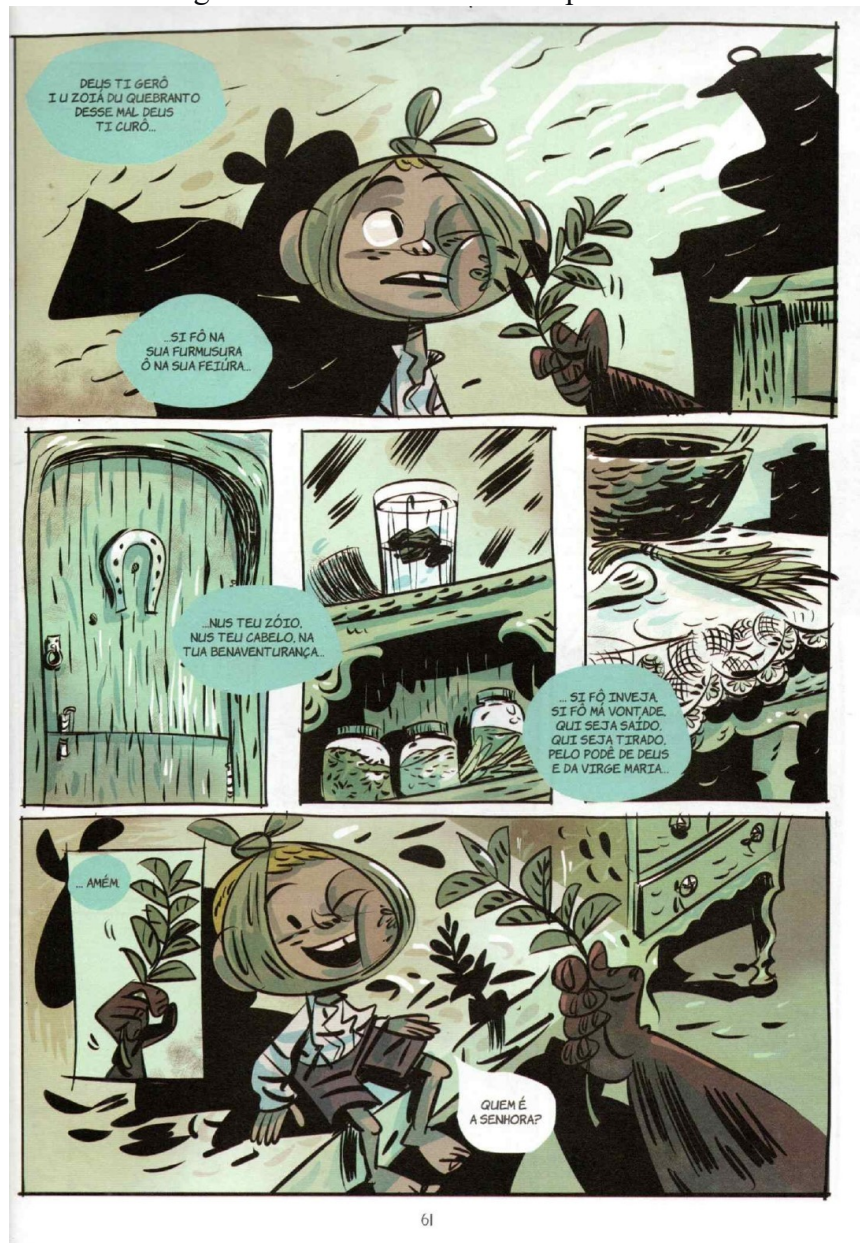
Essa coexistência de diferentes formas de fé e religiosidade evidencia uma pluralidade de formas de enfrentamento da morte, na qual diferentes crenças ao invés de se anularem se complementam na construção de sentido diante da finitude. Em um contexto marcado pela catástrofe sanitária da Gripe Espanhola, a fé surge não apenas como crença, mas como um mecanismo simbólico de resistência diante da perda e da dor.

No âmbito da fé cristã, tanto o rosário quanto a oração da Ave Maria tem um papel central na narrativa, ambos aparecem ainda no início da vida de Pedro, quando ele é contaminado pela gripe espanhola e está sob os cuidados de sua mãe, nesse contexto tanto o rosário quanto a oração tem a função de trazer um acalento e uma nova esperança em meio um cenário de tragédia quase eminente, a mãe de Pedro entoava a oração com a esperança de que ela ajude na cura de seu filho. Posteriormente, o rosário que pertencia à mãe se torna quase como um amuleto, que dá forças a Pedro para que ele consiga manter a resignação de dar um funeral digno a sua mãe.

Essa cena remete ao que Philippe Ariès (p. 31-48) descreveu como a "morte domada" a atitude tradicional em que a morte era esperada, ritualizada e cercada por práticas religiosas que lhe conferiam sentido. A oração da mãe, pedindo a cura do filho, inscreve-se nessa lógica: a morte não é negada, mas enfrentada por meio de um ritual que a torna menos selvagem e mais integrada à experiência cotidiana da fé.

A fé nesse primeiro arco serve para impulsionar os personagens, ela dá a esperança necessária para se acreditar que se for possível vencer a morte, isso só aconteceria com ajuda de algum ser ou divindade superior que daria as condições necessárias para tal, ao mesmo tempo que ela serve para que se mantenha em mente aquilo que se tem como importante, Pedro precisa da fé para conseguir proporcionar um enterro digno para sua mãe.

Figura 3: Pedro sendo benzido pela Vovó



Fonte: Parra e Costa, (2015)

No que diz respeito a fé de matriz africana temos duas representações importantes: a da vovó, que aparenta fazer referência aos pretos velho, presentes na umbanda e no candomblé e a do Baltazar, que parece referenciar a Exu, entidade presente nas duas religiões também e que muitas vezes é visto como guardião dos caminhos e das encruzilhadas. (Figura 4) Na narrativa, a vovó aparece como consoladora, ela é a responsável por cuidar de Pedro no momento em que ele aparece mais machucado e fragilizado (Figura 3), garantindo que o mesmo consiga cumprir a sua missão e enterrar a sua mãe. Já Baltazar faz duas funções, a primeira é a de uma espécie de Caronte, guiando Pedro em seu trajeto para garantir que chegue ao seu destino, e a segunda é como um conselheiro, Baltazar aconselha Pedro a não fugir da morte, mas a encará-la de frente.

A presença dessas duas matrizes religiosas comprova que *La Dansarina* não constrói a fé a partir de uma perspectiva única, mas a partir de uma lógica de complementaridade. Enquanto que o catolicismo se manifesta por meio da oração e da memória afetiva, sendo um suporte emocional diante da perda, as religiões de matriz africana introduzem uma versão mais dinâmica da espiritualidade, na qual as entidades atuam como guias, como conselheiras e mediadoras entre o mundo dos vivos e da morte. Dessa forma, a obra articula diferentes formas de significar a finitude, ampliando o horizonte interpretativo do morrer para além de uma única tradição religiosa.

Figura 4 - Baltazar na travessia do rio com Pedro



Fonte: Parra e Costa, (2015)

Nesse sentido, a trajetória de Pedro evidencia que a fé, em suas múltiplas manifestações, atua como ferramenta fundamental na elaboração simbólica da morte. Ao atravessar a experiência do luto na infância e revisitar esse trauma na velhice, o protagonista encontra nas diferentes expressões religiosas, caminhos para ressignificar a finitude. Assim, *La Dansarina* não apenas representa a morte como uma presença constante e inevitável, mas também aponta para a fé como possibilidade de enfrentamento, resistência e construção de sentido diante do sofrimento humano.

A trajetória de Pedro na narrativa

A trajetória de Pedro na Graphic Novel *La Dansarina* é marcada por dois momentos distintos: a perda da mãe em 1918 para a gripe espanhola, logo depois dele mesmo ter se recuperado da doença, e a volta dele a capela em 2010, onde a mãe foi sepultada, para se encontrar novamente com a morte, dessa vez para ser levado por ela. Essa dupla temporalidade permite que a morte na narrativa seja explorada sob duas óticas diferentes: a perda do outro e a consciência da própria finitude.

A Infância de Pedro (1918): A Morte do Outro e o Rito como Resistência

No primeiro arco narrativo, Pedro é apresentado como uma criança que testemunhou a devastação causada pela gripe espanhola, tendo sido infectado em um primeiro momento e curado graças à mãe que usou o remédio que tinha nele. Após isso, a mãe de Pedro é infectada e morre antes mesmo que ele volte a consciência, deixando para seu filho a triste missão de conceder a ela um enterro digno na capela da cidade, já que haviam sido ignorados pelo poder público que a deixou desamparada mesmo após a morte. Essa cena inicial é fundamental para compreender a relação de Pedro com a morte: não se trata de um evento abstrato ou distante, mas de uma experiência concreta, violenta e antecipada. (Figura 5) Ao mesmo tempo, também teremos Pedro conhecendo *La Dansarina* corporificada e com um semblante ameno, o que provoca o leitor a redirecionar o olhar sobre as ambiguidades da figura da morte

Figura 5 - Pedro criança conhece *La Dansarina*



Fonte: Parra e Costa (2015)

A fé, nesse momento, assume a função de sustentação prática e simbólica. O rosário da mãe e a oração da Ave Maria entoada por ela ainda em vida, na esperança de curar o filho contaminado, tornam-se heranças afetivas que Pedro carrega consigo. Ao perder a mãe, o menino não tem o privilégio do luto prolongado; precisa agir. O enterro digno não é apenas um desejo da falecida, mas um ato que restitui sentido à perda.

Durante a jornada de Pedro, ele precisa lidar com as pessoas o expulsando das cidades ao verem o corpo da mãe dele, elas sabiam a causa da morte antes mesmo que ele dissesse e isso as assustava, além do luto tinha de lidar com a raiva dos seus conterrâneos. Ao longo do caminho ele ainda encontra homens que o espancam para tentar roubá-lo, e é nesse momento que aparece a primeira representação das religiões de matriz africana: a vovó.

A vovó defende Pedro e evita que ele seja roubado ou até mais machucado, o leva para casa e cuida dos seus ferimentos, ao se despedir pede que procure Baltazar e diz que ele o ajudará a cumprir sua missão. Baltazar é quem guia Pedro no caminho até a capela em troca de uma moeda, após passarem por várias dificuldades, deixa o menino próximo a capela e pede que ele siga sozinho por ordem da vovó, mas não sem antes o aconselhar, dizendo que quando o mesmo encontrasse a morte deveria ir com ela, pois tentar escapar seria pior.

A Velhice de Pedro (2010): O Retorno e o Encontro com a Própria Finitude

O segundo arco narrativo acontece em 2010, agora Pedro é um idoso de 104 anos que está doente no hospital, seu neto cuida dele e recebe a notícia de que o avô não viverá muito tempo, desse modo, pede que o neto o leve a capela em que sua mãe havia sido sepultada tantos anos antes. Os dois fazem o trajeto de volta a capela de carro, ao chegar no local o neto vai verificar se há alguém para abri-la e Pedro fica no lugar em que enterrou sua mãe, nesse momento é revelado que Pedro havia encontrado a morte ainda durante a infância, naquele mesmo lugar, quando ela pediu que ele vivesse os seus anos. Em 2010, na sua volta para a capela, a morte aparece novamente, dessa vez vestida de branco, para buscá-lo, ele pede que ela espere ele terminar algo e reza a oração de São Miguel Arcanjo, após isso, ela completa sua oração e Pedro falece. (Figura 4)

Figura 4 - Pedro velho ao lado de La Dansarina



Fonte: Parra e Costa, (2015)

A comparação entre os dois arcos nos revela uma profunda transformação na relação de Pedro com a morte. Em 1918, a morte representa catástrofe e sofrimento, ele é arrancado do convívio com a mãe ainda criança graças a pandemia de gripe espanhola. Nesse contexto, a fé age como ferramenta de resistência, o encorajando a seguir sua missão de conseguir enterrar a sua mãe. Já em 2010, a morte não chega de surpresa. Pedro, aos 104 anos, caminha conscientemente em sua direção, como havia sido aconselhado por Baltazar. O retorno à capela é um ato voluntário, uma preparação para o encontro final. A fé, aqui, não mobiliza a ação heróica, mas a aceitação serena. Pedro pede um instante para rezar, e a morte espera. Essa passagem evidencia que a fé, ao longo da vida, não eliminou a morte, mas ensinou-o a habitá-la como parte de sua existência.

A trajetória de Pedro, portanto, não é uma história de superação da morte, nem haveria como ser, mas sim uma forma de ressignificação. A obra demonstra que a fé, em sua pluralidade, oferece ao protagonista os recursos simbólicos para transformar a catástrofe em rito, o medo em memória e a perda em legado. Se, no primeiro arco, a fé sustenta a luta de Pedro por um enterro digno, no segundo arco a fé o prepara para a própria partida, permitindo-lhe encarar a finitude sem desespero. *La Dansarina* representa, assim, uma fé não como fuga ou ilusão, mas como uma realização simbólica contínua desde a infância, atravessa a vida e se consuma no instante final, quando a oração se completa e Pedro, enfim, pode partir.

Considerações Finais

A História em quadrinhos *La Dansarina* subverte a iconografia clássica da morte ao representá-la como uma figura bela e sedutora, sem, contudo, eliminar seu caráter devastador. Essa escolha estética, analisada à luz dos conceitos de espaçotopia e entrelaçamento (Groensteen, 2015), desloca a percepção do leitor e instaura uma tensão produtiva entre aparência e essência. Além disso, a obra demonstra que a fé, independente da vertente religiosa, não atua como fuga da finitude, mas como ferramenta simbólica essencial para enfrentá-la. A trajetória de Pedro, da perda traumática da mãe em 1918 ao encontro sereno com a própria morte em 2010, evidencia uma transformação profunda: a morte deixa de ser catástrofe para tornar-se rito. Assim, a *graphic novel* contribui não apenas para o debate sobre representações da morte na cultura visual contemporânea, mas também para uma reflexão sobre o papel da pluralidade religiosa na elaboração do luto e da finitude.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *Sobre a história da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.
- BARBIERI, Daniele. *As linguagens dos quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- EISNER, W. *Narrativas Gráficas*. Tradução: Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.
- GARCIA, Santiago. *A novela gráfica*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Tradução de Érico Assis. 2. ed. São Paulo: Criativo, 2015.
- MELO, Iúlia Milena Bélens Camilo de, TAVARES, Márcia. Presença de títulos do cânone nos quadrinhos do PNLD-literário 2020-2021. *Anais do X CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112996>>. Acesso em: 17/06/2025 23:17
- PARRA, Lillo; COSTA, Jefferson. *La Dansarina*. São Paulo: Harper Collins, 2022.
- RAMOS, P. Histórias em quadrinhos na formação de professores: uma discussão necessária. In: Pereira e M. Toscano (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania* - Livro de Atas do 3.º Congresso Braga: CECS, 2015.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. No tempo da espanhola: a gripe de 1918: e o caso de Porto Alegre. *Espaço Aberto* • Horiz. antropol. 29 (65) • Jan-Apr 2023
<https://doi.org/10.1590/1806-9983e650601>

SIECZKOWSKI, I. N. Para além dos quadrinhos e *graphic novels*: os estudos literários e visuais em diálogo. 2011. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VERGUEIRO, W. e SANTOS, R. E. *A linguagem dos quadrinhos*: estudos de estética, lingüística e semiótica. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2015.

VERGUEIRO, W e RAMOS, P. “Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE”. In: VERGUEIRO, W e RAMOS, P. *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

YAMAGUTI, Vanessa. As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 441-459. Maio, 2014.